ISSN: 2705-0351

ea anicia

CREATIVITÀ INNOVAZIONE DIDATTICA E INCLUSIONE DI QUALITÀ PER UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO

EDUCRAZIA
RIVISTA di RIFLESSIONI PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

CREATIVITÀ INNOVAZIONE DIDATTICA E INCLUSIONE DI QUALITÀ PER UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO

SUPPLEMENTO N.1 – 2024 ANNO V
ISSN 2705-0351 (online) – Rivista Classe A
Learning Teachers Training ALlophone Teachers Academy (ALTA)



ea anicia

EDUCRAZIA
RIVISTA di RIFLESSIONI PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF
Paolina MULE' – *Università degli Studi di Catania*

CONDIRETTORE / CO-EDITOR
Giuseppe SPADAFORA – *Università della Calabria*
Claudio DE LUCA – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD
Larry A. HICKMAN *(Southern Illinois University – Carbondale)*
Leonard J. WAKS *(Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University)*
Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO *(Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas)*
Ely KRAMER *(University of Wroclaw – Polonia)*
Ilona BLOCIAN *(University of Wroclaw – Polonia)*
Randall AUXIER *(Southern Illinois University - Carbondale)*
Cristina DE LA ROSA CUBO *(Universidad de Valladolid)*
Mari Carmen VFERNÁNDEZ TIJERO *(Fac. de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid)*
Irina Vladimirovna DERGACHEVA *(Moscow State Art and Cultural University)*
Mahmudova SVETLANA *(Moscow State University of Psychology And Education)*

Mario CASTOLDI *(Universita' di Torino)* - **Pietro LUCISANO** *(Sapienza Universita' di Roma)* - **Achille NOTTI** *(Universita' degli Studi di Salerno)*- **Gaetano DOMENICI** *(Universita' Unicamillus)* - **Giovanni MORETTI** *(Universita' Roma 3)* - **Fiorino TESSARO** *(Universita' Ca' Foscari Venezia)* - **Piergiuseppe ELLERANNI** *(Universita' del Salento)* - **Antonio ARGENTINO** *(Universita' della Calabria)* - **Rosanna TAMMARO** *(Universita' degli Studi di Salerno)* - **Antonio MARZANO** *(Universita' degli Studi di Salerno)* - **Simonetta COSTANZO** *(Universita'della Calabria)* - **Domenico TAFURI** *(Universita' Parthenope)* - **Alessio ANNINO** *(Universita' degli Studi di Catania)* - **Marika CALENDA** *(Universita' degli Studi della Basilicata)* - **Alessio FABIANO** *(Universita' degli Studi della Basilicata)* - **Daniela GULISANO** *(Universita' degli Studi di Catania)* - **Valentina PERCIAVALLE** *(Universita' degli Studi di Catania)* - **Vincenzo NUNZIO SCALCIONE** *(Universita' degli Studi della Basilicata)* - **Alba Maria GÓMEZ SÁNCHEZ** *(Universita' Isabel I Spagna)*

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER
Alessio FABIANO - *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT
Mauro Fortunato MAGNELLI - Daniela GULISANO - Feliciano MOSTARDI - Maria SAMMARRO
Valentina PERCIAVALLE - Antonella TIANO - Marika CALENDA - Corrado MUSCARÀ
Andrea CIROLIA - Carolina LEVA

EduCrazia
Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche
Rivista di Classe A
Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training

ASSOCIAZIONE EDUCATION & TRAINING
Formazione e Cittadinanza Digitale

(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)
C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018
Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi
www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

Educrazia

Creatività, innovazione didattica e inclusione

di qualità per un nuovo paradigma educativo

SUPPLEMENTO N.1 – 2024 ANNO V
ISSN 2705-0351 (online) – Rivista Classe A
Learning Teachers Training ALlophone Teacher Academy (ALTA).

anicia

ISSN: 2705-0351
Prima edizione: novembre 2024

© 2024 - Editoriale Anicia S.r.l.
Sede legale: Via S. Francesco a Ripa n. 67
00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per l'Italia. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.
Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

Introduzione
di *Claudio De Luca* 19

Il progetto ALTA: contesto e problematiche

Capitolo primo
Il progetto Erasmus ALTA in Basilicata: riferimenti teorici
Marika Calenda 33
1. Introduzione 34
2. Educazione plurilingue e interculturale 35
3. La formazione come ricerca 40
4. Conclusioni 42
Riferimenti bibliografici 45

Capitolo secondo
La ricerca-azione nel progetto Allophone Teacher Academy
Rocco Digilio 49
1. Per una didattica consapevole 50
2. Il circolo *theorìa-praxis* nella ricerca-azione 51
3. Ricerca-azione e scuola dell'autonomia 54
4. Un possibile modello 55
5. La ricerca-azione nell'apprendimento della seconda lingua 56
6. La pedagogia interculturale negli atti normativi 58
7. Apprendimento linguistico e inclusione 59
8. L'esempio Comenio. Considerazioni conclusive 60
Riferimenti bibliografici 63

Capitolo terzo
Includere chi, includere come
(pubblicato nel n.1, vol.1, AnnoV Gennaio/Giugno 2024)
Maria Tiso 67
1. Introduzione 68
2. La progettazione educativa attraverso la multiculturalità e la interculturalità 69
3. L'apprendimento dell'italiano come L2 attraverso l'Unità Didattica Stratificata 72

4. Conclusioni 76
Riferimenti bibliografici 77

La formazione per gli alloglotti: una necessità

Capitolo quarto
Per una reale inclusione degli studenti stranieri: l'italiano come lingua seconda
Alessio Fabiano, Carolina Leva, Andrea Tarasi 83
1. Introduzione 84
2. Gli Alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) 86
3. Dall'accoglienza all'inclusione degli Alunni Stranieri 86
4. L'italiano come lingua seconda (L2) 88
5. Un confronto tra italiano standard e ucraino standard 89
6. Conclusioni 92
Riferimenti bibliografici 93

Capitolo quinto
Former les enseignants de classe ordinaire à la langue de scolarisation par des démarches immersives et réflexives
Céline Beaugrand, Virginie George 97
1. Introduction 98
2. Cadre théorique : former des enseignants à la dimension langagière dans les disciplines 99
2.1. La langue de scolarisation : une notion clé 99
2.2. Les principales composantes de la langue de scolarisation 101
2.3. La formation des enseignants : enjeux, contenus et démarches 103
3. Exemples de trois modules de formation développés dans le cadre d'ALTA. 104
3.1. Analyser des documents et des discours disciplinaires pour appréhender la complexité des situations scolaires 105
3.2. Prendre conscience de la dimension culturelle dans les apprentissages 106
3.3. Mettre les enseignants en situation immersive pour mieux se décentrer et développer les gestes d'étayage 108
4. Conclusion 110
Références bibliographiques 110

Capitolo sesto
La littérature de jeunesse: une chance et un enjeu pour les élèves allophones ?
Éléonore Hamaïde 113
Références bibliographiques 125

Capitolo settimo
Oltre le parole. La mediazione estetica e narrativa del lutto negli albi illustrati e nei silent book della recente editoria per ragazzi
Clelia Tomasco 127
1. Prospettive e orientamenti preliminari 128
2. L'agentività dell'infanzia nel processo di simbolizzazione della morte 130
3. Dove fiorisce il ricordo. Alcune proposte di lettura 133
4. Conclusioni 138
Riferimenti bibliografici 139

Capitolo ottavo
La nécessité d'un vocabulaire maîtrisé, son apprentissage à l'école
Bruno Germain 143
1. Préambule 144
2. L'étendue du vocabulaire 145
3. Quelques causes du ralentissement de l'apprentissage naturel et autonome du vocabulaire 146
4. Quelques pratiques pédagogiques courantes finalement contreproductives 147
5. Que peut-on attendre lexicalement d'un enfant au moment où il apprend à lire ? 149
6. Comment fixer le vocabulaire ? 150
7. Le vocabulaire en contexte 150
8. Comment enseigner le vocabulaire en classe ? 151
9. Les principes pédagogiques qui sous-tendent les activités proposées 152
10. Organisation didactique et pédagogique 153
11. L'atelier de définition, première activité 154
12. L'extension du stock lexical et les assouplissements lexicaux-syntaxiques, seconde activité 157
13. Pour conclure 182
Bibliographie indicative 183

Capitolo nono
Le serious escape game en pratique de formation des enseignants: l'exemple d'un jeu immersif pour la formation à l'inclusion des élèves allophones
Ewen Lecuit 186
1. Les missions du formateur dans le serious escape game 187
2. Présentation du jeu « Vivre l'allophonie » 189
3. Conclusion 191
Références bibliographiques 191

Pensare e sperimentare l'inclusione nelle classi ordinarie

Capitolo decimo
Intervención didáctica basada en el método Jigsaw para la inclusión del alumnado alófono en el contexto español
Marvin Brement, Carmen Soto Pallarés 195
1. Introducción 196
1.1. El método Jigsaw 196
1.2. El alumnado alófono en el contexto español 197
2. Objetivos 198
3. Propuesta de intervención didáctica basado en el método Jigsaw 198
3.1. Contenidos y Objetivos didácticos 198
3.2. Diseño del material y fases de desarrollo 199
3.3. Evaluación de la aplicación del Jigsaw 202
4. Conclusiones 203
Referencias bibliográficas 204

Capitolo undicesimo
L'Applied Behavior Analysis (ABA) in classe
Carolina Leva 207
1. La nascita dell'analisi del comportamento applicata 207
2. I punti di forza del metodo ABA 208
3. Conclusioni 211
Riferimenti bibliografici 212

Capitolo dodicesimo
Compiti autentici come risorsa per un apprendimento efficace
Alessia Notti 215
1. Introduzione 216
2. Compiti autentici 217
3. Conclusioni 219
Riferimenti bibliografici 220

Capitolo tredicesimo
PCTO e Progetto ERASMUS ALTA come percorso di studio e di ricerca della classe V B Linguistico
Marialuisa Sepe 221
1. Introduzione 222
2. Il Progetto di ricerca: parte teorica 224
2.1 I destinatari 224
2.2 Le fasi del progetto 224
2.3 Periodo di realizzazione 225
2.4 Metodologie 225
2.5 Risorse (requisiti tecnici) 226
2.6 Staff 226
2.7 Strumenti 226
2.8 Contenuti in termini di conoscenze 226
2.9 Tematiche 227
2.10 Traguardi 227
3. Il Progetto di ricerca: parte applicativa 227
3.1 Il questionario degli studenti 227
4. Conclusione 241
Riferimenti bibliografici 242

Capitolo quattordicesimo
Glottodidattica per la seconda lingua
Dalla parola al testo, dal testo alla parola
Emilia Surmonte 245
1. Premessa: Espressione creativa e difficoltà linguistico-comunicative 246
2. Il progetto Erasmus ALTA e strategie di "comunicazione creativa" 249
3. Conclusioni 254
Riferimenti bibliografici 255

Formazione universitaria e plurilinguismo

Capitolo quindicesimo
Mediación lingüística y cultural: La integración del otro a través de procesos pragmáticos, contrastivos y culturales
Giovanna Ferrara 259
1. Premisa 260
2. Hablar otra lengua 260
3. Pragmática contrastiva y mediación lingüística 261
4. Error pragmático 264
5. Comunicación no verbal 265
6. Pluralidad cultural 265
7. Conclusión y campos futuros de explotación 266
Bibliografia de referencia 267

Capitolo sedicesimo
La formazione del docente nella scuola inclusiva
Concetta Ferrantino 269
1. I principi fondanti una scuola inclusiva 270
2. Professionalità docente: formazione e strumenti operativi 272
3. La sfida del multiculturalismo e dell'intercultura: riflessioni conclusive 277
Riferimenti bibliografici 279

Capitolo diciassettesimo
MATERN-AILE dans les cours de français langue étrangère à l'université : le conte comme outil pédagogique
Gema Guevara Rincón, Carmen Soto Pallarés 283
1. Introduction 284
2. Objectifs 285
3. Cadre théorique. Qu'est-ce que le dispositif MATERN-AILE ? 285
4. Langue maternelle ou native vs. Langue étrangère 286
5. Les contes comme outil d'apprentissage 287
5.1 Caractéristiques des contes populaires 287
5.2 Avantages d'utiliser le conte comme outil pédagogique 288
6. Cadre méthodologique 288
6.1 Contexte et participants 288
6.2 Méthodologie 288

7. Questionnaire d'évaluation et résultats 289
8. Conclusions 291
Références bibliographiques 292

Capitolo diciottesimo
Storia, letteratura e SELF – ROLL nell'apprendimento dell'italiano lingua straniera all'università
Tanya Topalova 295
1. Contesto di formazione 296
1.1. Il SELF-ROLL nella pratica didattica. 297
1.2. Adattamento e sperimentazione del Roll: un esempio 297
2. Schema di unità di apprendimento per l'insegnamento della civiltà e della cultura 298
3. Conclusioni 304
Riferimenti bibliografici 305

Capitolo diciannovesimo
La formazione continua: bussola e guida nell'era dell'Intelligenza Artificiale
Maria Tiso 307
1. Introduzione 308
2. Formare all'Intelligenza Artificiale 310
3. La gestione dell'Intelligenza Artificiale attraverso l'approccio umano-centrico 312
4. Riflessioni conclusive: strategie per la formazione 315
Riferimenti bibliografici 318

Buone pratiche e strumenti innovativi

Capitolo ventesimo
Didattica tradizionale e AI per migliorare la qualità della scuola inclusiva. Una ipotesi
Andrea Cirolia 323
1. Il ruolo dell'immagine nella formazione dell'individuo. 324
2. Digitale e nuove frontiere legate all'immagine e all'inclusione. 328
3. La necessità di una didattica mista per il futuro della scuola inclusiva 329
Riferimenti bibliografici 331

Capitolo ventunesimo
Le Arti terapie a scuola: Strumento innovativo di comunicazione dialogica per un approccio educativo-didattico inclusivo
Antonella Maria Piazza 333
1. Perché l'arteterapia a scuola 334
2. Arte e comunicazione: la creatività come strumento innovativo di inclusione 336
3. L'approccio educativo-didattico dell'arteterapia nei processi innovativi di inclusione scolastica 337
4. Laboratori di arteterapia integrata: attività svolta durante la formazione 339
5. Conclusione 341
Riferimenti bibliografici 342

Capitolo ventiduesimo
Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues
Bien Dobui, Hélène Claeys 345
1. Le contexte français: les pratiques de langues et les indices d'inégalités éducatives 346
2. Un dispositif qui éveille aux langues en mettant l'apprenant au centre 349
3. Conclusion 362
Références bibliographiques 362

Capitolo ventitreesimo
Imparare ad imparare nella didattica attiva del manuale scolastico: il Polylect e i laboratori di comprensione dei documenti polimorfi per l'insegnamento-apprendimento della storia
Rosanna Lamboglia 365
1. Premessa. Imparare ad imparare in un mondo iperconnesso 366
2. La competenza dell'imparare ad imparare e la necessità di una didattica attiva del manuale scolastico 369
3. La riflessione sull'uso del manuale scolastico nella ricerca scientifica e nello sviluppo professionale degli insegnanti 372
4. Il manuale come oggetto fisico di ricerca e di uso didattico nella prospettiva docente e nella prospettiva discente 377
5. Il dispositivo Polylect per il miglioramento della comprensione dei testi polimorfi contenuti nel manuale scolastico 382

6. Comprendere la paratestualità del manuale di storia 386
6.1. Il dispositivo didattico Polylect per una migliore comprensione dell'urbanesimo medievale 390
7. Conclusioni 397
Riferimenti bibliografici 401
Sitografia 409

Capitolo ventiquattresimo
Éducation plurilingue de la classe: l'atelier Kamishibaï de l'Alliance Française de Basilicate, une expérience de promotion du français précoce dans l'école primaire
Raffaele Romano 413
1. Introduction et objectifs 414
2. Le rôle des professeurs de langues étrangères dans le dispositif d'accueil des élèves étrangers en Italie 414
3. Le laboratoire de français précoce des élèves du lycée Da Vinci-Nitti : le projet 415
4. L'éducation plurilingue à partir de l'école élémentaire 417
5. Atelier : Littérature de jeunesse – Laboratoire de français précoce 418
5.1. Traduction littéraire pour l'enfance. 418
5.2. Adaptation des textes pour un public italophone 419
5.3. Recherche de mots-clés pour susciter la curiosité vers la langue française 419
5.4. Bases techniques pour la réalisation de microspectacles pour l'enfance 419
5.5. Exercices de phonétique et de prise de parole en public 420
5.6. Connaissance et utilisation du Kamishibaï 421
5.7. Réalisation d'une bande sonore, sons et musique 421
5.8. Réalisation d'activités ludiques contenant du lexique et de la phonétique en français 422
6. Les retours sur le terrain 422
7. Perspectives didactiques et institutionnelles 422
8. En guise de conclusion 423
Riferimenti bibliografici 424

Capitolo venticinquesimo
Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: progettazione di una griglia multidimensionale
Vincenzo Scalcione 427
1. Introduzione 428
2. Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: approcci teorici ed evidenze empiriche 428
3. Progettazione di una griglia multidimensionale di valutazione 430
3.1. Fondamenti teorici e riferimenti metodologica del Framework multidimensionale 431
4. L'operazionalizzazione dei livelli di padronanza nella valutazione della competenza linguistica: un quadro multidimensionale 435
5. Discussione 437
6. Conclusioni 439
Riferimenti bibliografici 439

Costruire una società inclusiva

Capitolo ventiseiesimo
La littérature de jeunesse dans les ateliers de promotion du français précoce à l'école Primaire des Alliances Françaises d'Italie
Giuseppe Martoccia 443
1. Le contexte : l'éducation plurilingue et l'inclusion des élèves étrangers 444
2. La promotion du français précoce par le réseau des Alliances Françaises d'Italie 446
2.1. Les ateliers de littérature de jeunesse 448
2.2. Les Jeunes matinées pour le Français 452
3. Conclusion 454
Références bibliographiques 455

Capitolo ventisettesimo
L'*Intercultural Service Learning* come catalizzatore di cambiamento sociale: lezioni e sfide
Anna Tataranni 459
1. Introduzione 460
2. Cambiamento sociale e sfide contemporanee 461

3. L'approccio educativo del *Service Learning* quale catalizzatore del cambiamento sociale 462
4. *Intercultural Service Learning*: un modello di Ricerca-Azione nelle scuole di Puglia, Basilicata, Calabria 464
5. Conclusione 465
Riferimenti bibliografici 466

Capitolo ventottesimo
Inegalités scolaires et ambitions républicaines V3
Alain Bentolila 469
1. Année après année, les Inégalités augmentent 469
1.1. Un triste constat 469
1.2. Forcer le destin des élèves fragiles : résignation et faux-semblants 472
2. Des élèves et des citoyens qui résisteront à l'évidence 474
2.1. Le trompe-l'œil 474
2.2. Former les élèves à l'inhibition 477
3. Des élèves et des citoyens qui résisteront au sectarisme 479
3.1. Le piège de l'appartenance 479
3.2. De la connivence à la distance 479
3.3. La conscience de l'altérité, attise le « désir de langage » 482
4. Des élèves et des citoyens qui résisteront au piège de l'immédiate révélation 485
4.1. « Vouloir savoir » et « désirer apprendre » 485
4.2. La dictature de l'image: défaite de la langue et de la pensée 486
4.3. La dictature de l'image tue l'Histoire 488
4.4. Contre la dictature de l'image nourrissons la fonction imageante des élèves 488
5. Des élèves et des citoyens qui oseront questionner les textes quels qu'ils soient 491
6. Des élèves et des citoyens qui sauront apprivoiser le livre 497
6.1. La patience de construire le sens 497
6.2. Commencer un livre, une épreuve difficile 498
6.3. Se former à l'endurance de lecture 499
7. Des élèves et des citoyens qui distingueront adhésion religieuse et spiritualité laïque 500
7.1. L'honneur d'une religion 500
7.2. L'école doit faire le pari de la spiritualité laïque 501

7.3. L'exemple des ateliers de compréhension des textes fondateurs en milieu pénitentiaire 502
7.4. L'exemple d'ateliers de compréhension et de débat en langue arabe 503
8. Conclusioni 506

Appendici
Riflessioni e proposte metodologico-didattiche

Prima parte
Framework teorico

1. La relazione educativa con gli alunni provenienti da contesti migratori
di Vito Domenico Casamassima 513
2. Curricolo di educazione interculturale e cittadinanza globale
di Anna Tataranni 523
3. La costruzione di Unità di Apprendimento
di Bruna Iacovone 537
4. Valutare, un atto formativo
di Paola Benevento 547

Seconda parte
I dispositivi pedagogici del protocollo ALTA
Esempi di attività

AILE
Universidade de Murcia 556
Arteterapia
Antonella Maria Piazza 562
J'avance
Najet Akaarour, Fabienne Guychard, Bruno Germain 569
Langues dehors langues dedans
Bien Do Bui et équipe UPJV 571
Intercultural Service Learning
Anna Tataranni 574
Jigsaw
Universidade de Murcia 580

Kamishibai
Andrea Cirolia 613
MATERN-AILE
Marika Calenda 621
Polylect
Marika Calenda 639
Roll
Marika Calenda 644

Terza parte
Proposte di UdA per la scuola dell'infanzia e primaria

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – *J'avance* 651
SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – *Langues dehors, langues dedans* 679
UdA MATERN-AILE 692
UdA AILE 701
UdA POLYLECT 709
UdA POLYLECT 725
UdA *Artiterapia – Kamishibai* 729
UdA ROLL 741
UdA *Intercultural Service Learning* 751

Raccolta Abstract 765

Riferimenti bibliografici 849

Introduzione

*Claudio De Luca**

L'educazione interculturale è un elemento chiave attraverso il quale le politiche educative dell'Unione Europea hanno puntato, negli ultimi decenni, a rafforzare la cultura della comprensione reciproca, del rispetto per la diversità e dell'inclusione sociale nei sistemi di istruzione dei vari Paesi.

Negli anni, la Commissione Europea ha elaborato diversi documenti a sostegno dell'educazione interculturale che hanno fornito alla comunità educante un quadro di riferimento che potesse concretamente favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti in una società sempre più globalizzata. In essi si evidenzia la necessità di rafforzare le competenze interculturali attraverso l'educazione, in particolare nel documento *Attuazione di misure di educazione civica*, ove si sottolinea l'importanza di promuovere nelle scuole la cittadinanza attiva e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione (2022). Un approccio che mira a fornire agli studenti gli strumenti necessari per promuovere il dialogo interculturale come mezzo volto a garantire rispetto reciproco e pari opportunità di inclusione.

La Risoluzione del Parlamento Europeo sul ruolo del dialogo interculturale, della diversità culturale e dell'educazione nella promozione dei valori fondamentali dell'UE (2016) sollecita la Commissione e gli Stati membri a elaborare strategie che riconoscano il dialogo interculturale come processo di comunicazione interattiva tra le culture, al fine di affrontare le disuguaglianze economiche e sociali e promuovere l'inclusione. Senza dimenticare, in tale scenario, l'importanza delle *Linee guida per l'educazione interculturale* elaborate dal Consiglio d'Europa (2008) che funge da guida pratica per educatori e istituzioni, offrendo strumenti per comprendere e implementare l'educazione interculturale. Il documento enfatizza l'importanza di sviluppare approcci pedagogici che valorizzino la diversità culturale e promuovano l'inclusione, fornendo esempi concreti e strategie per l'applicazione nelle scuole.

---

* Responsabile scientifico Università degli Sudi della Basilicata
Progetto Erasmus ALlophone Teacher Academy – ALTA

Il Consiglio d'Europa è impegnato da tempo anche nell'affrontare il tema delle politiche linguistiche educative, con una proficua produzione di documenti istituzionali divenuti, ormai, riferimento indispensabile nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale (Little, 2010; Colaiuda, 2019). Tali documenti sono finalizzati a guidare gli Stati membri nell'implementazione di pratiche educative interculturali efficaci.

Tra questi, appare particolarmente rilevante la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (2016) che sottolinea l'importanza di un'educazione linguistica globale che attraversi tutte le discipline scolastiche, promuovendo valori come la tolleranza, la democrazia e i diritti umani fornendo indicazioni su come progettare curricoli che favoriscano il plurilinguismo e l'intercultura, incoraggiando una sinergia tra l'insegnamento delle lingue e le altre materie.

Come è noto, l'acquisizione delle conoscenze disciplinari e il successo formativo degli alunni dipendono ampiamente dalla competenza nella lingua di scolarizzazione nei suoi vari domini applicativi, in quanto apprendimento necessario per padroneggiare le fondamentali abilità cognitive implicate nello studio, come rievocare, descrivere, spiegare, analizzare, riflettere, argomentare, ecc.

L'importanza della padronanza linguistica degli studenti nelle diverse materie è un punto fermo nella formazione degli studenti per garantire lo sviluppo di apprendimenti sicuri e duraturi, così come lo è la consapevolezza che non tutti gli alunni sono equipaggiati allo stesso modo per affrontare il processo di raggiungimento di questa padronanza, con conseguenze negative in termini di qualità ed equità dell'istruzione.

Si possono, ad esempio, considerare a rischio di fragilità linguistica gli alunni che apprendono a scuola in una lingua diversa dalla lingua madre, gli alunni che provengono da contesti svantaggiati e che non hanno familiarità con registri linguistici complessi, i quali potrebbero incontrare maggiori ostacoli nel percorso di apprendimento disciplinare a causa di difficoltà più generali di accesso alla e comprensione della lingua (Beacco et al., 2011). Educare a usi competenti della lingua di scolarizzazione attraverso la didattica interculturale è perciò una sfida educativa complessa che richiede una riflessione pedagogica ampia e articolata (Fiorucci, 2011), di cui si è fatto carico, per i settori di sua competenza il Progetto Erasmus ALTA.

La presenza sempre più numerosa di studenti provenienti da un background migratorio ha cambiato in maniera evidente l'assetto delle classi, soprattutto nel primo ciclo di istruzione (MIM, 2024). I bambini nati in Italia da genitori stranieri, che rappresentano ormai nelle scuole italiane la maggioranza degli alunni con una storia di migrazione (UIL, 2024), necessitano di interventi mirati con cui rispondere a specifici bisogni sia linguistici che educativi e accompagnare il percorso di apprendimento, anche in relazione al contesto culturale e familiare di appartenenza.

Come risposta agli scenari migratori e per una scuola sempre più aperta ai bisogni di tutti, il Ministero dell'Istruzione italiano, sin dagli anni Novanta, ha emanato una serie di provvedimenti, tra cui circolari, documenti, linee guida, rapporti di ricerca, orientamenti… Insieme alla pubblicazione delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2006; 2014), vanno segnalati il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* (2007) e i recenti *Orientamenti interculturali* (2022), concepiti in continuità con i documenti precedenti, entrambi a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Il primo esplicita i principi generali irrinunciabili che dovrebbero ispirare le pratiche da implementare nella scuola e la normativa in materia di inclusione scolastica degli alunni provenienti da un contesto migratorio. Tali principi riguardano l'universalismo, perché l'istruzione è un diritto di tutti i bambini, come affermato da importanti fonti di diritto internazionale (la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo del 1948, la Convenzione di New York sui diritti del fanciullo del 1989) e dalla Costituzione italiana (art. 34); la scuola comune che garantisce l'inserimento del bambino straniero all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi separati di apprendimento; la centralità della persona in relazione con l'altro, in linea con una pedagogia orientata alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi fondati sull'unicità biografica e relazionale dello studente; l'intercultura per "assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a 'tutte le differenze' (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)" (MIUR 2007, pp. 8-9).

Specificità e universalità sono le due direzioni entro le quali gli Orientamenti intendono agire, nel dettaglio: "la specificità delle proposte integrative, riguardanti gli alunni provenienti da contesti migratori: diritto alla scuola; apprendimento linguistico; mediazione linguistico-culturale; orientamento; prevenzione della dispersione e degli abbandoni scolastici; relazioni in classe e nel tempo extrascolastico; l'universalità dell'educazione interculturale per tutti (educazione alla cittadinanza; rispetto reciproco; valorizzazione della diversità linguistico-culturale e del plurilinguismo, curricoli aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali)" (MI 2022, pp. 8-9).

In linea con il contesto appena delineato, l'Università degli Studi della Basilicata ha inteso aderire con convinzione, in qualità di partner al Progetto ALTA – *Allophone Teacher Academy* – risultato vincitore del bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus + Azione chiave 2 "Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni" finalizzato alla creazione di *Teachers Academies*, centri di formazione europea per insegnanti pre-

visti dai nuovi Programmi Erasmus + 2021-2027. Le Accademie di insegnanti nascono per rispondere alle priorità dell'Unione Europea in materia di politica dell'educazione nell'ottica di sviluppare una visione sempre più europea e internazionale della formazione dei futuri insegnanti.

Il Progetto ALTA si iscrive nella politica europea di contrasto alla povertà educativa, di promozione delle pari opportunità, di lotta contro le discriminazioni e di padronanza della lingua di scolarizzazione, volta a creare uno spazio europeo di formazione, fondato sui valori comuni della cittadinanza globale e dello sviluppo sostenibile. Focalizzato in maniera specifica sull'inclusione degli alunni alloglotti nelle scuole ordinarie, il Progetto ha riunito una comunità internazionale di studiosi, docenti e formatori, impegnata nel corso dei tre anni della sua realizzazione a costruire in maniera collaborativa una serie di dispositivi didattici da diffondere e utilizzare in realtà scolastiche sempre più multietniche e multiculturali.

La call di questo numero della rivista Educrazia, *Learning Teachers Training Allophone Teacher Academy (ALTA). Creatività, innovazione didattica e inclusione di qualità per un nuovo paradigma educativo*, raccoglie esperienze e contributi di colleghi italiani e stranieri che hanno aderito al progetto ALTA per la formazione iniziale e continua degli insegnanti, con un focus sulle buone pratiche di inclusione e di supporto agli apprendimenti per l'utenza alloglotta.

La prima parte prende in esame il contesto e le problematiche generali del progetto ALTA, la seconda si sofferma sulla necessità di una formazione specifica per gli alloglotti, la terza affronta la questione della progettazione e sperimentazione per l'inclusione nelle classi. Il numero ospita altre tre sezioni, dedicate rispettivamente: alla formazione universitaria nell'ottica del plurilinguismo, alle buone pratiche e strumenti innovativi per i bisogni linguistici degli alloglotti e alle riflessioni conclusive su come costruire una società inclusiva.

Nella prima parte, i contributi di Marika Calenda, Rocco Digilio e Maria Tiso, muovendo dalla constatazione che la scuola è in sé un luogo privilegiato di ricerca e che gli insegnanti ne sono i testimoni e i fautori, cercano di dimostrare come la ricerca-azione sia la metodologia più adatta nella didattica relativa all'apprendimento di una nuova lingua. La ricerca-azione è stata intesa come una metodologia di base che si fonda sul vissuto; dunque, frutto di una conoscenza acquisita in un contesto; non dissociata dalla condizione e dai limiti di un ambiente reale di una specifica situazione sociale. Una ricerca, dunque, che si cala nella realtà della scuola e, in particolare, della classe, attraverso il pieno coinvolgimento degli insegnanti; in altre parole, una ricerca fatta dagli insegnanti.

Questo approccio, insomma, ci ha guidati nella costruzione del progetto "Allophone Teacher Academy", che ha coinvolto attivamente gli studenti di Scienze della Forma-

zione Primaria dell'Università della Basilicata e diverse scuole del territorio, suscitando in loro un particolare entusiasmo; ciò, sia indubbiamente per il tema trattato, quale quello dell'apprendimento della seconda lingua per i soggetti alloglotti, particolarmente appassionante, centrale per la persona umana e per la pedagogia, sia per aver assunto il ruolo di veri e propri ricercatori educativi, in cui teoria e pratica tendono a convergere senza soluzione di continuità.

La piena inclusione degli studenti stranieri rappresenta una sfida consolidata della scuola italiana. Passare dall'accoglienza alla piena inclusione costituisce, inoltre, un'opportunità di arricchimento per tutta la classe in cui la differenza diventa una risorsa preziosa per tutte le alunne e gli alunni. In tal senso, i contributi di Fabiano, Leva e Tarasi, Céline Beaugrand e Virginie George, Éléonore Hamaïde, Clelia Tomasco, Bruno Germain, Ewen Lecuit sottolineano, da prospettive di ricerca differenti, la centralità di una formazione specifica per la gestione delle classi multiculturali e plurilingui.

Cirolia, Leva e Tarasi spiegano come la Guerra in Ucraina e il recente arrivo di bambini e adolescenti nelle classi del nostro Paese ha rappresentato un *input* per riflettere sulle difficoltà di apprendimento legate alla lingua. A partire dalla riflessione sull'ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS e i sistemi di personalizzazione della didattica, il contributo si inserisce nel filone di ricerca della linguistica contrastiva come strumento inclusivo. Quindi, l'obiettivo è quello di individuare le differenze tra italiano standard e ucraino standard, per fornire agli insegnanti uno strumento utile per promuovere l'acquisizione dell'italiano L2 degli studenti NAI, così da garantirne il successo formativo e l'inclusione all'interno della nostra scuola e della società.

La padronanza della lingua di scolarizzazione costituisce una delle principali leve per permettere agli studenti alloglotti di trovare il proprio posto nelle diverse discipline e di costruirvi conoscenze e competenze in una seconda lingua. Tuttavia, è evidente che gli insegnanti delle discipline cosiddette non linguistiche percepiscono troppo raramente le sfide linguistiche in gioco nella costruzione del sapere. Céline Beaugrand e Virginie George spiegano che nell'ambito del progetto Erasmus+ ALTA (Allophone Teacher Academy), volto a sviluppare formazioni per l'inclusione degli studenti alloglotti, sono stati concepiti moduli specifici per formare in modo mirato gli insegnanti sulla dimensione linguistica delle discipline. Le autrici propongono di sviluppare approcci di formazione riflessivi che permettano agli insegnanti di decentrarsi per percepire meglio la complessità linguistica delle situazioni scolastiche affrontate dagli studenti migranti.

La letteratura per l'infanzia costituisce un condensato unico di opportunità didattiche per promuovere la comprensione della lettura. In particolare, l'identificazione di un corpus di album multiculturali consente attività particolarmente adatte alla sensibilizzazione verso altre lingue e culture. Essi trovano il loro posto nelle pratiche didattiche del-

le classi che accolgono alunni allofoni come luogo di reciproca familiarizzazione con un'alterità percepita con benevolenza ed empatia. Éléonore Hamaïde, a partire da un breve modulo di formazione per insegnanti della scuola primaria, mostra come gli albi multilingue, ma anche quelli interamente illustrati, generalmente chiamati libri senza parole, favoriscano l'apprendimento letterario, linguistico e culturale, sia per gli alunni madrelingua che per quelli allofoni.

Sullo stesso profilo, l'albo illustrato e il *silent book* si affermano come forme letterarie inclusive e culturalmente trasversali anche nell'articolo di Clelia Tomasco. Infatti, grazie alla brevità del testo e alla forza espressiva del linguaggio iconico, essi permettono a bambini di diversa provenienza linguistica e culturale di accedere alla narrazione e di cogliere, anche attraverso le illustrazioni, contenuti complessi e stratificati come quelli legati alla morte. Il contributo propone letture commentate di alcuni titoli emblematici, selezionati per la qualità iconotestuale, la potenza estetica ed evocativa, che li configurano come mappe emotive e cognitive utili all'infanzia nel processo di acquisizione simbolica del dolore, dell'assenza e del ricordo.

Le parole sono elementi vitali e dinamici di una lingua: nascono, cambiano, scompaiono o resistono nel tempo. Esse strutturano il pensiero e ne permettono l'espressione. Tuttavia, non tutti condividono lo stesso vocabolario, e questo crea disuguaglianze sociali, personali e linguistiche. Bruno Germain affronta il tema della povertà lessicale tra i giovani, in particolare tra gli alloglotti, e delle sue conseguenze sulla capacità di espressione, comprensione e partecipazione sociale e scolastica.

I diversi contributi di questo numero intendono fornire riflessioni, indicazioni metodologiche e piste di lavoro pedagogico sui temi dell'inclusione scolastica degli alunni con *background* migratorio e dell'apprendimento della lingua di scolarizzazione. In particolare, il protocollo ALTA raccoglie un insieme di dispositivi, metodologie e strumenti innovativi per la comprensione della lingua e per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione in un contesto multiculturale. Tra questi strumenti figurano il *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL), *Polylect, la Machine à Lire, il Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Ecriture* (AILE) e MATERN-AILE, sviluppati nell'ambito delle ricerche coordinate da Alain Bentolila presso il *Centre International: Formation, Outils et DEMarches pédagogiques – Association pour la prévention de l'illettrism*e (ASPRILL-CIFODEM) – Centro Internazionale: Formazione, Strumenti e Approcci educativi di Parigi dell'Università Paris Cité, in collaborazione con l'Associazione per la prevenzione dell'analfabetismo. Oltre a questi dispositivi, sono stati considerati anche altri approcci e metodologie per supportare l'apprendimento linguistico degli alunni alloglotti, tra cui *silent book*, libri inclusivi, biografie linguistiche, Jigsaw, Kamishibai, Escape game, arteterapia, metodo ABA. Questi dispositivi, declinati anche

nel contesto della glottodidattica per la seconda lingua, possono dare concreta attuazione al paradigma dell'inclusione per gli alunni provenienti da un background migratorio, permettendo di sperimentare nelle classi percorsi efficaci per l'apprendimento linguistico, come emerge dalle proposte di Marvin Brement e Carmen Soto Pallarés, Carolina Leva, Alessia Notti, Marialuisa Sepe, Emilia Surmonte.

In collaborazione con il CASNAV di Lille, l'Università di Lille ha sviluppato un *serious escape game* (SEG) intitolato "Vivre l'allophonie", che immerge gli insegnanti in situazioni che simulano le sfide linguistiche affrontate dagli studenti alloglotti. Il gioco, presentato da Ewen Lecuit, utilizza 12 lingue e 4 enigmi, e aiuta i partecipanti a sviluppare conoscenze, competenze e atteggiamenti, concentrandosi in particolare sull'adattamento e la differenziazione pedagogica.

Tanya Topalova propone di esaminare l'uso del metodo Self – ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) in un laboratorio di Civiltà e cultura italiana per stranieri con un gruppo di studenti dell'Università di Veliko Tarnovo con un livello B1/B2 di conoscenza della lingua italiana. L'obiettivo dell'unità didattica è il miglioramento delle competenze linguistiche tramite un approccio interdisciplinare tra storia, cultura, letteratura italiana, quindi introdurre informazioni storiche e culturali con un testo letterario. La lettura del brano e gli esercizi che seguono permettono agli studenti di consolidare gli argomenti trattati e i contenuti proposti.

Lo scopo dell'articolo di Marvin Brement e Carmen Soto Pallarés è presentare la progettazione di un modello di insegnamento basato sul metodo Jigsaw, sviluppata dal partner spagnolo (Università di Murcia) nel suo contesto educativo, con l'intenzione di metterlo in pratica nelle classi dell'istruzione primaria e dell'istruzione secondaria, ed effettuare la successiva analisi dell'applicazione.

Carolina Leva inquadra il metodo ABA e spiega che, per comprendere a fondo e in modo corretto l'Applied Behavior Analysis (ABA), è necessario riferirla al contesto della filosofia della scienza e della ricerca di base tradizionale che si è evoluta fino ai giorni nostri. Il suo articolo offre una serie di interventi comportamentali utili a tutta la classe basati sull'esperienza maturata dall'autrice in qualità di docente, consulente dello Sportello provinciale autismo e assistente analista del Comportamento.

Alessia Notti presenta uno strumento utile per l'inclusione degli studenti alloglotti, i compiti autentici. Il fenomeno migratorio ha modificato la composizione della popolazione scolastica e ha determinato, e lo sarà più compiutamente in futuro, una composizione delle classi sempre più multi e interculturali. Questo cambiamento ha stimolato un proficuo dibattito e nuove riflessioni su come approcciare all'insegnamento della lingua italiana e delle materie di studio.

Marialuisa Sepe illustra il progetto di ricerca dal titolo "Da alunno ad alunno: strategie inclusive di cittadinanza attiva" rientrante in un percorso di PCTO, cioè Percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento, rivolto a una classe quinta del Liceo linguistico dell'Istituto di Istruzione Superiore "Leonardo Da Vinci-Nitti" di Potenza. Si è attivato un percorso di sperimentazione incentrato sui principi della cittadinanza attiva in modo da coinvolgere gli studenti madrelingua e quelli alloglotti in un processo di mutuo apprendimento tra pari.

Emilia Surmonte, sulla base di esperienze concrete e di una riflessione scientifica sviluppatasi all'interno della *Coordination Internationale des Recherches et Etudes Brachylogiques* (CIREB), offre delle suggestioni per la realizzazione di un percorso curriculare di "scrittura creativa" progressiva.

L'arte terapia, come spiega Antonella Maria Piazza, lavora in *setting* esenti dal pregiudizio nell'incontro con l'altro e promuove una comunicazione che viaggia su un canale analogico, non verbale e creativo, agevolando un apprendimento globale e olistico, basato sulla consapevolezza e la libera espressione di sé e dei propri talenti. E proprio per questo, risulta particolarmente efficace per promuovere l'inclusione nei contesti scolastici.

Langues dehors, langues dedans (LDLD), il programma di formazione proposto da Bien Dobui e Hélène Claeys, combina l'indagine dei paesaggi linguistici e lo sviluppo di biografie linguistiche, con l'obiettivo di raggiungere una comprensione empirica del multilinguismo e del suo intreccio con le identità linguistiche.

Tra le buone pratiche e gli strumenti innovativi, Andrea Cirolia propone una riflessione sull'importanza e sul ruolo insostituibile del libro e della lettura nella formazione della persona. La pratica della lettura per immagini, alla base di molti dispositivi ALTA, rappresenta l'incontro con l'altro, un'occasione di crescita, nonché strumento privilegiato di inclusione. Occorre, tuttavia, raggiungere la consapevolezza che la rivoluzione digitale in atto e le nuove tecnologie legate all'Intelligenza Artificiale possono dare una direzione ancora più motivante e coinvolgente all'esperienza di apprendimento degli alunni stranieri, come spiega anche Maria Tiso nel suo contributo *La formazione continua: bussola e guida nell'era dell'Intelligenza Artificiale.*

Nella direzione dell'apprendimento per la comprensione, si annovera il contributo di Rosanna Lamboglia che propone un adattamento italiano dell'ACD per la comprensione dei documenti polimorfi nell'apprendimento della storia (cfr. Il dispositivo didattico Polylect per una migliore comprensione dell'urbanesimo medievale). L'articolo illustra i tempi e le fasi del laboratorio di comprensione del documento previsto dal protocollo di somministrazione Polylect, messo a punto dall'équipe di ricerca del CIFODEM dell'Università Paris Descartes (oggi, Università Paris Cité), al fine di risolvere alcune

criticità d'apprendimento delle discipline nel Primo Ciclo d'Istruzione francese, contrastare le fragilità degli studenti nella comprensione dei documenti propri degli ambiti disciplinari e rafforzare l'apprendimento della lettura di documenti non testuali.

Raffaele Romano ha sperimentato un percorso di insegnamento precoce della lingua straniera nella scuola Primaria, attraverso la costruzione di un laboratorio di Kamishibaï con alcune classi del Liceo Linguistico Da Vinci-Nitti di Potenza. Il suo articolo propone una breve presentazione dei progetti di promozione del francese nella scuola Primaria, realizzati dall'associazione Alliance Française di Basilicata e la relazione di esperienza dell'Atelier didattico. Sulla stessa scia si colloca la proposta di Giuseppe Martoccia sull'insegnamento precoce della lingua straniera nella scuola Primaria in Italia come buona pratica per la creazione di un contesto scolastico aperto all'accoglienza dell'altro, alla dimensione multiculturale e plurilingue.

Di particolare rilievo la proposta valutativa di Vincenzo Scalcione con il suo modello per la valutazione delle competenze linguistiche degli alunni alloglotti, finalizzato a superare approcci valutativi tradizionali attraverso una griglia multidimensionale. Il framework presentato integra abilità ricettive (ascolto, lettura), produttive (parlato, scrittura) e interattive, articolandole in criteri quali adeguatezza contestuale, fluenza, correttezza grammaticale, ricchezza linguistica e coerenza testuale. La progettazione dello strumento tiene conto della complessità dei repertori plurilingui, promuovendo un equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione, con particolare attenzione al potenziale di sviluppo individuale e al mantenimento della lingua d'origine.

Nella parte finale il contributo di Anna Tataranni e, in continuità, le riflessioni conclusive di Alain Bentolila, spiegano come le trasformazioni in atto nella società globalizzata spingano a una riflessione sulla possibilità di costruire nuovi modelli per educare fondati su categorie quali il benessere, l'inclusione, la cittadinanza. Ripensare queste categorie, oggi, significa individuare ed elaborare nuove posture, stili educativi e di insegnamento-apprendimento in contesti formali, non formali e informali. D'altro canto, l'ibridazione culturale, fenomeno da sempre presente nelle società umane, può far emergere nuove dimensioni identitarie, ma anche nuovi nomadismi, nuove idee di collettività e di cittadinanza, complesse, decostruite, ricostruite e nutrite da molteplici appartenenze ove ineludibile è, però, la sfida a ricercare il benessere, l'inclusione e l'appartenenza/partecipazione di ciascuno. In tale prospettiva, l'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning* si conficgura come possibile catalizzatore di cambiamento sociale.

Completa il volume una sezione aggiunta di documentazione e indicazioni metodologiche elaborate congiuntamente dai partner del Progetto, che rispondono, a nostro avviso, in maniera efficace al dettato normativo del *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* adottato dalla Commissione Europea che promuove un ap-

proccio globale all'inclusione dei migranti. In tema di istruzione e formazione, il piano mira a fornire agli insegnanti il sostegno e gli strumenti necessari per gestire classi multiculturali e multilingue proprio nell'ambito delle Teachers Academy. Inoltre, sottolinea l'importanza di creare comunità di apprendimento che coinvolgano scuole, servizi sociali e genitori, al fine di favorire la piena inclusione degli studenti provenienti da un background migratorio.

La formazione, sia iniziale che continua degli insegnanti, su questi temi sarà cruciale in futuro per promuovere l'inclusione degli alunni stranieri nei sistemi educativi europei (Fiorucci, 2015) e, in generale, tutte le figure professionali che operano nei contesti della formazione avranno bisogno di un supporto sempre più ispirato ai principi dell'inclusione (De Luca, Spadafora & Domenici, 2023) per migliorare le competenze nella gestione delle classi eterogenee e multiculturali che caratterizzano l'attuale ecosistema formativo.

Riferimenti bibliografici

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. Italiano LinguaDue, 8(2).

Beacco, J.C., Coste, D., Van De Ven, P.H., & Vollmer, H. (2011). Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli. Italiano LinguaDue, 3(1), 323-352.

Colaiuda, C. (2019). Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurulinguismo. Roma: Aracne.

Commissione Europea. (2020). Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027. Disponibile da: https://www.integrazionemigranti.gov.it/it-it/Dettaglio-approfondimento/id/1/Piano-dazione-per-lintegrazione-e-linclusione-2021-2027.

Commissione Europea (2022). Attuazione di misure di educazione civica. Disponibile da: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52022IP0114.

Commissione Europea (2023). Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole. Disponibile da: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2024/04/promuovere_la_diversit%C3%A0_e_linclusione_nelle_scuole_IT.pdf.

Consiglio d'Europa (2008). Linee guida per l'educazione interculturale. Disponibile da: https://rm.coe.int/168070eb8f.

Consiglio d'Europa (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale. Disponibile da: https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d.

De Luca, C., Domenici, G., & Spadafora, G. (2023). Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo. Roma: Anicia.

Federazione UIL SCUOLA RUA (2024). Studenti stranieri. Le nove mappe della presenza in Italia. Disponibile da: https://uilscuola.it/wp-content/uploads/2023/09/STUDENTI-STRANIERI-IN-ITALIA-STUDIO-UIL-SCUOLA-RUA-PDF-1.pdf.

Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. Formazione & insegnamento, 13(1), 55-70.

Fiorucci, M. (Ed.) (2011). Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline. Milano: Franco Angeli.

Little, D. (2010). The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

MIM (2024). Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023. Disponibile da: https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484.

MIUR (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Disponibile da: https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.

MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Disponibile da: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

Parlamento Europeo (2016). Risoluzione sul ruolo del dialogo interculturale, della diversità culturale e dell'educazione nella promozione dei valori fondamentali dell'UE. Disponibile da: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005_IT.html.

Il progetto ALTA: contesto e problematiche

Capitolo primo

Il progetto Erasmus ALTA in Basilicata: riferimenti teorici

The Erasmus ALTA project in Basilicata: theoretical framework

*Marika Calenda**

Abstract

Il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) si iscrive nel quadro delineato dal Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027 (2020) che individua tra gli obiettivi prioritari la formazione degli insegnanti affinché sviluppino specifiche competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica e per gestire aule multiculturali e multilingue. Il progetto è articolato in una serie di azioni da sviluppare nel triennio accademico 2022-2025. Nei primi due anni, 2022-2023 e 2023-2024, sono state organizzate quattro mobilità di formazione pedagogica, incentrate su laboratori formativi destinati ai formatori universitari: tutor di tirocinio, docenti e componenti del comitato scientifico del progetto. Nell'Anno Accademico 2024-2025 è prevista la sperimentazione delle proposte metodologico-didattiche e delle Unità di Apprendimento, progettate dagli studenti con il supporto dei tutor di tirocinio e dei docenti del Corso di Studi, presso l'Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Matera. Il contributo descrive i principali riferimenti teorici del progetto di ricerca-formazione che coinvolge gli studenti, i docenti e i tutor di tirocinio del CdS in Scienze della Formazione Primaria.

The Erasmus Allophone Teacher Academy (ALTA) project falls within the framework outlined by the Action Plan for Integration and Inclusion 2021-2027 (2020), which identifies among its priority objectives the training of teachers to develop specific skills to address cultural, religious, and linguistic diversity and to manage multicultural and multilingual classrooms. The project is structured in a series of actions to be developed over the academic triennium 2022-2025. In the first two years, 2022-2023 and 2023-2024, four pedagogical training mobilities were organized, focusing on training workshops aimed at university trainers: internship tutors, teachers, and members

* Università degli Studi della Basilicata

of the project's scientific committee. In the Academic Year 2024-2025, the experimentation of the methodological-didactic prototype and the Learning Unit proposals, designed by the students with the support of internship tutors and course teachers, is planned to take place at the Enrico Fermi Comprehensive Institute in Matera. The contribution describes the theoretical assumptions of the research-training project involving students, teachers, and internship tutors of the Primary Education Sciences degree course.

Parole chiave: Teacher Academy, lingua di scolarizzazione, formazione iniziale, ricerca-azione, alunni alloglotti.
Keywords: Teacher Academy, language of schooling, initial training, action research, allophone students.

1. Introduzione

La candidatura al programma di eccellenza Erasmus+ Azione chiave 2 "Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni" si inserisce nel quadro della terza missione e dell'internazionalizzazione della formazione iniziale degli insegnanti in Basilicata. Il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) si configura come un ampliamento del progetto Erasmus+ Azione chiave 2 *Prévenir l'Illettrisme*, sulle strategie di contrasto all'analfabetismo funzionale, a cui l'Università degli Studi della Basilicata ha partecipato dal 2017 al 2020 e che ha ricevuto il label "Best practices" dall'Agenzia Erasmus France. Il progetto ALTA è coordinato dall'Académie d'Amiens (Francia) e vede coinvolti altri partner francesi, quali l'Università di Picardie Jules Verne, l'Università di Lille, l'Università di Rouen Normandie, il *Centre International de Formation et d'Outils à DEstination des Maîtres* (ASPRILL-CIFODEM) di Parigi con la sua sezione ASPRILL, insieme all'Università della Murcia (Spagna) e all'Università di Veliko Tarnovo (Bulgaria). Al partenariato europeo per la creazione dell'Accademia di insegnanti Erasmus ha aderito formalmente anche l'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata.

Le Accademie di insegnanti nascono per rispondere alle priorità dell'Unione Europea in materia di politica dell'educazione nell'ottica di sviluppare una visione sempre più europea e internazionale della formazione dei futuri insegnanti. Il progetto ha l'obiettivo di rafforzare l'articolazione del continuum formazione iniziale, avvio dell'attività lavorativa, formazione continua al servizio dell'inclusione e di formare formatori, docenti in servizio e futuri insegnanti all'uso di dispositivi pedagogici innovativi e inclusivi in una prospettiva interculturale e plurilingue. Il progetto si iscrive nella politica europea di promozione delle pari opportunità, di lotta contro le discriminazioni e di

padronanza della lingua di scolarizzazione, volta a creare uno spazio europeo di formazione fondato su valori comuni. L'Università degli Studi della Basilicata è impegnata, in particolare, nelle attività previste dal *work package* n. 4 del progetto, finalizzate alla realizzazione e sperimentazione di prodotti per l'inclusione degli alunni alloglotti/con fragilità linguistica, tra cui dispositivi e materiali pedagogici per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione, una guida metodologico-didattica, strategie didattico-educative di contrasto all'analfabetismo funzionale destinati alla formazione iniziale e continua degli insegnanti e alla formazione dei formatori.

Il progetto è articolato in una serie di azioni da sviluppare nel triennio accademico 2022-2025. Nei primi due anni, 2022-2023 e 2023-2024, si sono svolte quattro mobilità di formazione pedagogica, ad Amiens (febbraio 2023), a Rouen (virtuale, nel maggio 2023), a Matera (novembre 2023) e a Lille (febbraio 2024), durante le quali i vari partener del progetto hanno organizzato le attività formative sotto forma di laboratori teorico-pratici destinati ai formatori universitari: tutor di tirocinio, docenti, ricercatori e dottorandi. I contenuti della formazione sono stati poi rielaborati per gli studenti del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (SFP), che hanno partecipato attivamente ai laboratori previsti nella settimana di formazione pedagogica svoltasi a Matera dal 27 novembre al 1° dicembre 2023, e successivamente declinati nelle attività didattiche nelle ore di tirocinio indiretto. Nell'Anno Accademico 2024-2025 sono previsti due percorsi da attivare in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata : 1) la formazione dei formatori e la formazione rivolta agli insegnanti in servizio, entrambe incentrate sui dispositivi del protocollo ALTA; la sperimentazione delle proposte metodologico-didattiche e delle Unità di Apprendimento progettate dagli studenti con il supporto dei tutor di tirocinio e dei docenti del Corso di Studi, presso l'Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Matera, partner del progetto.

Il progetto si basa sulla ricognizione delle azioni già previste dagli ordinamenti nazionali per gli alloglotti dai sistemi scolastici dei diversi Paesi partner, al fine di individuare ambiti e modalità di intervento migliorativi e innovativi, e contemplare anche percorsi di inclusione per alunni in difficoltà nella lingua madre nazionale.

2. Educazione plurilingue e interculturale

Il contesto teorico del progetto abbraccia, innanzitutto, il vasto filone di studi sull'educazione linguistica (Lo Duca, 2013; Vedovelli & Casini, 2016) di cui si ripercorrono solo alcuni dei principali riferimenti in campo educativo. Nel 1975 il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) pubblica un impor-

tante documento programmatico che prende il nome di "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica". Con tale testo il GISCEL, un gruppo costituitosi nel 1973 nell'ambito della Società di Linguistica Italiana (SLI), intende definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutti i diversi soggetti, politici, culturali, istituzionali che lavorano per una scuola democratica. La natura delle "Dieci tesi" è fortemente politica: esse sono basate sull'esigenza di restituire la parola alle classi sociali storicamente emarginate dalla scuola (GISCEL, 1975).

Dopo la sua pubblicazione, le Tesi divengono la bussola del nuovo insegnamento linguistico, individuando principi teorici e operativi in base ai quali orientare la programmazione e l'attività didattica in campo linguistico alla luce dei principi costituzionali. Il testo giudica discriminatorio il fatto che l'educazione linguistica tradizionale ignora la realtà culturale di partenza di ognuno e propone un ideale di scuola basata sulla scoperta della pluralità dei retroterra linguistici, dei codici semiotici degli allievi e degli usi comunicativi della lingua (Vedovelli & Casini, 2016). L'innovazione pedagogica profonda delle "Dieci Tesi" consiste nel mettere al centro i parlanti e il rispetto della varietà dei retroterra linguistici e dei codici espressivi di ciascun alunno. Rispetto agli obiettivi, l'educazione linguistica democratica poggia sull'idea di garantire a tutti le medesime opportunità di riuscita scolastica e di conquista degli strumenti espressivi e critici che sono alla base della partecipazione sociale e della cittadinanza attiva. La questione linguistica diviene, quindi, uno snodo cruciale che riguarda trasversalmente la convivenza civile, la partecipazione democratica e, di conseguenza, la costruzione della cittadinanza a scuola (De Mauro, 2005).

L'influenza delle "Dieci Tesi" fu forte anche sul piano normativo in risposta alle sempre più urgenti istanze socioculturali tese a dotare la scuola di un impianto pedagogico maggiormente rispondente al contesto e a rinnovare l'insegnamento sul piano didattico (Maragliano, 1997; Maglio, 2004). I programmi della Scuola Media del 1979, quelli della Scuola Elementare del 1985 e gli orientamenti della Scuola Materna del 1991 sono, infatti, testi di legge che esplicitano l'importanza del ruolo di promozione e sostegno alla vita democratica della scuola (Cambi, 2005), definendo gli elementi di base, i principi e le finalità su cui lavorare in materia di educazione linguistica.

Una salda competenza linguistico-comunicativa è vista come basata sulla capacità di un uso integrato delle diverse abilità in relazione a scopi e destinatari (Daloiso, 2009). Vengono messe al centro del progetto educativo le differenti abilità del linguaggio, sia quelle primarie – leggere, scrivere, ascoltare, parlare – che quelle integrate – dialogare, parafrasare, riassumere, manipolare testi, informare, persuadere, interrogare, ecc... Allo stesso tempo, programmi e orientamenti condividono con le istanze delle "Dieci Tesi"

l'idea che lo studente vada stimolato ad aprirsi al nuovo e ad allargare i confini culturali del suo universo di origine per costruirsi una personale visione del mondo rafforzata da capacità riflessive e critiche (Boero & De Luca, 1995).

Nel panorama attuale, richiedono un'attenzione specifica nuovi fenomeni, successivi agli anni di redazione delle "Tesi", che contribuiscono a rendere più complesso il rapporto fra disuguaglianze socioculturali e competenze comunicazionali. I bisogni comunicazionali degli alunni della scuola di oggi sono profondamente mutati, ad esempio in relazione al fenomeno della forte presenza a scuola di *alunni provenienti da altrove* (Cavalletto, Luciano, Olagnero & Ricucci 2015), la cui lingua madre non è l'italiano. Il loro diritto ad apprendere la lingua del paese di emigrazione, la cui padronanza è necessaria per una piena inclusione, e il diritto a conservare e mantenere vitale la lingua e la cultura di origine introducono nuove sfide educative con cui gli insegnanti di ogni disciplina sono chiamati a confrontarsi, rivedendo le proprie competenze professionali nella direzione dell'interculturalità e del plurilinguismo (Council of Europe 2001; MIUR, 2014; Paone, 2019).

Nei documenti programmatici in vigore (MIUR, 2012; 2018; MI, 2021; 2022), l'apprendimento linguistico è il prerequisito irrinunciabile per un percorso formativo e di crescita teso a costruire le basi culturali di tutti e di ciascuno in una prospettiva sempre più inclusiva e multiculturale.

Il Consiglio d'Europa è da tempo impegnato nell'affrontare il tema delle politiche linguistiche educative con una proficua produzione di documenti divenuti ormai riferimento imprescindibile nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale (Colaiuda, 2019). In tal senso, il Consiglio si è dotato di una apposita *Unità delle politiche linguistiche* impegnata nell'elaborazione e raccolta di molteplici strumenti che confluiscono in una *Piattaforma di risorse e di riferimenti per una educazione plurilingue e multiculturale*[1].

Tra i documenti di particolare interesse pedagogico per la costruzione della guida metodologico-didattica del progetto Erasmus Allophone Teacher Academy, si annoverano la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016) e *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, & Vollmer, 2016)**.** Nella Raccomandazione CM/REC (2014)5 è appunto specificato che "per gli apprendenti più vulnerabili, quelli che utilizzano un'altra lingua per la comunicazione ordinaria e, in particolare, per gli apprendenti che provengono

[1] https://www.coe.int/en/web/language-policy/home.

da ambienti socio-economicamente svantaggiati, l'acquisizione delle competenze nella lingua di scolarizzazione costituisce la sfida principale" (p. 6). Imparare la lingua dello studio richiede tempi lunghi e la conquista di abilità cognitive di ordine superiore che vanno di pari passo con l'acquisizione del nuovo codice, non più solo ristretto ai bisogni di comunicazione nella vita quotidiana (Little, 2010). L'apprendimento dell'italiano come lingua di scolarizzazione comporta passaggi interlinguistici successivi: dall'informale al formale; dai messaggi contestualizzati e all'astrazione e decontestualizzazione; dalla lingua immediata del vissuto quotidiano alle microlingue delle diverse aree disciplinari (Thürmann, Vollmer & Pieper, 2010).

La lingua svolge un ruolo chiave per accedere alla conoscenza, per comprenderla e co-costruirla grazie alle sue molteplici funzioni:

- di rappresentazione: esposizione e diffusione di conoscenze stabilite indipendentemente dalla lingua; – di mediazione: trasposizione, verbalizzazione, consentendo di passare da un sistema semiotico ad un altro;
- di interazione: trasformare e consentire gli scambi (discussioni, dibattiti, dispute) tra i produttori di conoscenza e tra i produttori e gli utilizzatori di conoscenza, scambi che possono portare a progressi nella conoscenza;
- creativa: la creazione di conoscenze, la creazione e la registrazione di conoscenze per iscritto, che sono le due facce di uno stesso processo (Beacco et al., 2016).

Tra le varie funzioni, quella che più spiccatamente evidenzia il nesso tra lingua e conoscenza è la funzione euristica che regola la scoperta e lo sviluppo dei processi di comprensione implicati nell'apprendimento. La funzione euristica consente così di acquisire nuovi saperi, di formulare definizioni in merito, di interpretarli, di metterli in relazione ai saperi pregressi e/o ad altri contesti, di riconfigurare i sistemi di rappresentazione delle conoscenze in un dato dominio o campo semantico. La lingua aiuta quindi a strutturare il pensiero e il ragionamento: ciascuna di queste funzioni è al contempo linguistica e cognitiva poiché accompagna i processi cognitivi appena descritti con verbalizzazioni, argomentazioni, spiegazioni che mettono in evidenza le interconnessioni profonde tra lingua e pensiero (Beacco, Coste, Van De Ven, & Vollmer, 2011).

Gli studenti stranieri si trovano nella doppia difficoltà di apprendere la lingua dell'interazione quotidiana e le lingue del curricolo scolastico (Cummins, 1992). Gli insegnanti si trovano a promuovere l'educazione linguistica e a facilitare l'apprendimento dell'italiano in un ambiente caratterizzato da diversi repertori linguistici e sociolinguistici nonché dalle inevitabili dinamiche e contaminazioni che si possono registrare tra questi repertori (Santipolo, 2006). La scuola ha il compito di progettare percorsi incentrati sulle tre principali competenze alla base della padronanza linguistica nell'ottica di ridurre i

rischi di difficoltà nell'apprendimento degli alunni stranieri, attraverso azioni educative e didattiche promosse dal docente di lingua seconda:

- la competenza pragmatica: una delle necessità più urgenti per l'allievo straniero, per comprendere e riconoscere le regole di comportamento che governano le interazioni quotidiane nella scuola;
- la competenza linguistica, incentrata innanzitutto sullo sviluppo della lingua per la comunicazione quotidiana;
- la competenza metalinguistica e metacognitiva, ossia lo sviluppo di conoscenze esplicite sulla lingua seconda e di abilità di studio, che garantiranno l'accesso ai contenuti disciplinari (Brichese**,** 2015).

I due macro-obiettivi ai quali uno studente tende per ottenere il successo scolastico riguardano il raggiungimento di due tipologie di competenza: le *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e la *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (Cummins, 2008). Per acquisire le prime sono necessari circa due anni di esposizione continua alla lingua della comunicazione, utile all'interazione nella vita quotidiana e poco impegnativa dal punto di vista cognitivo. Per acquisire le seconde è necessario uno studio molto più lungo da parte dello studente straniero, dai cinque anni ai sette anni. Uno studente che interagisce nella vita scolastica con insegnanti e compagni non è necessariamente in grado di affrontare compiti cognitivi complessi e approcciarsi autonomamente alla lingua dello studio (Luise, 2003).

Nel contesto della formazione degli insegnanti, bisogna essere consapevoli del fatto che tutti i docenti, nel momento in cui trasmettono i contenuti disciplinari, veicolano anche le microlingue delle singole materie: essi agiscono sia come insegnanti della disciplina, sia come docenti di lingua dello studio coniugando, quindi, la didattica dell'italiano L2 con la didattica dell'insegnamento disciplinare. Pertanto, l'italiano che include richiede di poter contare su insegnanti consapevoli di questo delicato compito e adeguatamente formati rispetto ai temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 sia per comunicare che per studiare, e della diversità linguistica (Caon, 2006).

L'Unità della Basilicata è impegnata nella produzione di Unità di apprendimento e nella progettazione di un curricolo interculturale integrato tra scuola dell'infanzia e scuola primaria per la prima alfabetizzazione nelle classi multiculturali (Cole, 1996). L'obiettivo generale di un curricolo integrato è la familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta, costituito dai traguardi più specifici delle componenti dell'alfabetizzazione emergente (Sulzby, 1991) quali:

- la consapevolezza linguistica: conoscenze lessicali, sintattiche e narrative;
- la consapevolezza fonologica: riconoscimento di fonemi, produzione di rime e allitterazioni;

- la conoscenza pragmatica: funzioni del codice scritto, convenzioni della stampa, del testo, ecc.;
- la consapevolezza semantica: rapporto tra sequenze grafiche/sonore e referenti semantici;
- la scrittura e la lettura emergenti ai diversi livelli presillabico, sillabico, alfabetico (Cisotto 2006).

3. La formazione come ricerca

Nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, un primo riferimento teorico riguarda il profilo di insegnante che si intende formare, che è quello dell'insegnante ricercatore (Stenhouse, 1977) e del professionista riflessivo (Schön, 1993). La professionalità dell'insegnante si gioca nel passaggio da un sapere tacito a un sapere esplicito, nell'acquisire consapevolezza del proprio sapere attraverso un rapporto tra teoria e azione di tipo circolare e ricorsivo, in quanto elementi che interagiscono reciprocamente nell'indagine riflessiva, come riflessione nel corso dell'azione. Il paradigma di riferimento è, dunque, quello della formazione come ricerca (Magnoler, 2012; Cardarello, 2018) che vede l'insegnante impegnato ad apprendere e generare conoscenza sulla pratica professionale interagendo all'interno di una comunità di ricerca.

Il progetto ALTA mira in particolare a rafforzare le competenze interculturali dei futuri insegnanti (Fiorucci, 2015), intese come "un complesso di abilità atte a gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con persone culturalmente e linguisticamente diverse" (Fantini, 2007, p. 9) e le diverse dimensioni della competenza metodologica per rispondere in maniera adeguata ai bisogni di apprendimento linguistico degli alunni provenienti da un contesto migratorio. La formazione destinata agli studenti del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria è orientata a declinare in prospettiva interculturale e plurilingue le competenze metodologiche nei diversi ambiti della progettazione, valutazione, comunicazione, relazione (Nuzzaci, 2016).

Percorsi di formazione per i docenti riferiti al tema dell'intercultura sono auspicati anche dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006; 2014) e dai recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MI, 2022). Per quanto riguarda la formazione iniziale, quest'ultimo documento richiama il ruolo delle Università e ricorda come tra gli obiettivi formativi qualificanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (D.M. n. 249/2010) rientri il possesso di "capacità relazio-

nali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia" (p. 39).

Il progetto prevede la partecipazione dei tirocinanti alle attività della *Teacher Academy* con la progettazione di unità di apprendimento e la produzione di materiali didattici ispirati alla metodologia ALTA. La metodologia utilizzata è quella della ricerca-azione partecipata, con l'obiettivo di determinare e attivare processi di apprendimento inediti e condurre alla realizzazione di intrecci significativi, validi e fecondi tra competenze interculturali e metodologiche.

Il modello di ricerca partecipante (RP) nasce per rispondere a un bisogno di maggiore aderenza alla realtà educativa e di maggiore contatto-confronto con chi opera sul campo. Questo tipo di ricerca non si limita a consultare gli operatori per la definizione dei problemi da studiare ma coinvolge questi ultimi direttamente nelle diverse fasi di conduzione della ricerca (Mantovani, 1998).

La prima definizione di ricerca partecipante è stata formulata dall'*International Council for Adult Education* nell'ottica di inaugurare nuove forme di collaborazione tra chi lavora sul campo e chi fa ricerca che potessero garantire allo stesso tempo maggiore aderenza ai problemi e ai contesti concreti e rigorosità dei procedimenti e dei risultati della ricerca.

La ricerca-azione come "ricerca sociale applicata, caratterizzata dal coinvolgimento immediato del ricercatore nel processo d'azione" (Rapoport, 1970, p. 501) rappresenta la forma più strutturata e in alcuni casi più avanzata di RP anche se non sempre appare di facile definizione, a questo riguardo è interessante la raccolta delle definizioni di "ricerca-azione" che Becchi mise a confronto nel 1992 mostrandone limiti e contraddizioni e segnalando la necessità di ulteriori riflessioni epistemologiche in questo ambito.

Lewin (1935), riconosciuto come il fondatore della RA, affermava che "la situazione ambientale assume un'importanza pari a quella dell'oggetto e in particolare la dinamica dei processi deve essere sempre derivata dalle relazioni tra l'individuo concreto e la situazione concreta e, nella misura in cui tali processi riguardano forze di origine interiore, dalle mutue relazioni fra i vari sistemi funzionali che compongono l'individuo" (p. 48). Per queste ragioni i processi stessi dipendono dalla stretta collaborazione fra ricercatore e lavoratore, fra ricercatore e operatore coinvolti in un rapporto di reciproco scambio e confronto paritario.

Già Dewey (1929) aveva messo in evidenza come l'apprendimento passi per l'azione e come dunque anche docenti ed educatori possano interiorizzare e applicare consapevolmente i risultati della ricerca solo se hanno contribuito alla costruzione del sapere

e degli strumenti da utilizzare o se, come afferma De Landsheere, sono in grado di ricostruire i processi che li hanno generati. Ed è per questo che Dewey, Tyler e i loro seguaci del movimento dell'Educazione Nuova possono essere considerati i precursori della ricerca-azione, coloro che ne hanno gettato le basi (De Landsheere, 1994). L'apporto di Lewin alla RA si sintetizza in tre linee principali:

1. collaborazione/confronto fra ricercatori e operatori sia nella definizione dei problemi concreti da indagare sia nello svolgimento della ricerca stessa e condivisione dell'impostazione pedagogica generale fra gli stessi, il cosiddetto "contesto mutualmente accettabile";
2. superamento della pretesa neutralità del ricercatore e della ricerca che non si limitano a indagare un fenomeno ma che diventano esperienza e agente di cambiamento socioeducativo. La RA come ricerca per agire (Corey, 1953);
3. attenzione alle dinamiche sociali e alle situazioni ambientali del contesto educativo preso in esame come variabili da considerare fra le altre nello svolgimento della ricerca.

In sintesi, La RA si pone tre specifici obiettivi: sviluppare abilità e destrezza nella risoluzione dei problemi; sviluppare un approccio di ricerca sui problemi quotidiani degli insegnanti; sviluppare un modo di pensare basato sui fatti piuttosto che su impressioni soggettive.

Per i futuri educatori e insegnanti, ad esempio, riflettere e sperimentare nuove modalità di intervento educativo-didattico per l'inclusione degli alunni alloglotti e per soddisfare i loro bisogni linguistici, oltre a offrire nuove strategie direttamente applicabili, permetterà di acquisire una metodologia di osservazione, analisi, interpretazione dei comportamenti propri e altrui, di immaginare nuove possibilità di modificarli in futuro, in funzione delle situazioni educative in cui si troveranno ad agire. In altre parole, questo percorso contribuirà all'acquisizione della capacità di interiorizzare un certo modo di ragionare su quello che succede nei contesti educativi, riducendo le interpretazioni soggettive, ma senza eliminare la personalizzazione e il coinvolgimento.

4. Conclusioni

Complessivamente la formazione ha interessato 993 studenti, 570 nell'A.A. 2022-2023 e 423 nell'A.A. 2023-2024, di cui 98 del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione, che prepara alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, i quali hanno elaborato proposte di progettazioni educative per il segmento formati-

vo 0-6 anni. Le progettazioni educative sono incentrate sul sistema MATERN-AILE che contiene attività pedagogiche rivolte ai bambini dai tre ai cinque anni, sulle biografie linguistiche (Bush, Jardine & Tjoutuku 2006) e sulle attività previste dal protocollo "Langues dehors, langues dedans"[2].

Soprattutto nel Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni (D.Lgs. n. 65/2017) è fondamentale dedicare un'attenzione privilegiata alla promozione di pratiche narrative sia a casa che a scuola, in italiano e nella lingua madre, atte a stimolare uno sviluppo linguistico positivo dei bambini in situazione bilingue (Demetrio & Favaro, 1992). In tale ottica, una selezione di prodotti ispirati all'approccio interculturale e plurilingue realizzati dagli studenti sarà sperimentata nelle sezioni di scuola dell'infanzia e nelle classi di scuola primaria dell'Istituto Fermi di Matera. L'attenzione alle origini linguistiche cui si riferivano le "Tesi" del 1975 con particolare attenzione agli alunni dialettofoni, sarebbe, dunque, coerentemente da estendere in relazione all'esigenza sia di apprendere l'italiano come lingua seconda, sia di apprendere o conservare la lingua madre degli alunni con origini migratorie, per i quali un approccio plurilingue trasversale a tutte le discipline può favorire il processo di apprendimento e integrazione (Chini, 2009). La tabella che segue sintetizza i principali riferimenti assunti come cornice teorica delle esercitazioni, svolte durante il tirocinio dagli studenti del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria, che hanno previsto l'implementazione nella progettazione dei dispositivi del progetto ALTA (Tabella 1).

[2] Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla sezione progetti della pagina web: https://altaeurope.eu/index.php/malo/.

N.	Componenti (Beacco et al., 2016)	Livello	Passi (Trinchero, 2018)	Livello/descrizione
1	Finalità Per quale/i scopo/i gli alunni apprendono	Macro (Nazione, Stato, Regione)	Prendere visione del Profilo delle competenze al termine del I ciclo di istruzione	Macro (nazionale) Profilo, traguardi e obiettivi generali sono contenuti nelle Indicazioni Nazionali
2	Obiettivi/competenze Quali obiettivi/ competenze devono raggiungere		Individuare i Traguardi per lo sviluppo delle competenze	
3	Contenuti Che cosa devono apprendere		Individuare gli obiettivi generali di apprendimento collegati ai traguardi	
4	Approcci e attività Come devono apprendere	Meso (scuola) Micro (classe)	Collegare gli obiettivi generali a contenuti ben definiti trasformandoli in obiettivi specifici	Meso (scuola) Micro (classe) La formulazione operativa contiene il riferimento ai processi cognitivi che l'alunno deve attivare (descrittori del modello R-I-Z-A di Trichero, 2018).
5	Raggruppamenti e luoghi Dove e con chi apprendono		Declinare operativamente gli obiettivi specifici (riferimento ai processi cognitivi)	
6	Tempi Quando apprendono, quanto tempo hanno a disposizione		Definire una sequenza temporale per il raggiungimento degli obiettivi operativi	
7	Materiali e risorse Con che cosa apprendono		Definire le attività formative per il raggiungimento degli obiettivi	Meso (scuola) Micro (classe) Le attività sono formalizzate in Unità di Apprendimento (UdA)
8	Ruolo degli insegnanti Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?		Elaborare le consegne valutative per verificare il raggiungimento degli obiettivi	Meso (scuola) Micro (classe) Consegne valutative e relative rubriche sono formalizzate in apposite Prove Comuni (PC)
9	Cooperazione Quali tipi di cooperazione, in particolare tra gli insegnanti, sono necessari per favorire e facilitare gli apprendimenti?		Definire il profilo di competenza e/o le rubriche valutative	

10	Valutazione Come valutare le acquisizioni e i progressi compiuti?	da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale)	Messa a regime del curricolo e monitoraggio	Meso (scuola) Azioni di monitoraggio per individuare criticità nell'applicazione del Curricolo e definire strategie per superarle

Tab.1: Componenti della pianificazione e passi per la costruzione del Curricolo a confronto (Fonti: Beacco *et al**ii***, 2016; Trinchero, 201**7**).

Riferimenti bibliografici

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, *8*(2).

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., & Vollmer, H. (2016). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti. Council of Europe (ed. orig. 2015). Disponibile come n. monografico di *Italiano LinguaDue*, *8*(1).

Beacco, J.C., Coste, D., Van De Ven, P.H., & Vollmer, H. (2011). Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli. *Italiano LinguaDue*, *3*(1), 323-352.

Boero, P., & De Luca, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.

Brichese, A. (2015). Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa. *EL.LE*, *4*(1), 115-132.

Busch, B., Jardine, A., & Tjoutuku, A. (2006). *Language Biographies for multilingual learning*. PRAESA Occasional Papers n.24. In: http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf.

Cambi, F. (2005). *La Pedagogia del Novecento*. Bari: Laterza.

Caon, F. (2006). Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: Teorie di riferimento e proposte operative. In: F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 11-61). Perugia: Guerra.

Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.

Cavalletto, G.M., Luciano, A., Olagnero, M., Ricucci, R. (2015). *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Chini, M. (2009). Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri). *Italiano LinguaDue*, *1*(1), 185-202.

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Colaiuda, C. (2019). *Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurulinguismo*. Roma: Aracne.

Cole, M. (1996). *Cultural Pshycology*. Cambridge-London: Belknap.

Commissione Europea (2020). Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027, disponibile da: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758.

Consiglio d'Europa (2011). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, disponibile da: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928/2181.

Consiglio d'Europa (2014). Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico, versione italiana a cura di Edoardo Lugarini, in *Italiano LinguaDue*, *6(*2), 1-18, disponibile da: https://rm.coe.int/16806acc1b**.**

Corey, S.M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teacher College Press.

Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. In P.A. Richard-Amato, & M.A. Snow (Eds.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). New York: Longman.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B.V. Street, & N.H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*. 2 ed. (pp. 71-83). New York: Springer Science.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

De Landsheere, G. (1994). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Roma: Armando Editore.

De Mauro, T. (2005). *Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta. Prolusione alla Giornata per il trentennale delle Dieci Tesi*, Roma, Campidoglio, Sala della Protomoteca, 18 aprile 2005; poi in

GISCEL 2007. (Ed.), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli.

Decreto 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». (11G0014) (GU Serie Generale n.24 del 31-01-2011 - Suppl. Ordinario n. 23).

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073).

Demetrio, D., Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.

Fantini, A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*. Washington: University of St. Luiss Press.

Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, *13*(1), 55-70.

GISCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, disponibile da: https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.

Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Lo Duca, M.G. (2013). *Lingua italiana e educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.

Luise, M.C. (2003). L'italiano per lo studio e per il successo scolastico. In M.C. Luise, (Ed.), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi, vol. 1*. Perugia: Guerra.

Maglio, C. (2004). *Orientamenti educativi del 1991: quadro storico di riferimento*, disponibile da: http://www.rivistadidattica.com/unita_apprendimento/scuolainfanzia1.html.

Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mantovani, S. (Ed.) (1988). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Maragliano, R. (Ed.) (1997). *Sintesi dei lavori della Commissione (13/05/97)*, disponibile da: http://www.edscuola.it/archivio/software/maragliano.html.

MI (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, disponibile da: https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf.

MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori.*

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, disponibile da: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, disponibile da: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, disponibile da: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/.

Nuzzaci, A. (2016). Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione. *Formazione & Insegnamento*, *14*(3), 15-36.

Paone, F. (2019). Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo. In E.M. Bruni (Ed.), *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (pp. 102-117). Milano: FrancoAngeli.

Rapoport, R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, *24*(4), 4, 499-513.

Santipolo, M. (2006). Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche. In M. Santipolo, (Ed.)**.** *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Stenhouse L. (1977). *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando.

Sulzby, E. (1991). Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. In M. Orsolini e C. Pontecorvo (Eds.)*, La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 57-75). Firenze: La Nuova Italia.

Thürman**n** E., Vollmer H., & Pieper I. (2010)**.** *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Trinchero, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.

Vedovelli, M., & Casini, S. (2016). *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.

Capitolo secondo

La ricerca-azione nel progetto Allophone Teacher Academy

Action research in the Allophone Teacher Academy project

*Rocco Digilio**

Abstract

L'articolo, muovendo dalla constatazione che la scuola è in sé un luogo privilegiato di ricerca e che gli insegnanti ne sono i testimoni e i fautori, cerca di dimostrare come la ricerca-azione sia la metodologia più adatta nella didattica in genere e in particolare in quella relativa all'apprendimento di una nuova lingua. La ricerca-azione è stata qui intesa come una metodologia di base che si fonda sul vissuto, frutto di una conoscenza acquisita in un contesto e non dissociata dalla condizione e dai limiti di un ambiente reale di una specifica situazione sociale. Una ricerca, dunque, che si cala nella realtà della scuola e, in particolare, della classe, attraverso il pieno coinvolgimento degli insegnanti. O meglio, essa è una ricerca fatta dagli insegnanti.

Questo approccio, insomma, ci ha guidati nella costruzione del progetto "Allophone Teacher Academy", che ha coinvolto attivamente gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Basilicata e diverse scuole del territorio, suscitando in loro un particolare entusiasmo; ciò, sia indubbiamente per il tema trattato, quale quello dell'apprendimento della seconda lingua per i soggetti alloglotti, particolarmente appassionante, centrale, direi, per la persona umana e per la pedagogia, sia per aver assunto il ruolo di veri e propri ricercatori educativi, in cui teoria e pratica tendono a convergere e con-crescere senza soluzione di continuità.

The article attempts to demonstrate how action-research is the most suitable methodology in teaching in general and in learning a new language

Action-research has been understood as a basic methodology that is based on experience, thus the result of knowledge acquired in a context; not dissociated from the condition and limitations of a real environment of a specific social situation. Research, therefore, that is immersed in the reality of the school, and particularly the classroom, through the full involvement of teachers. Or rather, it is research done by teachers.

---

* Università degli Studi della Basilicata

This approach, in short, guided us in the construction of the "Allophone Teacher Academy" project. The project actively involved students of Primary Education at the University of Basilicata and various schools in the area, arousing enthusiasm in them. This is both because the subject of language in general is particularly exciting and because they have taken on the role of true educational researchers in which theory and practice tend to converge and con-grow seamlessly.

Parole chiave: ricerca-azione, Allophone Teacher Academy, seconda lingua, interculturalità, inclusione.
Keywords: action-research, Allophone Teacher Academy, second language, interculturality, inclusion.

1. Per una didattica consapevole

Uno dei dilemmi irrisolti della scuola dell'autonomia, il cui precipuo compito è quello di garantire il successo scolastico a tutti gli allievi, è la difficile conciliabilità tra inclusione scolastica e valorizzazione del merito, finalità entrambe di una vera scuola democratica e di una sempre più avanzata società della conoscenza.

Il problema che si pone è dunque essenzialmente didattico-formativo e riguarda le competenze che un buon insegnante oggi dovrebbe possedere.

La normativa, sul punto, è abbastanza eloquente laddove parla di competenze disciplinari, metodologico-didattiche e relazionali, come per delimitarne i vari ambiti. E tuttavia quel che non può essere normato, l'implicito nel nostro caso, è altrettanto indispensabile. Ci riferisce all'intima connessione che deve permeare le diverse competenze, il cui cemento non può che essere unico e costituito dalla passione e dal senso della *mission* pedagogica, base di ogni azione didattica e anima della relazione educativa tra docente e discente.

Per questo, rispetto e in ordine alla formazione dei nuovi docenti, un ruolo significativo e centrale spetta senza dubbio alle attività di tirocinio che rappresentano il punto di congiunzione tra gli insegnamenti teorici e i laboratori, ulteriori riferimenti su cui regge l'impalcatura della formazione iniziale dei docenti. Se questi costituiscono l'ossatura epistemologica della formazione, non disgiunta dall'approccio pratico e sperimentale, le attività di tirocinio ne danno forma, con la possibilità soprattutto che esse offrono di sperimentare e sperimentarsi sul campo, di riflettere e analizzare situazioni problematiche, di leggere e interpretare la dinamica insegnamento-apprendimento, con i suoi tempi e con le sue regole non scritte, di acquisire consapevolezza dell'importanza sia della preparazione adeguata, per non dire scientifica, di ogni

lezione in un quadro generale di programmazione e progettazione didattica, sia della valutazione degli apprendimenti.

Tra le tante ragioni della centralità del tirocinio, mi limiterei a citarne una, che forse le sintetizza e le ricomprende tutte: esso si rivela indispensabile per interiorizzare la ricerca-azione quale pratica educativa che – muovendo da possibili dati che la ricerca sperimentale mette a disposizione, continuamente reinterpretati rispetto al contesto vivo della classe, dalla conoscenza dei bisogni di ogni alunno – è orientata alla decisione, alle scelte, alla prassi quotidiana del lavoro in classe; un lavoro, dunque, mai lasciato al caso ma sorretto e guidato dalla consapevolezza di azioni mirate alla soluzione di nodi problematici.

Da questo punto di vista, a partire dalle illuminanti e insuperate riflessioni dello studioso americano Dewey, che può esserne a ragione considerato l'antesignano, del francese Pourtois e ancora dei tanti studiosi del nostro paese, quali Vertecchi e Scurati, per fare qualche nome, la ricerca-azione è stata da noi intesa come una metodologia di base che si fonda sul vissuto, frutto di una conoscenza acquisita in un contesto e non dissociata dalla condizione e dai limiti di un ambiente reale di una specifica situazione sociale. Una ricerca, dunque, che si cala nella realtà della scuola e, in particolare, della classe, attraverso il pieno coinvolgimento degli insegnanti; o meglio, essa è proprio e per l'appunto una ricerca fatta dagli insegnanti.

Questo approccio, insomma, ci ha guidati nella costruzione del progetto "Allophone Teacher Academy", che ha coinvolto attivamente gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Basilicata e diverse scuole del territorio, suscitando in loro un particolare entusiasmo; ciò, sia indubbiamente per il tema trattato, quello dell'apprendimento della seconda lingua per i soggetti alloglotti, particolarmente appassionante, centrale, direi, per la persona umana e per la pedagogia, sia per aver i partecipanti assunto il ruolo di veri e propri ricercatori educativi sollecitati a far convergere teoria e pratica per accrescere senza soluzione di continuità consapevolezza e competenze, sperimentandosi così in quella tanto citata (forse poco conosciuta) ricerca-azione, che dovrebbe essere lo strumento metodologico abituale all'interno delle nostre aule scolastiche.

2. Il circolo *theorìa-praxis* nella ricerca-azione

Di là dall'acceso dibattito, in verità mai spentosi, intorno allo statuto scientifico della pedagogia, seguendo Dewey si potrebbe affermare, in ordine al nodo teoria-pratica, che «le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine [pedagogica]: esse sono l'unica fonte dei problemi *fondamentali* su cui si deve investigare» (Dewey, 1967, p. 24. Il corsivo è nel testo).

Per questo rispetto, la pedagogia è in sé una scienza pratica o, meglio, della pratica, totalmente immersa nell'azione, nell'esperire, nel "fare". Si sa quanto il concetto di "esperienza" permei l'intera opera del filosofo e pedagogista statunitense, attraversandola in tutte le sue possibili declinazioni. Qui ciò che preme sottolineare è la scrupolosa attenzione dello studioso nel differenziarne la qualità, evitando così di incorrere in quella sorta di spontaneismo pedagogico in cui tutto tende a omologarsi senza alcuna distinzione. Non tutta l'esperienza, cioè, è strumento di crescita personale e sociale, come aveva già sufficientemente dimostrato in *Democrazia e educazione* (1916) ma, come espliciterà poi in modo inequivocabile in *Esperienza e educazione* (1938), «tutto dipende dalla qualità dell'esperienza» (Dewey, 2014, p. 13). È in tale opera che affronta di petto il tema, preoccupato soprattutto dalle conseguenze negative di un puro e indiscriminato attivismo, in quanto l'esperienza in sé può formare persone lodevoli e generose ma anche malfattori di ogni risma. L'esperienza significativa ed educante è allora quella che mette in moto un processo di crescita generale, in grado di migliorare sempre di più il livello di umanità e di socialità. Per questo, per Dewey, sono importanti le conseguenze delle azioni, non le azioni in sé che possono rivelarsi estremamente dispersive, se non orientate e valutate. Spiega Dewey che apprendere dall'esperienza significa unire il «prima e il dopo» (Dewey, 2018, p. 246), l'azione alle conseguenze della stessa, il fare «con gli oggetti o agli oggetti e quel che, di ritorno, ne subiamo. In queste condizioni, il fare diventa un tentare, uno sperimentare il mondo al di fuori di noi per farsene un'idea, mentre il sottostare diventa istruzione, scoperta del nesso fra le cose» (Dewey, 2018, p. 246). È nel lavoro sul campo che l'esperienza può essere valutata in tutta la sua portata; è qui che si esplicita in tutta la sua potenza, che crea il suo stretto connubio con la teoria.

La teoria pedagogica muove dall'esperienza pratica e le stesse conoscenze pedagogiche vanno accumulandosi man mano che l'esperienza educativa fa le sue prove. Come dire, se una ricerca non ha connessione con le pratiche educative non appartiene all'ambito della ricerca pedagogica. Osserva, al riguardo, Dewey: «Una esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria […], ma una teoria all'infuori dell'esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria» (Dewey, 2018, p. 250). La teoria, allora, è generata continuamente dalla pratica mediante quel processo di astrazione che tende a generalizzare i risultati delle esperienze. A sua volta, per essere verificata, corretta, elevata a un livello più alto di astrazione, ha necessità di farsi esperienza, di ritornare nel lavoro educativo: questo il circolo virtuoso del metodo scientifico della pedagogia, che il pedagogista americano avanza ne *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929). Idee queste, d'altronde, che aveva sperimentato nella sua scuola laboratorio, una scuola elementare collegata al Dipartimento di pedagogia presso l'Università di Chicago, dove aveva svolto parte del suo magistero accademico (1894-1904).

Una ricchissima esperienza che gli permetterà, tra l'altro, di comprendere che l'obiettivo centrale della didattica è la "riflessione", o meglio, che il pensiero riflessivo, caratterizzato dalla «attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende» (Dewey, 1968, p. 68), si rivela un ottimo alleato nella soluzione mirata e ordinata dei problemi. È questa modalità di pensiero che consente, cioè, di «trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa» (Dewey, 2018, p. 172). Un buon metodo didattico diviene allora quello che tende a potenziare la funzione della riflessione nell'esperienza educativa. Questa, per Dewey, rappresenta la fase cruciale di ogni apprendimento, che inizia dalla percezione del problema, percezione pre-riflessiva, e si conclude, dopo l'esplicazione delle articolazioni del comportamento riflessivo, nella risoluzione del problema, percepita come uno stato di sicurezza, post-riflessivo. Tra questi estremi si collocano le famose cinque fasi descritte dal filosofo e pedagogista americano (suggestione, intellettualizzazione, ipotesi, ragionamento in senso stretto, controllo dell'ipotesi mediante l'azione).

Il "pensiero riflessivo" diviene quindi essenziale per via di quell'atteggiamento investigativo, fondamentale nel consentire di affrontare con una certa rigorosità situazioni ambigue, oscure. Un atteggiamento, si potrebbe dire, vivido, attento, rispetto a ogni situazione d'insegnamento-apprendimento, sia di tipo pratico che di tipo conoscitivo, lontano dal cedere pigramente a quel "senso comune" che conduce a ripetizioni acritiche di azioni educative, spesso fondate su credenze prescientifiche e ricavate per imitazione sociale, magari per lunghe esposizioni a certune tecniche didattiche o per lasciti ereditari di pregressi insegnanti. Osserva, al riguardo, Massimo Baldacci, che «il senso comune è intessuto di "pregiudizi", intendendo questa espressione non tanto nel suo senso negativo di stereotipo sociale, quanto in quello meramente "tecnico" di giudizio anticipato, implicito, non del tutto consapevole, e quindi tendenzialmente dogmatico che porta ad agire direttamente o a giudicare immediatamente, senza attivare forme di "pensiero riflessivo"» (Baldacci, 2001, p. 27). Di certo l'azione guidata dal senso comune è più immediata, economica, e non necessariamente deleteria e pur tuttavia l'educatore deve sempre aver chiaro gli evidenti limiti di tale atteggiamento, specie la sua superficialità, dovendo al contrario acquisire, nel proprio *habitus*, la capacità di saper problematizzare anche situazioni apparentemente semplificate, a non lasciare nulla al caso, ponendo in essere azioni sensate e logiche, guidate dal pensiero riflessivo che, come Dewey ci ha insegnato, farebbe necessariamente capolino in situazioni poco chiare e problematiche, scuotendo così la pigrizia e la rassegnazione alla deleteria *routine*.

3. Ricerca-azione e scuola dell'autonomia

Insegnamenti, quelli di Dewey, tutt'ora auspicabili per una scuola che voglia dirsi democratica e inclusiva, come dovrebbe essere quella dell'autonomia. Come per sintetizzare le competenze del bravo insegnante, lo studioso americano parlava di docente *investigator*, un docente, cioè, particolarmente attento alle dinamiche della classe, a mettere in atto strategie didattiche mirate e valutarne puntualmente le conseguenze per poterle correggere e affinare, in un continuo processo di miglioramento della didattica e di crescita di ciascun allievo. L'insegnante, allora, deve muoversi come un ricercatore, abitualmente utilizzando la metodologia della ricerca-azione, intesa come applicazione delle scienze dell'educazione alle diverse situazioni di apprendimento. A tal proposito, Giuseppe Spadafora, tra i maggiori conoscitori odierni dell'opera deweyana, osserva che «l'insegnante, in questa prospettiva […], non può che essere un *ricercatore che costruisce o co-costruisce un ambiente educativo di apprendimento*, in cui solo una didattica pratica e costruttiva può favorire e attuare le potenzialità del soggetto nella sua unicità e irripetibilità» (Spadafora, 2018, p. 92; corsivo nel testo). Una metodologia, quella della ricerca-azione, dunque, in cui si intrecciano le varie tecniche proprie della ricerca pedagogica, da quelle qualitative a quelle quantitative e in cui si tiene un atteggiamento epistemico partecipante e partecipato. Quest'ultimo rappresenta poi l'aspetto che la rende assolutamente possibile nel lavoro quotidiano in classe, in quanto permette di superare il problema della distanza, proprio di ogni altra tipologia di ricerca pedagogica, anche quelle di ordine empirico, quale la ricerca operativa (cfr. Baldacci, 2001, p. 41). Un lavoro, questo, sempre in itinere, alla ricerca di soluzioni sempre diverse, adattate alle varie potenzialità degli allievi. Il docente, pertanto, se da un lato deve padroneggiare i principi pedagogici generali, dall'altro dev'essere consapevole che anche quando dovesse applicarli a situazioni specifiche, vi sarà sempre un consistente scarto tra risultati previsti e quelli ottenuti. Anzi, sono proprio queste divergenze che guideranno l'osservazione dell'educatore al fine di adottare strategie mirate e migliorative[3].

D'altronde, la scuola dell'autonomia è anche la scuola della ricerca e della sperimentazione e, per questo rispetto, gli insegnanti dovrebbero sforzarsi di attribuire sempre più razionalità e scientificità alla prassi educativa, anzi dovrebbero eleggere la stessa

[3] Scriveva, a questo proposito, Dewey: «Le leggi e gli stessi fatti, anche quando vengono ricavati, in forma autenticamente scientifica, non forniscono regole pratiche. Il loro valore per la pratica dell'educazione […] è un valore indiretto; consiste nel provvedere gli *strumenti intellettuali* che saranno usati dall'educatore». E, qualche pagina dopo, precisava: «Se proprio dobbiamo impiegare la parola "regola" dobbiamo dire che i risultati scientifici forniscono una regola sul come condurre *le osservazioni* e le *ricerche*» (Dewey, 1967, pp. 19 e 21; i corsivi sono nel testo).

prassi educativa a terreno di ricerca e a momento conoscitivo, secondo un processo di apprendimento che muove dall'esperienza. Per queste fondamentali ragioni, anche al fine di eliminare un degradato e improduttivo empirismo, considerate le diversissime variabili che entrano in gioco nell'affascinante e pur sempre misteriosa dinamica insegnamento-apprendimento, il dispositivo metodologico in grado di saldare la ricerca con la prassi educativa è proprio la ricerca-azione (cfr. Baldacci, 2001, p. 139).

4. Un possibile modello

Sulla ricerca-azione è stato scritto molto e tante sono le teorizzazioni. In questa sede, anche perché più conforme ai nostri fini, ci si limiterà a sintetizzare lo schema proposto dal Pourtois in quanto rappresenta il modello base della ricerca-azione e incorpora molte delle riflessioni del Dewey, soprattutto del *Come pensiamo* (1910) e del già citato *Le fonti di una scienza dell'educazione*.

La ricerca-azione muove sempre da una situazione educativa non soddisfacente che va compresa sin dalle radici per far sì che emerga il problema. Una situazione manchevole e incerta che va indagata e problematizzata, al fine di chiarirne l'essenza e i contorni. Si potrebbe ritenere che vada intellettualizzata nel senso di conosciuta e condivisa dalla comunità educante.

In relazione a tale "situazione problema", viene formulato un progetto educativo che si estrinseca in una serie di azioni educative; queste daranno inevitabilmente luogo a una varietà di effetti, sia previsti che imprevisti. La formulazione di tale progetto richiede a sua volta una fase riflessiva di conoscenza e di studio del problema, pertanto necessitando di quell'opportuno distacco dalle preoccupazioni proprie di una risposta immediata che innescherebbe, invece, una cascata di azioni, sia pur ben intenzionate, fuori dal perimetro della ricerca. Vi è da evidenziare, in verità, che le soste riflessive accompagnano tutto l'iter della ricerca-azione; in qualsiasi momento, infatti, può rivelarsi utile fermarsi nella riflessione per valutare le azioni concrete messe in campo, le loro reali conseguenze che, come si è detto, possono essere le più varie. E anzi e del resto, la molteplicità degli effetti o, meglio, la «multidirezionalità degli effetti» (Baldacci, 2001, p. 157) è proprio uno dei cardini della ricerca-azione.

Altro momento importante dello schema del Pourtois è lo "studio della coerenza", in cui ci si interroga sulla relazione tra il problema e le proposte progettuali, da un lato e, dall'altro, sugli esiti concretamente rilevati, come detto i più vari e a volte anche peggiorativi di una certa situazione formativa (non a caso, dal Pourtois definiti "effetti perversi").

Allo schema proposto dallo studioso appena menzionato si potrebbe aggiungere, per attenuare la posizione meramente pratico-decisionale di tale modello, un elemento di natura razionale-deduttiva. Su questa linea propende il pedagogista Frabboni il quale è persuaso che nella ricerca-azione occorra «immettere […] una robusta venatura deduttivista con l'intento, tutto metodologico, di fare precedere sempre all'azione empirica una cifra teorica, uno schema formale siglato da un sistema di ipotesi, secondo una curvatura cara all'impianto del razionalismo critico» (Frabboni, 1990, p. 307).

In tal modo, il modello risponderebbe non solo al principio di "aderenza alla realtà", ma anche a quello di "fedeltà alla ragione" (al riguardo, cfr. anche Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Baldacci, 2001, pp. 162 e sgg.).

5. La ricerca-azione nell'apprendimento della seconda lingua

La ricerca-azione, sebbene si ponga già come metodologia più idonea in generale per una scuola inclusiva e democratica, si è rivelata particolarmente utile per l'apprendimento della seconda lingua da parte dei soggetti alloglotti. E in effetti, a ben vedere, i primi modelli applicativi della stessa avevano ad oggetto proprio la didattica delle lingue in contesti di forte immigrazione nei quali l'integrazione era avvertita come priorità sociale.

La ricerca-azione, infatti, muove i primi passi in problematiche sociali inerenti alle minoranze etniche negli Stati Uniti negli anni '40 del secolo scorso. Poi, negli anni '80, approdò nel mondo della scuola soprattutto in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, attraverso il lavoro di studiosi, quali Henry Kemmis (1985) e Easen, (1985). In Italia, come già si è detto, è con l'autonomia scolastica che l'interesse per la ricerca-azione diviene sempre più vivo[4] e oggi ancor più avvertito anche a causa dei medesimi problemi sociali che stanno investendo l'Italia e l'Europa nel suo complesso. Tra le emergenze più sentite e che la scuola è chiamata a fronteggiare vi è quella dell'inclusione dei tanti studenti immigrati che riempiono le aule scolastiche e che pongono l'insegnante di fronte a scenari linguistici e culturali del tutto nuovi.

Non solo. La ricerca-azione potrebbe rivelarsi uno strumento metodologico molto utile ed efficace per l'apprendimento della seconda lingua anche per coloro che presentano problemi specifici di apprendimento. Ciò sebbene gran parte degli studi internazionali sull'argomento abbia privilegiato contesti chiusi (*Laboratory-based*, secondo la termino-

[4] Nel 2000 il MPI, nell'ambito del Progetto 2000, promosse un progetto nazionale di ricerca azione che coinvolse centinaia d'insegnanti e che aveva il duplice scopo di introdurre questa modalità di ricerca nelle scuole e, allo stesso tempo, raccogliere dati sulla situazione dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere in ogni ordine e grado di scuola (escluse le materne) in Italia.

logia proposta da Mackey e Gass, 2005, p. 185) e, per così dire, non inclusivi e la ricerca sperimentale si sia rivolta per lo più a singoli studenti o piccoli gruppi di studenti che presentavano difficoltà nell'apprendimento della lingua (cfr., tra gli altri, Sparks, Ganschow *et al.,* 1991; Sarkadi, 2008; Nijakowska, 2010; Erkan, Kızılaslan & Dogru, 2012).

In Italia, invece, a partire dai pioneristici studi di Renzo Titone risalenti a metà anni '70, che sono proseguiti per un decennio (cfr. Titone *et al*., 1994), e fino ai più recenti studi, che tendono a isolare la variabile dei bisogni speciali e altri bisogni linguistici specifici, come i disturbi del linguaggio e della comunicazione (cfr., ad esempio, gli studi contenuti nelle due curatele di Daloiso, 2012 e 2014, e le ricerche seguenti culminate in Daloiso, 2015 e 2017), la ricerca predilige, come nella tradizione scolastica del nostro paese, studi di caso in contesti educativi eterogenei e che prevedono la compresenza di studenti con e senza bisogni educativi speciali. In quest'ultimo approccio, denominato *Classroom based*, sempre secondo la distinzione terminologica proposta da Mackey e Gass (2005, p. 185), gli esiti della ricerca riflettono maggiormente il contesto della classe, con le sue innumerevoli variabili. Epperò anche qui non viene ancora superata la distanza tra ideatore/conduttore dello studio e insegnante, il primo essendo un soggetto altro, esterno alla dinamica educatore ed educando, facendo così persistere quei potenziali effetti che alterano i risultati della sperimentazione, come il classico effetto Hawthorne, ossia la possibilità di un maggior coinvolgimento affettivo, e quindi di impegno, della popolazione sperimentale.

Ecco, dunque, perché la ricerca-azione si pone quale metodica più adatta anche per i soggetti con bisogni linguistici speciali, superando di fatto le verosimili distorsioni delle due modalità di ricerca summenzionate. Essa, essendo messa in campo direttamente dagli insegnanti, che possono immediatamente valutare le criticità e proporre soluzioni *ad hoc*, si rivela strumento efficace per la promozione di metodologie didattiche più innovative e inclusive, magari creando contesti ambientali sempre più diversificati e più stimolanti per l'apprendimento di tutti e di ciascuno, più appropriati per studenti con e senza bisogni linguistici speciali.

La ricerca-azione, inoltre, assegnando, come abbiamo visto, un ruolo centrale all'analisi situata del problema, che viene indagato sotto molteplici punti di vista attraverso una raccolta di dati oggettivi e soggettivi, si rivela particolarmente interessante nell'ambito dell'educazione linguistica degli alunni con bisogni specifici perché sollecita gli educatori a una maggiore conoscenza del profilo cognitivo-linguistico del singolo.

Ciò consente una più mirata individualizzazione e personalizzazione dell'azione educativa, costruendo interventi glottodidattici diretti su alcune aree di fragilità nella competenza comunicativa in lingua straniera e controllandone l'efficacia sia in relazione al singolo studente con bisogni linguistici specifici sia in relazione all'intera classe.

6. La pedagogia interculturale negli atti normativi

Il tema delle migrazioni, oggi esploso in tutte le sue criticità e all'ordine del giorno dei governi di ogni parte del mondo, richiede un notevole sforzo di idee e di risorse per una visione innovativa di inclusione e di democrazia, per costruire percorsi di accoglienza e integrazione realmente efficaci.

Anche per questo rispetto, la pedagogia non può non pensare e progettare in termini interculturali. Una prospettiva, questa, di rinnovamento della ricerca pedagogica, in verità, che si fa sempre più largo e spazio sin dagli anni '80 del secolo scorso, quando era già chiara la centralità della dimensione interculturale (Abdallah Pretceille, 1985; Cohen-Emerique, 1993; Demetrio, Favaro, 1992; Cambi, 2001).

Successive ricerche (cfr. Consiglio d'Europa, 2014; Unesco, 2013; Deardoff, 2009; Reggio, Santerini, 2014; Portera, 2013; Portera, Grant, 2017) hanno rincarato la dose, dimostrando come competenze interculturali siano fondamentali per costruire buone relazioni con persone di altre culture e di altre lingue.

Su questa linea è indirizzato il Piano di azione della Commissione Europea, in accordo con l'Agenda Europea sulle migrazioni, volto a sostenere gli Stati membri nel processo di integrazione di cittadini di Paesi Terzi (*Action Plan on the integration of thirdcountry nationals,* 2016).

Il Piano evidenzia come uno dei fattori più rilevanti del processo d'inclusione della persona migrante sia la conoscenza della lingua del paese d'accoglienza, definita seconda lingua (L2), ossia quella appresa dopo la lingua madre nel paese in cui è lingua ufficiale (Diadori *et al*., 2009).

La tematica dell'inclusione diviene allora centrale in tutti i documenti ufficiali delle Istituzioni europee, considerata una delle emergenze della società odierna, sempre più complessa e globalizzata. Si pensi ancora al Piano d'Azione per l'Integrazione e l'Inclusione 2021-2027 della Commissione Europea, elaborato nel 2020 (*Action Plan on Integration and Inclusion*, 2021-2027), dove si sostiene la necessità di promuovere e implementare ulteriormente azioni e programmi volti ad un processo di integrazione, prestando particolare attenzione a quelle basilari dimensioni che lo costituiscono, quali l'istruzione, la casa, la salute e il lavoro e altresì a una sorta di patto sempre più partecipe tra migranti e comunità di accoglienza.

A livello nazionale la normativa europea ha avuto una certa concretizzazione in una nuova visione dell'inclusione e ha dato vita a una serie di iniziative e di accordi (ad es., Ministero Interno, 2017) che hanno avuto esiti anche importanti seppur non esenti da manchevolezze e criticità. E comunque, dal punto di vista formativo, quel che a noi interessa, le azioni messe in campo dovrebbero pur sempre essere valutate con parti-

colare discernimento, anche al fine di individuare progettualità didattiche sempre più flessibili e rispondenti ai reali bisogni di ogni studente alloglotto (cfr. Borri *et al*., 2014; Strongoli, 2019).

Ciò che si rivela importante a tale scopo, infatti, è il coinvolgimento attivo del soggetto in formazione, la sua spinta motivazionale nella prospettiva di *empowerment* (cfr. Zimmerman, 2000).

7. Apprendimento linguistico e inclusione

Studi recenti nel campo della glottodidattica confermano, se ve ne fosse ancora la necessità, gli strettissimi legami che intercorrono tra apprendimento linguistico e dimensione identitaria dei soggetti (cfr. Borghetti, 2016), detto altrimenti, il ruolo che il linguaggio assume nei processi di ricostruzione identitaria e di adattamento ma soprattutto di "tras-formazione" (Mezirow, 1997 e 2000).

Una delle competenze oggi fondamentali pertiene, infatti, la capacità linguistica interculturale, ossia l'abilità di comunicare aprendosi alle differenze, di integrarsi con gli altri membri di culture diverse (Byram, 1997; Borghetti, 2018).

La pedagogia, per questo rispetto, specie la pedagogia critica di Freire (1973) e Giroux (1983), ha contribuito non poco sugli sviluppi della glottodidattica, su una più profonda riflessione sulle finalità educative interculturali dell'apprendimento linguistico, come tra l'altro sostenuto da diversi studi multidisciplinari (Peirce, 1995; Peirce, Toohey, 2011; Barkhuizen *et al*., 2012).

Il tema è fondamentale in quanto tutto ciò che ha a che fare con il linguaggio richiama inevitabilmente il senso più profondo dell'essere umano, rimanda alla natura primordiale dell'essenza umana. Il linguaggio è pensiero e creatività; è ciò che consente ad ogni uomo di conoscere se stesso e di relazionarsi con l'altro perché è il linguaggio che si utilizza per esprimere le emozioni e per intessere e mantenere le relazioni. Non è difficile rendersi conto che la stessa dignità umana radica il suo senso nella possibilità del linguaggio.

Ciò vale a maggior ragione per i ragazzi immigrati, spesso con esperienze traumatiche alle spalle che hanno bisogno di una forma verbale, come ci spiegano fior di linguisti del Novecento, per essere rielaborate. Per costoro, quindi, conoscere la lingua del paese di approdo è vitale, ciò significando non soltanto per loro il poter comunicare con l'altro e dunque scoprire l'altro, ma acquisire altresì le parole per narrare se stessi all'altro. Come dire, lo sguardo dell'altro che non può non interrogarci – come ci ha spiegato molto bene il filosofo Levinas – ha anche bisogno delle parole per superare il silenzio e prendere voce.

Del resto, è proprio sullo scambio dello sguardo con il coetaneo immigrato che funziona ad esempio il *Jigsaw*, una tra le metodologie privilegiate del progetto "Allophone Teacher Academy" e strumento efficace sì per l'apprendimento della lingua ma soprattutto per l'integrazione, meglio per l'inclusione, interessando il livello prettamente antropologico.

Dare senso e centralità alla lingua è dare senso e centralità alla persona umana; non a caso, don Milani, "campione" di inclusione, metteva l'apprendimento del linguaggio al primo posto, prestando attenzione nell'insegnamento della lingua a ogni singolo termine, al significato preciso di ogni singola espressione. Questo, per il prete di Barbiana, significava mettere al centro lo studente e non, invece, il programma o il voto. Questo il senso più genuino del suo *I-care*, prendersi cura dell'altro nella sua integralità. L'educatore, allora, è colui che sa sempre ben discernere tra i bisogni culturali dell'allievo e le sue reali esigenze; partire, anzi, da queste ultime, impresse nei suoi occhi, nel suo sguardo, per immaginare la modalità didattica più performante.

Può concludersi agevolmente che la strada maestra della conoscenza e del rispetto dell'altro risiede proprio nel linguaggio, nel comprendere la cultura e la verità dell'altro.

Per questa ragione, quindi, l'apprendimento della seconda lingua per gli alloglotti è impegno cogente per la didattica, primaria necessità per un'inclusione che possa veramente dirsi e divenire tale.

Volendo sintetizzare, l'apprendimento linguistico si pone come momento imprescindibile per la formazione di un pensiero articolato e profondo, capace di interrogare e problematizzare la realtà, di contribuire alla partecipazione attiva e consapevole delle persone e alla costruzione di società sempre più democratiche, secondo la concezione pedagogica deweyana (cfr. Dewey, 1916).

Da questo punto di vista, l'apprendimento della L2 diviene fondamentale al fine di un percorso di inclusione più complesso, a cominciare dal superamento della condizione di disordine esistenziale del soggetto migrante.

8. L'esempio Comenio. Considerazioni conclusive

In realtà, a ben vedere, si tratta di una esigenza non nuova, anzi vecchissima e ricorrente, ripresentandosi essa nel tempo sotto vesti sempre diverse. Lo aveva ben compreso, ad esempio, Comenio che tanto spiega nel suo progetto di pedagogia omnia e nella sua *Didactica magna*. Lo studioso boemo, costretto a girovagare per molti Paesi europei a causa di una delle più terribili e lunghe guerre di religione, sapeva bene che l'integrazione tra i popoli passa innanzitutto attraverso l'apprendimento della lingua.

Non a caso nella pedagogia comeniana l'educazione linguistica assume un posto di assoluto rilievo, assurgendo essa a veicolo di conoscenza di mondi e culture diverse. Solo ciò, a parere dello studioso, poteva portare a una maggiore e reciproca tolleranza fra i popoli, tale da innescare una palingenesi morale capace di rendere gli uomini più propensi alla pace e alla fratellanza (cfr., su questo particolare aspetto, la bella introduzione di G. Formizzi a Komensky, 1991).

All'apprendimento delle lingue dedicherà scritti specifici[5], ma la tematica è presente in tutta la sua opera che attraversa costituendone l'asse portante, come chiaramente emerge dal capitolo XXII della sua *Didactica magna* dove, tra l'altro, vengono definite le regole basilari di ogni possibile metodologia finalizzata al raggiungimento della poliglottia e altresì delineati i principi guida di possibili strumenti, come libri e sussidiari, che aiutino e rendano più piacevole l'apprendimento (cfr. *Grande Didattica* 1993, pp. 354-359).

Intanto in Comenio si faceva sempre più chiaro che i punti fermi e irrinunciabili di una sana didattica erano costituiti dal principio di gradualità nell'apprendimento e, soprattutto per quel che riguarda le lingue, dalla consapevolezza della necessità di un loro insegnamento estremamente precoce, dovendosi fare perno sui sensi e sulla memoria dei bambini prima che sul loro intelletto. Queste anche le ragioni sostanziali che indussero il pedagogista boemo a rimettere al centro l'importanza della lingua madre, che assurgeva a sistema linguistico basilare sul quale impiantare il successivo apprendimento delle altre lingue, a cominciare dal latino, all'epoca la lingua più diffusa.

Nonostante l'irenismo di fondo che permea tutto il suo pensiero e la centralità che assume la religione nella vita e nell'educazione dei singoli, Comenio è uomo del suo tempo e fa proprio il metodo sperimentale della scienza. Seguendo Bacone, infatti, è fermamente convinto che vi sia una strettissima connessione tra realtà e linguaggio, un preciso parallelismo tra *res et verba*, tra l'apprendimento delle parole e la conoscenza delle cose. Per Comenio, su questa fondamentale premessa era possibile immaginare una sorta di *nomenclatura rerum* dell'universo delle cose. Un'idea, invero, in lui presente sin dall'inizio[6], come sin da subito era persuaso della necessità di dare alle

---

[5] Mi limito a citare la *Didactica Dissertatio* (1638), in cui l'autore descrive una metodologia applicata alla didattica delle lingue e la *Novissima Linguarum Methodus* (1648), che è da considerare un corposo approfondimento della precedente e rappresenta il lavoro più completo di Comenio in ordine alla didattica delle lingue.

[6] Rispondendo a questa esigenza, di dar vita a un apparato linguistico in grado di descrivere l'intero mondo attraverso un ordine chiaro ed accessibile, Comenio pubblica tre distinti libri, il *Theatrum Sanctae Scripturae*, riferito al mondo dello spirito, il *Theatrum universitatis rerum*, ovvero una descrizione del mondo sotto il profilo della realtà oggettiva, in ultimo il *Thesaurus linguae Bohemicae*, un dizionario alfabetico composto da una lista completa di nomi di oggetti, al quale si aggiunge una grammatica ed una collezione di proverbi (Blekastad, 1969, pp. 21-90).

stampe un grande libro in cui venisse rappresentato e descritto l'intero mondo degli uomini e degli oggetti. Tutti propositi e idee particolarmente innovativi per l'epoca e che convergeranno nell'opera, veramente unica e rivoluzionaria nel suo genere, che è l'*Orbis sensualium pictus*, una sorta di piccola enciclopedia, strutturata in base al criterio didattico della consequenzialità tra immagini e parole, che contiene, come esplicita il sottotitolo, "omnium fondamentalium in mundo rerum et in vita actionum, pictura et nomenclatura" (cfr. Komensky, 2023). È in fondo "il primo libro illustrato per bambini, la prima opera che riconosca la necessità della concretezza dell'insegnamento, la prima opera che si preoccupi di dilettare e di interessare il bambino, oltre che di istruirlo, dalla quale derivano tutti i sillabari illustrati" (Platone, 1958, pp. 9-12).

Un libro, dunque, in cui vengono disegnate e designate le conoscenze del mondo e degli uomini in diverse lingue in modo che esse, seguendo un ordine logico ed estremamente chiaro, possano scorrere e fissarsi nella mente dei fanciulli in modo facile e fluido[7]. Insomma, vi era in lui la fondata convinzione che l'apprendimento debba essere un'esperienza interessante e coinvolgente per i bambini, i quali sono ad essa condotti dalla loro stessa attenzione, attrazione spontanea verso le immagini mediante le quali vengono ancorati alla concretezza della quotidianità i processi mentali della conoscenza (cfr. Caravolas, 1984; Farné, 2002).

Particolarmente innovativa e funzionale all'apprendimento delle lingue è anche la strutturazione grafica della pagina dell'*Orbis,* che fa seguire immagini e parole in un ordine sequenziale ben preciso. Ogni pagina conteneva un disegno, un'immagine che raggruppava una categoria e un ambiente ben definiti e, al di sotto della figura, la pagina era suddivisa in colonne e ogni colonna riportava il corrispondente termine in una certa lingua, a partire dalla lingua madre, in base al principio della gradualità, e poi a seguire in latino e in tedesco. I singoli termini erano ben individuabili attraverso la corrispondenza che si creava nel testo tra la parola e il numero che veniva a designare l'immagine medesima. L'opera, che ebbe un enorme successo in tutte le scuole dell'Europa centrale

[7] Come poco sopra è stato detto, l'idea di un volume che coniugasse strettamente parole e cose, utilizzando come strumento insieme didattico ed enciclopedico la rappresentazione figurativa, era già ben presente nella *Didactica Magna*, opera fondamentale di Comenio, nella quale troviamo la seguente affermazione: «sarebbe molto utile fare un libro di figure da mettere in mano ai bambini. A quest'età infatti si devono esercitare moltissimo i sensi in rapporto alle impressioni degli oggetti esterni e, fra questi, soprattutto la vista: otterremo questo se metteremo sotto i loro occhi tutte le nozioni basilari della fisica, dell'ottica, dell'astronomia, della geometria […]. In questo libro, infatti, si possono dipingere monti, valli, alberi, uccelli, pesci, cavalli, buoi, pecore, uomini di età e grandezze diverse. E anche le luci e le tenebre, con il sole […]. Un libro tale avrà tre scopi fondamentali: 1 rafforzare le impressioni delle cose, come si è già detto; 2 invogliare le menti ancora tenere a cercare cose piacevoli in altri libri e 3 a imparare a leggere più facilmente. Poiché infatti le singole immagini avranno scritto sopra i rispettivi nomi, potrà di qui cominciare l'insegnamento della lettura» (*Grande Didattica* 1993, pp. 462-465).

e orientale, considerato uno strumento didattico necessario e insuperato almeno fino alla prima metà dell'Ottocento, fu tradotto in diversissime lingue[8] e conobbe ben cinquantatré edizioni[9]. Insomma, una sorta di *Machine a lire*, strumento anch'esso tenuto in debita considerazione nel progetto "Allophone Teacher Academy", ma *ante litteram*.

Comenio scriveva in tempi in cui le guerre di religione imperversano e vedeva nella pedagogia e nell'educazione lo strumento privilegiato per addivenire a una possibile pacificazione universale.

Mutatis mutandi anche oggi echi di lacerazioni si fanno sentire e in alcune parti del mondo sembrano non essersi mai sopiti, si respira insomma aria non buona e si avverte sempre di più la necessità della centralità della pedagogia e dell'educazione per la costruzione di una società più democratica. E, in questa prospettiva, come ci ha insegnato Comenio, l'insegnamento della seconda lingua è oggi una vera e propria emergenza se solo si pensi al fatto che un decimo degli iscritti nelle scuole del nostro paese è costituito da immigrati e figli di immigrati. È allora evidente l'enorme impegno educativo che attende i docenti per una posta in gioco alta, per la quale vale la pena spendersi. I ragazzi immigrati che apprendono la nostra lingua, e così la nostra cultura e i nostri valori, possono costituire un grande potenziale per il nostro Paese, in quanto dal loro positivo inserimento può dipendere parte importante del futuro della democrazia.

Riferimenti bibliografici

Abdallah Pretceille, M. (1985). Pédagogie Interculturelle. Bilan et perspective. In *L'interculturel en éducation et sciences humaines*, (Publications Université Toulouse Le Mirail), pp. 25-32.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.

Barkhuizen, G., Benson, P., Bodycott, P., & Brown, J. (2012). Study abroad and the development of second language identities. In *Applied linguistics review*, *3*(1), 173-193.

[8] Al latino e al tedesco si aggiunsero il magiaro, l'inglese, lo svedese, il francese, il polacco, l'italiano, il danese, lo slovacco, l'olandese, il lituano.

[9] Nel 1666 uscì la prima edizione quadrilingue dell'opera e nel 1679 ne uscì una anche con la presenza dell'italiano. Si tratta del primo tentativo di predisporre un *Orbis* che mostri insieme quattro lingue differenti: al latino e al tedesco tradizionali si vengono così ad aggiungere l'italiano e il francese.

Blekastad, M. (1969). *Comenius: Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komensky.* Oslo: Universitetsforlaget.

Borghetti, C. (2016). *Educazione linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti.* Bologna: Caissa Italia.

Borghetti, C. (2018). Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale. In *Studi e Ricerche*, *13*, 413-428.

Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori*. Torino: Loescher.

Byram, M. (1997). T*eaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici.* Roma: Carocci.

Caravolas, J. (1984). *Le Gutemberg de la didacographie ou Comenius et enseignement des langues*. Montréal: Guérin.

Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. In *Santé mentale au Québec*, *18*(1), 71-91.

Comenio (1993), *La grande didattica*. Trad. a cura di A. Biggio. Firenze: La Nuova Italia.

Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*, Pestalozzi series N°.3, Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponibile in: https://rm.coe.int/developinginterculturalenfr/16808ce258

Daloiso, M. (Ed.) (2012). *Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali.* Numero monografico della rivista *EL.LE*, *1* (3).

Daloiso, M. (Ed.) (2014). *Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue. Studi e ricerche sul campo.* Numero monografico della rivista *RILA*, 1-2.

Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche.* Torino: Utet.

Daloiso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom.* Oxford: Oxford University Press.

Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* Thousand Oaks. CA: Sage.

Demetrio, D., Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1968). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione*. In G. Spadafora (Ed.). Roma: Anicia.

Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli D. (2009). *Manuale di didattica dell'Italiano L2.* Perugia: Guerra.

Easen, P. (1985). *Making School - centred INSET Work*. London: Press Croom Helm.
Erkan, E., Kızılaslan, I., & Dogru, S. (2012). A case study of a Turkish dyslexic student learning English as a foreign language. In *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(3), 529-540.
European Commission (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals*. Bruxelles: European Communities. Disponibile in: www.ec.europa.eu
European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Bruxelles: European Communities. Disponibile in: www.ec.europa.eu
Farné, R. (2002). *Iconologia Didattica: le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
Frabboni, F. (1990). *Per una teoria razionalista della ricerca-azione*. In V. Telmon, G. Balduzzi, *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna: Clueb.
Frabboni, F., Pinto, M. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
Henry, C., Kemmis, S. (1985). A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers. In *Australian Administrator*, Vol.6, 4, Geelong, Vic. Deakin University.
Komensky, J.A. (1991). *Panglottia*. Trad. it. a cura di G. Formizzi. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
Komensky, J.A. (2023). *Orbis sensualium pictus*. Milano: La Vita Felice.
Mackay, A., Gass, S.M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New York: Routledge.
Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, *74*, 5-13. https://doi.org/10.1002/ace.7401
Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress.* San Francisco: Jossey-Bass.
Ministero dell'Interno (Ed.) (2017). *Piano Nazionale di Integrazione dei titolari di protezione internazionale*. *Tavolo di coordinamento nazionale*. Disponibile in: https://www.interno.gov.it/it.
Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom.* Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
Peirce, B.N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. In *TESOL Quarterly, 29* (1), 9-31.
Peirce, B.N., Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. In *Language Teaching*, *44*, 412-446.
Platone, E. (1958), L'*Orbis Pictus* di Comenio, dopo tre secoli. In *Riforma della scuola*, IV, 2, 9-12.

Portera, A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale e della mediazione.* Milano: Franco Angeli.

Portera, A., Grant, C.A. (Eds.) (2017). I*ntercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne, UK Cambridge: Scholars Publishing.

Reggio, P., Santerini, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Sarkadi, A. (2008). *Vocabulary learning in dyslexia: The case of a Hungarian student*. In J. Kormos, E.H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs. An international perspective*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.

Sparks, R., Ganschow, L. *et al.* (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teaching a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. In *Annals of Dyslexia*, *41*, 96-118.

Strongoli, R. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti di apprendimento per una didattica all'aperto. In *Pedagogia Oggi*, *1*, 431-444.

Titone, R., Cipolla, F., Mosca, G. (1994). *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca.* Roma: Bulzoni.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO. Disponibile in: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768

Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Capitolo terzo

Includere chi, includere come

Include who, Include how

Maria Tiso

Abstract

La presenza di classi sempre più eterogenee nel nostro Paese richiede di attivare interventi che superino il paradigma dell'integrazione, per abbracciare definitivamente quello inclusivo, spesse volte solo accennato. L'intento di questo contributo è di avanzare delle considerazioni in merito alle progettazioni educativo-didattiche realizzate dalle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento alle metodologie di cui queste si avvalgono. Come approcciare agli studenti alloglotti presenti nelle nostre classi? Attraverso una tessera multiculturale o interculturale? Dopo una breve riflessione sull'importanza dell'assetto metodologico da adottare nelle classi ad abilità differenziate, ci si sofferma su una di esse in particolare, la Unità Didattica Stratificata, che supera le logiche della facilitazione e della semplificazione, per accogliere le singole *differenze* di ognuno, trasformandole in valore aggiunto per l'intero gruppo classe.

The presence of increasingly heterogeneous classes in our Country requires activating interventions that go beyond the integration paradigm, to definitively embrace the inclusive one, which is often only touched upon. The intent of this contribution is to advance reflections on the educational-didactic planning carried out by educational institutions, with particular reference to the methodologies they use. How to approach the allophone students present in our classes? Through a multicultural or intercultural paradigm? After a brief reflection on the importance of the methodological structure to be adopted in classes with differentiated abilities, we focus on one of them in particular, the Stratified Teaching Unit, which goes beyond the logic of facilitation and simplification, to accommodate the individual differences of each one, transforming them into added value for the entire class group.

* Università degli Studi di Salerno

Parole chiave: inclusione, metodologie didattiche, valorizzazione, unità didattica stratificata, cooperazione.

Keywords: inclusion, teaching methodologies, valorization, stratified teaching unit, cooperation.

1. Introduzione

L'attuale contesto educativo-didattico si presenta, oramai da diversi decenni, come un *luogo* animato da molteplici spinte innovatrici che rendono l'ambiente di apprendimento un costrutto di complessa definizione. Individuare le caratteristiche di una classe può essere un compito arduo e parziale dal momento che essa è *abitata* da studenti diversi tra loro, ognuno con proprie necessità, aspettative e obiettivi da perseguire. Per tali ragioni la qualità dell'insegnamento cambia radicalmente, ma si modifica anche in base ad alcune caratteristiche dell'ambiente di apprendimento che possono essere racchiuse tra due antipodi: clima di fiducia e sostegno da una parte, competizione e rivalità dall'altra (Dörnyei, 2007).

Un elemento che va caratterizzando sempre più le aule scolastiche è senza dubbio la presenza di alunni di origine migratoria. Nel 2022, attraverso il documento degli *Orientamenti interculturali*, l'allora MIUR pone in risalto proprio tali evidenze, affermando che il numero sempre crescente di studenti alloglotti rappresenta una realtà strutturale che offre un valore aggiunto al tessuto multiculturale e plurilingue della scuola italiana.

È chiaro che le istituzioni scolastiche non possano più girarsi dall'altra parte, il loro compito è quello di farsi carico di tali differenze e adeguare ad esse progettazioni pertinenti, «l'apprendimento non ha tanto a che fare con la trasmissione e la ricezione del sapere, ma con il trovare un senso e un significato personale e significativo» (Vettorel, 2006, p. 93). Affinché ciò sia possibile, il docente deve vivere la realtà dei propri discenti, anche sul piano personale in modo da avere un *aggancio* con la vita di ogni allievo per poterlo sostenere nel processo di apprendimento e renderlo più efficace e stimolante. Non vi è dubbio che gli studenti portino in classe conoscenze, esperienze e culture profondamente diverse e che conseguentemente imparino in modo differenziato, unico e soggettivo. L'adozione di metodologie didattiche sensibili alle differenze prevede che a monte vi sia una adeguata conoscenza degli studenti così da organizzare un'offerta formativa che comprenda le propensioni, le strategie di apprendimento e le motivazioni di tutti. Partendo da una metafora proposta da Spencer & Spencer (1993)[10],

[10] Gli autori ricorrono alla metafora *dell'iceberg* per descrivere il costrutto di competenza, nella zona

potremmo immaginare che *l'iceberg*, di cui ogni studente è portatore, possa finalmente perdere la propria bidimensionalità o, meglio, il proprio lato nascosto, e giungere a un allineamento tra ciò che è emerso e ciò che invece è sommerso. La scuola in passato si è molto spesso soffermata esclusivamente sulle mere conoscenze, tralasciando quasi sempre aspetti che invece sono fondamentali per ogni forma di apprendimento e che afferiscono alla persona e ai suoi tratti più intimistici, come ad esempio il senso di autoefficacia, il ruolo sociale che si riconosce nei diversi contesti, il grado di autostima, e così via.

Agire nel rispetto dell'individualità e delle specificità di ogni individuo, rappresenta la vera cifra dell'inclusione. Bocci (2018), sostiene che «l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni inclusi (quanti, in che misura?) o da includere (quanti, in che misura?) […] e non è favorita da insegnanti separati per funzione. Essa mira a rendere inclusivi i contesti scolastici, […] chi opera realmente in ottica inclusiva agisce sui dispositivi, sui meccanismi e sui contesti che devono essere modificati, in quanto l'educazione inclusiva è una sfida alla normatività tipica del paradigma assimilazionista della scuola regolare» (p. 21). Accogliere tale tesi equivale a riconoscere a ogni alunno una propria identità che non intende somigliare a quella di nessun altro, anzi rivendica la sua unicità (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow, 2007; Ainscow & Sandill, 2010). Una scuola inclusiva diventa inevitabilmente anche luogo di benessere, che a sua volta genera apprendimento, esercitando un'influenza positiva sia sul percorso del singolo studente che del gruppo di cui fa parte (Calenda, 2019).

2. La progettazione educativa attraverso la multiculturalità e la interculturalità

In una prospettiva dinamica e inclusiva, il processo educativo-didattico deve necessariamente saper gestire il fenomeno migratorio che ha reso le classi sempre più multiculturali. A tal proposito è bene fare una precisazione rispetto alla tipologia di studenti che erroneamente vengono semplicemente definiti come stranieri. In realtà la situazione è più complessa, difatti si parla di studenti con cittadinanza non italiana per chi proviene da fenomeni migratori, di studenti di seconda generazione per coloro i quali nascono in Italia da genitori stranieri. Questi ultimi, pur nascendo su suolo italiano, non acquisisco-

---

emersa vengono collocate le *conoscenze* e le *abilità*, immediatamente visibili al docente, nella zona sommersa invece si trovano aspetti meno immediati, quali la *motivazione*, i *tratti*, *l'immagine di sé*, le *strategie metacognitive*. Le due parti, insieme, concorrono alla definizione del concetto di competenza, per la quale non si può adottare un'unica prospettiva di osservazione, risulta fondamentale infatti adottare più prospettive di analisi.

no naturalmente la cittadinanza (*ius soli*), fenomeno questo che si riscontra anche in altri paesi membri dell'Unione Europea, solo recentemente alcuni Stati hanno adottato lo *ius soli* temperato[11]. Una tale condizione sicuramente non agevola il benessere psicofisico degli studenti che, pur sentendosi cittadini italiani, in realtà sono considerati a tutti gli effetti dei semplici ospiti.

In ambito europeo un fondamentale documento che ha fortemente inciso sulla progettazione educativo-didattica delle singole istituzioni scolastiche, è senza dubbio l'Agenda 2030, che precisa in più punti la possibilità che tutti gli esseri umani debbano realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza, «un mondo dove vige il rispetto universale per i diritti dell'uomo e della sua dignità, per lo stato di diritto, per la giustizia, l'uguaglianza e la non-discriminazione; dove si rispettano la razza, l'etnia e la diversità culturale e dove vi sono pari opportunità per la totale realizzazione delle capacità umane e per la prosperità comune. Un mondo giusto, equo, tollerante, aperto e socialmente inclusivo che soddisfi anche i bisogni dei più vulnerabili» (ONU, 2015, p. 4). Gli obiettivi n. 4 e n. 10 affrontano tale tematica in maniera approfondita.

L'obiettivo n. 4 *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* prevede azioni migliorative in termini di equità e qualità, eliminando ogni disparità di genere promuovendo una cultura che valorizzi e non penalizzi le diversità culturali, tutto questo anche grazie alla formazione di insegnanti qualificati.

L'obiettivo n. 10, *Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni* ribadisce l'importanza dell'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, stato economico o altro.

La cultura dell'inclusione rappresenta dunque una forma di capitale umano e sociale, un'opportunità per proporre un nuovo paradigma educativo, elevando gli stili di vita degli alunni con *background* migratorio partendo da un migliore apprendimento della lingua di scolarizzazione.

Questa per il nostro Paese è una vera e propria opportunità educativa che consente di superare stereotipi e tabù legati al percorso migratorio, ma soprattutto permette di passare dalla fase di multiculturalità a quella di interculturalità.

Con il primo termine si intende la semplice convivenza risultante dalle migrazioni, qui il *focus* è puntato sulle differenze e sul modo per colmarle, su ciò che manca e non su quello che c'è, ad esempio gli alunni vengono visti come non in grado di esprimersi nel-

[11] I paesi europei quali: Germania, Francia, Spagna, Portogallo, Belgio, Grecia, Olanda e Irlanda, hanno adottato lo *ius soli temperato* che prevede l'acquisizione della cittadinanza per il nascituro solo se almeno uno dei due genitori ha un permesso di soggiorno permanente (da almeno tre anni) ed entrambi i genitori risiedono nel paese ospitante da almeno otto anni. Per approfondimenti si consulti il sito https://euractiv.it/

la lingua italiana o di non saper cogliere i tratti salienti della nostra cultura, in generale ci si concentra sull'idea di una situazione di emergenza da affrontare e da normalizzare.

Con il secondo termine invece ci si rapporta agli alunni non italiani attraverso spazi di autentica interazione, senza preconcetti; pertanto, se per un verso è importante promuovere l'integrazione attraverso strumenti linguistici e culturali, dall'altro è necessario poter superare tale aspetto prettamente strutturale e dunque insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, con la stessa dignità, cittadini di un unico Paese, prevenendo in tal modo ogni forma di discriminazione che possa inibire l'inclusione nel tessuto sociale di riferimento.

Multiculturalità e Interculturalità sono quindi in un rapporto di continuità e di rimando costante tra di loro.

Attraverso un'ottica multiculturale si offrono ai discenti strumenti operativi, senza i quali naturalmente nessun processo inclusivo potrebbe avere inizio; in questa fase i discenti si appropriano di mezzi linguistici, culturali e normativi affinché possano avviare una prima convivenza.

Ciononostante, mancano ancora delle tessere al puzzle dell'inclusione, ad offrirle è la prospettiva interculturale, attraverso cui il processo può giungere a una piena maturità. L'approccio strumentale, fornito dalla prospettiva multiculturale, trova senso e valore nel contesto di riferimento e diviene approccio culturale, in questa fase i mezzi acquisiti interagiscono attivamente con il tessuto sociale, così da potersi trasformare in valore aggiunto.

Da questo momento ha luogo la vera inclusione, un processo questo, perennemente attivo, che si alimenta continuamente attraverso la forza derivante dalla circolarità tra multiculturalità e interculturalità. Tale interdipendenza promuove uno sguardo che mira lontano, non semplicemente alla situazione formativa, ma a quella di vita, in cui l'interlocutore non è più il discente, bensì la persona. Solo in questo modo si può assistere «al dipanarsi di ciascuna delle aree del disegno esistenziale nel mondo di tutti, sulla base di uguaglianza di diritti con gli altri cittadini» (Marchisio, 2019, p. 31).

Uno dei tanti obiettivi del processo inclusivo, così come appena descritto, è quello di valorizzare le differenze individuali di ogni alunno con una finalità che va oltre la mera *presenza* e *accoglienza*, esso tende alla promozione di *esperienze di socializzazione e apprendimento di qualità* per tutti (Ianes & Demo, 2021). La progettazione educativa, pertanto, deve avvenire all'interno della cornice del *Pensami Adulto* (Tortello, 2001; Ianes & Cramerotti, 2009; Demo 2016; Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019) così da poter promuovere lo sviluppo integrale della persona attraverso una prospettiva temporale più lunga e più ampia, interessando anche le famiglie, le agenzie educative ed extra educative del territorio ed infine i vari rappresentanti della comunità.

3. L'apprendimento dell'italiano come L2 attraverso l'Unità Didattica Stratificata

Il sistema scolastico italiano si sta confrontando oramai da decenni con la presenza, sempre più consistente, di alunni immigrati di prima e di seconda generazione[12]; sostenerli nel processo di inclusione è una grande prova per le istituzioni scolastiche che, necessariamente, devono promuovere pratiche didattiche e organizzative utili affinché essi possano acquisire padronanza nella lingua italiana. Se fino a qualche decennio fa il fenomeno si raffigurava principalmente nelle regioni del centro-nord del Paese, successivamente si è assistito a una sua diffusione capillare sull'intero territorio nazionale.

Nel momento in cui in una classe compaiono diversi modelli e livelli di competenze, ovvero classi ad abilità differenziate (CAD), note anche come multiclassi, è fondamentale adottare prassi didattiche in grado di assecondare il ritmo di apprendimento dei diversi alunni, così da evitare noia e disinteresse da parte di alcuni, insoddisfazione e insuccesso da parte di altri (Caon, 2006).

La differenziazione metodologica e didattica prevede quindi che vi sia non un unico processo di apprendimento, ma svariati, perché molteplici sono gli stili di apprendimento e cognitivi dei discenti (Miller, 1987; Sternberg, 1998), diversi in relazione alla loro unicità. Tale approccio prevede un attivo coinvolgimento degli stessi studenti, sebbene la didattica tradizionale in cui il docente è considerato mediatore unico «li abbia convinti, sia pure erroneamente, che la scelta delle abilità e dei materiali non è e non deve essere di loro pertinenza» (Rubin, 1994, p. 77). Ogni docente dovrebbe tener conto, in fase progettuale, che «gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, che imparano in modo differenziato, unico e soggettivo» (Vettorel, 2006, p. 93). Per tali ragioni, premessa indiscussa di qualunque azione progettuale è la conoscenza che occorre promuovere all'interno del gruppo classe, non solo tra discenti, ma anche tra docente-discente; è solo in questo modo che si può progettare un'offerta didattica misurata sulle caratteristiche psicologiche, affettive, linguistiche e personali di ognuno. «Più si riesce a delineare in maniera dettagliata il profilo degli studenti, più ampia sarà la padronanza nell'uso delle tecniche e dei metodi glottodidattici con cui si può gestire il tipo di eterogeneità di ogni classe» (Caon, 2008, p. XIV). Se dunque i docenti non hanno accesso a tale conoscenza, poiché stimano esclusivamente aspetti quali obiettivi curricolari e contenuti da perseguire, si rischia di vanificare qualunque azione si intenda ragionevolmente avviare (Dolci, 2006).

---

[12] Gli immigrati di prima generazione, coloro i quali sono nati all'estero da genitori non italiani, gli immigrati di seconda generazione, coloro i quali sono nati in Italia da genitori stranieri.

Parlare una lingua diversa dalla propria coinvolge interamente la persona in tutte le sue sfere, quelle più sociali ed evidenti, ma anche quelle più nascoste e intime (Cardona, 2001), lo studio di una lingua mette in discussione l'individuo apprendente molto più che qualsiasi altra disciplina.

Numerosi studi in letteratura sono concordi nel ritenere che «l'apprendimento in L2 abbia luogo naturalmente a partire dall'interazione di non nativi con nativi, su stimolo della pressione comunicativa, grazie all'esposizione a un input linguistico in L2 di nativi o parlanti più esperti, a produzioni linguistiche anche approssimative (*output*) dell'apprendente e al *feedback* del nativo su tale *output*. In tali contesti paiono funzionali alla comprensione e potenzialmente pure all'acquisizione sequenze con negoziazioni del significato, riformulazioni, domande di chiarimento e di conferma, controlli della comprensione» (Chini, 2014, p. 96).

Quando si parla di lingua L2, occorre fare una fondamentale differenziazione tra le Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) e le Cognitive Academic Language Proficiency (CALP): le prime sono le abilità per comunicare in un determinato contesto, le seconde invece le capacità che uno studente deve possedere per poter approcciare le discipline. Questi sono due codici linguistici molto differenti tra loro, che richiedono competenze e tempi di acquisizione diversi: 2 anni circa per BICS, 5/7 anni per CALP (Cummins, 1979).

Un discente immigrato, inserito nella scuola del paese ospite, deve sviluppare le due diverse abilità: essere in grado di comunicare quotidianamente con interlocutori diversi che incontra nella sua vita quotidiana, ma al tempo stesso avere una padronanza linguistica che gli renda possibile lo studio e l'apprendimento delle discipline attraverso l'uso di linguaggi specifici. Spesso le istituzioni scolastiche ritengono, erroneamente, che le due forme di apprendimento vadano di pari passo, ma così non è, generalmente infatti le abilità comunicative BICS sono più avanzate delle CALP. Tale ingannevole interpretazione fa sì che la progettazione didattica messa a punto per gli studenti di italiano L2, non risponda alle caratteristiche e alle reali esigenze dei discenti, «*imparare l'italiano* e *imparare in italiano* sono infatti processi interdipendenti che la scuola è chiamata a favorire in tempi necessariamente ristretti. Una volta acquisiti gli strumenti linguistici di base per comunicare, l'alunno parlante italiano L2 deve poter accedere quanto prima anche agli argomenti disciplinari, pena l'esclusione dalle normali attività scolastiche» (Troiano, 2019, p. 319). La lingua dei saperi è generalmente decontestualizzata e poco significativa, richiede riferimenti culturali che solitamente sfuggono agli studenti di italiano L2, troppo complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale e semantico (Caon, 2021).

Tra le principali strategie utili in tal senso compaiono sicuramente la *facilitazione linguistica* e la *semplificazione testuale* (Troiano, 2019), con la prima pratica si scom-

pongono le difficoltà di un compito, senza tuttavia eliminarle, con la seconda invece si riduce il numero di elementi di complessità, rimuovendole attraverso una diversa organizzazione (Nuzzo & Grassi, 2016).

A dispetto del nome, l'attivazione delle due pratiche è piuttosto complessa, dal momento che all'interno delle classi si registra un numero elevato di situazioni molto differenti tra loro, convivono svariati registri linguistico-comunicativi e frequentemente i discenti di italiano L2 appartengono a livelli differenti di conoscenza della lingua italiana. Tutto ciò diventa ancora più complesso se si considera un altro aspetto, particolarmente importante, a cui rimanda l'Unione Europea, ovvero il costrutto del plurilinguismo (CE, 2010), attraverso cui l'alfabetizzazione linguistica per gli alunni immigrati e per quelli di seconda generazione, deve avvenire attraverso la valorizzazione della lingua di origine degli stessi. Si possono quindi intuire le numerose variabili che un docente si trova a dover affrontare contemporaneamente nell'ambiente classe, si pensi ad esempio alla distanza tra L1, lingua madre, e L2 (uno straniero che utilizza come L1 la lingua spagnola, nell'avvicinarsi all'italiano come L2 è sicuramente avvantaggiato rispetto a un suo compagno di classe che utilizza come L1 la lingua ucraina), alla competenza linguistica dei genitori degli studenti, al loro desiderio di mantenere viva la propria lingua, al desiderio di inclusione delle famiglie stesse (Troiano, 2019) e a una serie di altre condizioni che rendono il processo di inclusione linguistica operazione complessa.

Ciò detto, è evidente che la facilitazione e la semplificazione non riescono da sole a superare e a gestire al meglio tali numerose variabili, molto spesso si limitano a riprodurre testi che sono miniature del testo originale; quindi, il livello di difficoltà non solo permane, ma molto spesso si amplifica (Nuzzo & Grassi, 2016; Borghi, 2018).

Una strategia che potrebbe ovviare a tali limiti è l'*Unità Didattica Stratificata* (UDS) (D'Annunzio & Della Puppa, 2006) che contempla una diversa azione docente, basata questa volta non più sulla semplice facilitazione/semplificazione di un contenuto, lezione questa molto cara al paradigma comportamentista, ma su un percorso che tenga conto di più parametri, uno fra tutti la capacità degli studenti di *costruire* attivamente significati di apprendimento. La cornice pedagogica di riferimento è senza dubbio quella sociocostruttivista, con un chiaro richiamo alla Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) (Vygotskij, 1931,1934), ovvero quella zona in cui il discente sperimenta dei percorsi, delle possibili soluzioni, dei tentativi, degli apprendimenti in cui è previsto il sostegno del docente o dei compagni, ma in maniera attiva e consapevole, senza alcun indottrinamento. Nelle CAD il paradigma vygotskiano «rappresenta la distanza tra i compiti linguistico-comunicativi che l'apprendente è in grado di svolgere da solo, sulla base della propria interlingua, e quelli che può affrontare sotto la guida dell'insegnante o in collaborazione con i pari» (Troiano, 2019, p. 326).

La matrice che sottende la USD non è la semplificazione, bensì la graduale complessificazione di stimoli, di compiti e di contenuti, per cui si assiste a un graduale raggiungimento dei diversi obiettivi prefissati, come potrebbero essere l'ampliamento lessicale, l'ottimizzazione dei tempi verbali, l'esposizione orale ricorrendo allo specifico linguaggio della disciplina, e così via. Tale pratica consente al docente di lavorare contemporaneamente con tutti gli alunni, anche se la classe non è omogenea; l'eterogeneità diventa un punto di forza della propria azione. La stratificazione dell'attività didattica si basa non sulla creazione di programmi specifici per alunni non italofoni, bensì sulla «differenziazione degli stimoli proposti, dei materiali usati e dei compiti richiesti» (Luise, 2006, p. 195). Gli strati vengono costruiti attentamente dai docenti così da corrispondere a diversi gradi di accessibilità a un testo o a un significato, la loro realizzazione è senza dubbio complessa e richiede un notevole dispendio di energie, tempo e risorse, per queste ragioni è fondamentale pensare in ottica collegiale. Tutti i docenti sono coinvolti in tale progettualità, in nessun modo si può ritenere sia un compito esclusivo dei docenti di lingua italiana, in quanto a essere implicate non sono solo le abilità linguistiche dei discenti, ma anche le componenti affettive, emotive e sociali.

Di seguito alcuni aspetti che la stratificazione promuove:

- *lavorare sullo stesso argomento disciplinare*, evitando che alunni con abilità linguistiche diverse facciano altro rispetto all'argomento del giorno;
- *personalizzare la didattica* in base alle competenze linguistiche;
- *modulare il peso cognitivo* dei compiti, supportando gli alunni di italiano L2 nelle attività in cui bisogna ricorrere all'attenzione, alla memoria di lavoro, alla seriazione, e così via;
- *gestire contemporaneamente l'eccellenza e la difficoltà*;
- *sollecitare la ZSP* di ogni studente;
- *rispettare le sequenze di apprendimento* senza alterare l'ordine di acquisizione;
- *ridurre i tempi "vuoti"*, evitando che i singoli studenti o i gruppi cooperativi rimangano scarichi, ad esempio senza attività da svolgere (Troiano, 2019).

A fronte di tali rilevanti aspetti positivi, bisogna precisare che l'utilizzo di questa tecnica è possibile solo nei contesti in cui si è in grado di ricorrere a metodologie a mediazione sociale, ovvero quelle in cui il docente non è l'unico mediatore di apprendimento, ma è il gruppo dei pari a ricoprire tale ruolo. Tra queste metodologie la più nota è indubbiamente quella del *Cooperative Learning* che attraverso le sue diverse tecniche, il *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1987), il *Success for all* (Slavin, 2008), lo *Structural Approach* (Kagan, 2000), il *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1998) e tanti altri, riesce a creare le premesse affinché sia possibile elar-

gire un'azione didattica flessibile ma perfettamente mirata e centrata sull'obiettivo da perseguire.

Altra tecnica particolarmente utile per la stratificazione è il *peer tutoring* o il *teaching tutoring* che si basa sul concetto di aiuto offerto dagli studenti fra gli studenti. A differenza di quanto si possa credere, a trarne beneficio non sono solo gli studenti più deboli, ma anche quelli più competenti, dal momento che offrendo il loro supporto ai compagni di classe, sono indotti a rielaborare e a riassemblare i concetti. In generale la *peer education* risulta particolarmente valida per gli alunni di prima e di seconda generazione, poiché come già evidenziato precedentemente, consente lo scambio tra italofoni e non. Una situazione educativa particolarmente funzionale è quella in cui la figura dell'alunno tutor è ricoperta da alunni stranieri che, pur provenendo dalla stessa comunità linguistica dei compagni non italiani, sono di vecchia immigrazione. Una volta individuati, essi più di altri, riescono ad avere un ascendente maggiore sui loro compagni in difficoltà, poiché ritenuti da questi più credibili per aver vissuto in prima persona le stesse difficoltà, divenendo consapevoli delle problematiche connesse al fenomeno migratorio.

4. Conclusioni

La presenza sempre maggiore di classi ad abilità differenziate richiede l'attivazione di interventi mirati e personalizzati, ma questo tipo di azione didattica deve poter essere estesa all'intero gruppo classe; pertanto, urge una riflessione sulle politiche linguistiche da attuare per l'intera classe.

Spesso in campo educativo si utilizza il concetto di sfida educativa, ebbene probabilmente non è di questo che si tratta, forse più che di sfida ha senso pensare ad azioni ragionate, concordate e attentamente ponderate tra diversi operatori sociali e a più livelli di sistema. Le progettazioni educative, se da una parte richiamano azioni protese in avanti e conviventi con un margine di incertezza, dall'altra devono essere sostenute da una logica razionale che offra loro riferimenti sociali, pedagogici e normativi. In tal senso molto resta ancora da fare, le istituzioni scolastiche hanno bisogno di interlocutori che non possono essere solo interni al sistema scuola, ma dialogare con più attori sociali. «La riuscita scolastica, o viceversa l'insuccesso, non sono mai solo il risultato di un rapporto individuale, fra alunno e disciplina e di una sola causa, ma di relazioni complesse che si producono in un determinato contesto» (Favaro, 2010). Sarebbe utile che la progettualità educativa fosse condivisa dentro e fuori la scuola, così da creare delle alleanze tra scuole e territorio capaci di dar vita a delle 'città educanti' (Dalle Pezze,

2023, p. 255). A livello normativo il nostro Paese risulta essere tra i primi in Europa; tuttavia, rimane carente nella fase operativa e nella messa a punto di strategie concrete che possano realmente promuovere un processo inclusivo per gli studenti stranieri (Carbonara & Scibetta, 2020), ciò che ne deriva è un modello incostante e non sistematico.

Riferimenti bibliografici

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(4), 401-416**.**

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L., Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education,* (pp. 146-159). London: Sage.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTre Press.

Borghi, M. (2018). Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri. *Italiano LinguaDue*, *10*(1), 373-394.

Calenda, M. (2019). Star bene a scuola. Prospettive di ricerca. *L'eco della scuola nuova*, *4*, 5-11.

Caon, F. (2021). La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD. In F. Caon (Eds., *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Bologna: Torino Editore.

Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*. Torino: UTET Università.

Caon, F. (2006) (Ed.). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizioni.

Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.

Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.

Chini, M., & Bosisio, C. (Eds.) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci Editore.

Commissione Europea, (2010). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimun age question and some other matters. In *Working Papers on Bilingualism*, *19*, 121-129.

D'Annunzio, B., & Della Puppa, F. (2006). Unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD. In F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, (pp. 138-155). Perugia: Guerra Edizioni.

Dalle Pezze, G. (2023). La lingua per l'inclusione. Sistemi territoriali e buone pratiche per le pari opportunità degli alunni provenienti da contesti migratori. *RicercaAzione*, *15*(2), 249-255.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

Dolci, R. (2006). La partecipazione nella classe di lingua. In F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizioni.

Dörnyei, Z. (2007). Creating a Motivating Classroom Environment. In J. Cummins & C. Davidson, *International Handbook of English Language* Teaching, 2. New York: Springer.

Favaro, G. (2010). *Per una scuola dell'inclusione*. Disponibile: www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf

Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, *20*(2).

Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Luise, M.C. (2006). Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins. In F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, (pp. 194-200). Perugia: Guerra Edizioni.

Marchisio, M.C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.

Miller, A. (1987). Cognitive styles: an integrated model. *Educational Psychology. 7*(4), 251-268.

MIUR (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori.*

Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Bonacci Editore.

ONU. Organizzazioni delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* https://www.unric.org/it/agenda-2030

Rubin, J. (1994). Come aiutare gli studenti a sviluppare il "controllo esecutivo". In L. Mariani, (Ed.) *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Quaderni del LEND. Firenze: La Nuova Italia.

Sharan, Y, & Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.

Slavin, R. (2008). Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education. *Éducation et didactique*, *2*(2), 151-159.

Spencer, L.M, & Spencer, S.M. (1993). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore.* Milano: Franco Angeli.

Sternberg, R. J. (1998). *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi.* Trento: Erickson.

Tortello, M. (2001). L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità. *Handicap e Scuola*, *97*.

Troiano, G. (2019). L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera. *Italiano LinguaDue*, *1*, 319-374.

Vettorel, P. (2006). Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe. In F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizioni.

Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio* [1966]. Firenze: Giunti-Barbera.

Vygotskij, L. S. (1931). *Il processo cognitivo* [1987]. Torino: Bollati Boringhieri.

La formazione per gli alloglotti: una necessità

Capitolo quarto

Per una reale inclusione degli studenti stranieri: l'italiano come lingua seconda

For real inclusion of foreign students: Italian as a second language

*Alessio Fabiano**[1]

*Carolina Leva**[2]

*Andrea Tarasi**[3]

Abstract

La piena inclusione degli studenti stranieri rappresenta una sfida consolidata della scuola italiana. Passare dall'accoglienza alla piena inclusione rappresenta, inoltre, un'opportunità di arricchimento per tutta la classe in cui la differenza diventa una risorsa preziosa per tutte le alunne e gli alunni. La Guerra in Ucraina e il recente arrivo di bambini e adolescenti nelle classi del nostro Paese ha rappresentato un *input* per riflettere sulle difficoltà di apprendimento legate alla lingua e su come a partire dalla riflessione sull'ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS e i sistemi di personalizzazione della didattica, il nostro contributo si inserisce nel filone di ricerca della linguistica contrastiva come strumento inclusivo. Quindi, l'obiettivo è quello di individuare le differenze tra italiano standard e ucraino standard, per fornire agli insegnanti uno strumento utile per promuovere l'acquisizione dell'italiano L2 degli studenti NAI, così da garantirne il successo formativo e l'inclusione all'interno della nostra scuola e della società.

The full inclusion of foreign pupils is an established challenge of the Italian school. Moving from welcome to full inclusion also represents an opportunity for enrichment for the whole class in which difference becomes a valuable resource for all pupils. The War in Ukraine and the recent

*[1] Università degli Studi della Basilicata

*[2] Università degli Studi della Basilicata

*[3] Università degli Studi della Basilicata

arrival of children and adolescents in our country's classrooms provided an input for reflecting on language-related learning difficulties and how. Starting from the reflection on the WHO's ICF (International Classification of Functioning), and the systems for personalizing teaching, our contribution is part of the research strand of contrastive linguistics as an inclusive tool. Thus, the aim is to identify the differences between standard Italian and standard Ukrainian, in order to provide teachers with a useful tool to promote the acquisition of Italian L2 by NAI students, to guarantee their educational success and inclusion within our school and society.

Parole chiave: inclusione, scuola, BES, NAI, L2.
Keywords: inclusion, school, BES, NAI, L2.

1. Introduzione

«*Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori. Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali. Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici e in primo luogo da parte dei docenti*» (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 2012).

La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione, il sistema scolastico ha l'obbligo di accogliere tutti e di organizzarsi in relazione alle esigenze di ciascuno. L'inclusione scolastica si presenta come un fenomeno multidimensionale, articolato su quattro piani interconnessi tra di loro. Sul piano dei principi, l'inclusione non si può mettere in discussione, in quanto riferita al diritto di tutte le persone, al di là della loro condizione, di accedere all'istruzione in un contesto comune. Ogni persona, è parte integrante della classe e della scuola; le stesse opportunità devono essere previste per tutti; opportunità che non va richiesta (Cottini, 2018; Leva, 2022).

«*Il concetto di inclusione, infatti, si appella a un fondamento teorico assoluto, che vede ogni individuo, indipendentemente dai tratti culturali o personali, come*

entità costitutiva dell'istituzione sociale, che trova nella piena valorizzazione di tutti la stessa ragione d'essere» (Cottini, 2018).

Alla base di un contesto educativo inclusivo vi è un'organizzazione precisa, ben coordinata e allo stesso tempo flessibile, e tutte le persone coinvolte, esterne ed interne alla scuola hanno il compito di collaborare e creare alleanze sinergiche. Parlare di contesto inclusivo e accessibile ovviamente non è riferito esclusivamente alla conformazione architettonica e strutturale, ma richiama un'organizzazione dei processi collegati all'apprendimento e alle relazioni. L'orientamento *Design for All* rappresenta un importante filone di studi e applicazioni in questo senso, in particolare grazie al suo sviluppo nel campo dell'apprendimento con l'*Universal Design for learning (UDL)*.

La valorizzazione delle diversità, l'educazione inclusiva, l'utilizzo critico e informato sulle tecnologie digitali in modo da evitarne eventuali rischi è proprio ciò che si prefigge l'UDL che riesce ad affrontare in modo stimolante alcune delle più grandi sfide dell'insegnamento. L'UDL è un approccio inclusivo in quanto riconosce le differenze dei bambini e dei ragazzi e promuove l'attivazione di modalità di insegnamento al plurale atte a valorizzare le diversità di tutti, tenendo conto dell'importanza rivestita dalle emozioni nella motivazione ad apprendere, nel coinvolgimento, nel concetto pregnante di equità formativa, nella partecipazione ai percorsi di apprendimento e nella riduzione degli ostacoli di carattere socio-culturale. La prospettiva dell'inclusione per tutti ha la necessità di procedure didattiche in grado di favorire il ruolo attivo di ogni bambino e ragazzo, promuovendo e facilitando la partecipazione di tutti e stimolando rapporti interattivi e di supporto reciproco. La didattica inclusiva offre un approccio orientato alla partecipazione e al successo formativo con la gestione dei curricoli disciplinari. Grazie alla ricerca possiamo constatare se le procedure organizzative e le strategie didattiche applicate sono efficaci, ovvero se hanno prodotto delle evidenze che ci permettono di avvalorarle. È fondamentale, altresì, predisporre e validare strumenti che permettano di comprendere il livello di inclusività delle classi e delle scuole, anche mediante processi di autovalutazione degli insegnanti. In questa direzione si può tangibilmente apportare un contributo significativo, sia alla riflessione, sia al miglioramento delle prassi operative attivate quotidianamente in ogni contesto e, nel contempo, concorrere alla definizione di indicatori di qualità dell'inclusione scolastica (Cottini, 2018; Leva, 2022). La scuola italiana deve essere pensata nella Costituzione, una scuola fondata su equità, promozione sociale, valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, garantendo una didattica pienamente inclusiva (Ianes, 2013). Nelle linee guida sull'educazione inclusiva del 2009, l'UNESCO sottolinea che

«*la scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti* [...]. *Un sistema scolastico "incluso" può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive; in altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità*» (UNESCO, 2009).

2. Gli Alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)

Il modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Il modello ICF si fonda sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto consentendo di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno. È bene ribadire che ogni alunno, con continuità o per determinati periodi di tempo, può manifestare Bisogni Educativi Speciali; i motivi possono essere fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici e sociali. La scuola deve offrire a riguardo un'adeguata e personalizzata risposta, in quanto l'area dello svantaggio scolastico, che racchiude problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali e comprende tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale (Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012). Strumento privilegiato per il processo d'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata. Il PDP permette di includere progettazioni didattico-educative pensate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita, di cui tanti alunni con BES, sprovvisti di certificazione diagnostica, necessitano (Circolare Ministeriale n. 8 Roma, 6 marzo 2013).

3. Dall'accoglienza all'inclusione degli Alunni Stranieri

Gli alunni stranieri sono prima di tutto persone, quindi titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale. L'articolo 2 della Dichiarazione Universale del 1948 afferma che a ogni persona spettano diritti e libertà senza alcuna distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o altra condizione. Questi principi sono stati

confermati anche dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989[1] la quale all'art. 2, ribadisce:

> «*Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza*».

Queste Dichiarazioni valgono su tutto il territorio italiano e costituiscono un punto fermo per le politiche e gli interventi rivolti o che coinvolgono bambini, ragazzi, adolescenti di ogni provenienza. In Italia ha preso ormai piede una scuola delle cittadinanze, capace di valorizzare le identità locali e, allo stesso tempo, di far dialogare la molteplicità delle culture. L'educazione interculturale dà avvio a specifici percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti, rifiutando la logica dell'assimilazione, così come costruire e rafforzare comunità etniche chiuse; è invece orientata a favorire il confronto, il dialogo, e l'arricchimento reciproco entro la convivenza delle differenze (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, Febbraio 2014). Per quanto concerne i neo arrivati in Italia (NAI), gli studenti ucraini accolti nelle scuole del sistema nazionale di istruzione, sono ad oggi un numero molto elevato, difatti sul sito del Ministero[2] è stata predisposta una sezione interamente dedicata all'emergenza Ucraina. L'Amministrazione e le istituzioni scolastiche sono chiamate a governare la delicata fase di accoglienza dei profughi in età scolare per garantire loro accesso ai servizi educativi, scolastici e formativi, presupposto fondamentale per assicurare a tutti di proseguire il percorso di istruzione nel sistema scolastico italiano. Con l'inserimento nelle istituzioni scolastiche si richiama l'opportunità di salvaguardare, per quanto possibile, le reti di relazioni, familiari o di comunità esistenti tra i profughi, e tra questi e gli ucraini già presenti in Italia. È fondamentale altresì assicurare che l'inserimento degli studenti ucraini sia governato a livello territoriale, combinando il più possibile bisogni dei profughi e spazi di accoglienza delle scuole (Ministero dell'Istruzione e del Merito, nota 781 del 14-04-22).

---

[1] Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991.

[2] (https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/), consultato il 27.09.2023

4. L'italiano come lingua seconda (L2)

Negli ultimi anni, è aumentato l'interesse degli studiosi nei confronti dell'italiano L2 sia per l'incremento del numero di immigrati sia per le politiche d'inclusione che richiedono necessariamente l'apprendimento della lingua del Paese di arrivo. A tal proposito, la L2 è la lingua appresa nel Paese dove è parlata abitualmente. In ambito linguistico-contrastivo, lo studio dell'italiano come L2 ha riguardato soprattutto gli aspetti grammaticali, perciò il livello morfo-sintattico (Giacalone Ramat, 1994; Pallotti 2003; Diadori et al., 2009; Cocchi et al., 1996; Saville-Troike, 2006; Chini, 2012; Vedovelli, 2012; Bagna, Casini, 2012). Difatti, molto poco è stato scritto in merito al livello fonetico-fonologico (Schmid, 1994; Albano Leoni, Maturi, 1994; Flege 1995; Best 1995; Kuhl 2000, Romito, Tarasi 2014), come se l'acquisizione di una lingua riguardasse solo la conoscenza delle regole alla base della formazione e della struttura di parole e di frasi e alle relazioni tra quest'ultime. Negli ultimi anni, un'inversione di rotta è stata registrata nel *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2018), che ha elaborato in modo più approfondito e raffinato, rispetto al passato, l'aspetto riguardante il ruolo della fonologia nell'apprendimento delle lingue, aggiungendo alcuni elementi tra i descrittori dei vari livelli. Nello specifico, il livello fonetico-fonologico è stato inserito nel quadro della competenza comunicativa della lingua, ponendo l'attenzione sia sull'articolazione dei suoni sia sui tratti prosodici (intonazione, accento e ritmo) delle lingue che si apprendono sia a livello di parola che di enunciato.

La ricerca linguistica ha da sempre nutrito interesse verso le varietà non native acquisite in modo naturale. In un processo di acquisizione spontanea, il contatto con la L2 si concretizza esclusivamente in situazioni comunicative naturali; in questi casi, il parlante che acquisisce la lingua seconda ha un controllo migliore sul livello pragmatico ma la competenza linguistica può essere meno robusta e, in alcuni casi, presentare un livello elementare. Inoltre, chi acquisisce in maniera naturale una L2 è esposto a numerosi e continui stimoli che portano il locutore alla selezione autonoma delle informazioni linguistiche utili alla comunicazione. Tale processo e l'interazione con i parlanti nativi di una lingua consentono, agli studiosi, di testare ipotesi sul funzionamento della L2, perché pongono in risalto le informazioni concrete riguardanti l'uso attivo e creativo della lingua. L'insieme di tutte queste ricerche ha generato approcci e modelli sperimentati e utilizzati in ambito glottodidattico: i modelli cognitivisti e l'ipotesi dell'interlingua (Corder, 1967; Selinker, 1972; Chomsky, 1989), gli approcci di tipo comportamentista (Bloomfield, 1974; Skinner, 1957).

Partendo da questi presupposti, il nostro contributo si inserisce nel filone di ricerca della linguistica contrastiva. Quindi, l'obiettivo è quello di individuare le differenze tra italiano standard e ucraino standard, per fornire agli insegnanti uno strumento utile a

favorire l'acquisizione dell'italiano L2 agli studenti NAI, così da garantirne il successo formativo e l'inclusione all'interno della nostra società.

5. Un confronto tra italiano standard e ucraino standard

L'acquisizione di una L2 ha come punto di partenza lo studio e l'analisi del sistema fonetico-fonologico della lingua seconda. Difatti, gli apprendenti di una nuova lingua, in questo caso gli studenti ucraini neoarrivati in Italia, hanno il primo contatto con la L2 attraverso i suoni. Perciò, l'analisi linguistico-contrastivo dei sistemi fonetico-fonologici dell'italiano e dell'ucraino standard consente di individuare quei fonemi e foni che risultano assenti o di diversa realizzazione nella L1. La mancata conoscenza dei fonemi e dei foni crea le prime difficoltà nell'uso e nella comprensione della lingua. Difatti, i fonemi hanno funzione distintiva in quanto concorrono a distinguere significati: ad esempio, le parole "naso" e "caso" hanno un significato diverso che è trasmesso dai due diversi fonemi posti all'inizio delle parole.

Di seguito, si riportano i sistemi fonetico-fonologici dell'italiano standard (Mendicino, 2013) e dell'ucraino standard (Pompino-Marschall, Steriopolo, Żygis, 2017):

	bilabiale		labiodentale		dentale		alveolare		post-alveolare		palatale		(labiovelare)		velare	
occlusive	p	b			t	d									k	g
nasali		m		ɱ			n					ɲ				ŋ
fricative			f	v			s	z	ʃ	ʒ						
affricate					ʦ	ʣ			ʧ	ʤ						
laterali							l					ʎ				
vibranti							r									
approssimanti												j		w		

Figura 1: sistema fonetico-fonologico italiano standard

		Bilabial	Labio-dental	Dental/-Alveolar	Alveolo-palatal/Post-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosive	Plain	p b		t d			k g	
	Palatalized	(pʲ) (bʲ)		tʲ dʲ			(kʲ) (gʲ)	
Nasal	Plain	m		n				
	Palatalized	(mʲ)		nʲ				
Fricative	Plain		f	s z	ʃ ʒ		x	ɦ
	Palatalized		(fʲ)	sʲ zʲ	(ʃʲ) (ʒʲ)		(xʲ)	(ɦʲ)
Affricate	Plain			t͡s d͡z	t͡ʃ d͡ʒ			
	Palatalized			t͡sʲ d͡zʲ	(t͡ʃʲ) (d͡ʒʲ)			
Trill	Plain			r				
	Palatalized			rʲ				
Approxi-mant	Plain		ʋ					
	Palatalized		(ʋʲ)			j		
Lateral Approxi-mant	Plain			l				
	Palatalized			lʲ				

Note: Palatalized sounds in brackets are the context-dependent allophones of the non-palatalized phonemes (i.e. the so called 'half-palatalized' sounds).

Figura 2: sistema fonetico-fonologico ucraino standard

Partendo dal modo nasale dell'italiano standard, le prime differenze che si riscontrano con il sistema fonetico-fonologico dell'ucraino standard riguardano: la consonante labiodentale sonora [M], la consonante palatale sonora [ø] e la velare sonora [N]. Passando al modo fricativo, l'ucraino standard si caratterizza per l'assenza della consonante labiodentale sonora [v]. Un'altra differenza tra i due sistemi standard riguarda il modo laterale, con la mancanza nell'ucraino standard della consonante palatale sonora [ʹ]. Infine, l'ucraino standard non ha le approssimanti [j] e [w] dell'italiano standard. Un altro aspetto da tenere in considerazione sul piano fonetico-fonologico dell'italiano standard è la presenza nel proprio sistema delle consonanti geminate o doppie, che sono assenti nell'ucraino standard. Di seguito, si riporta uno schema di riepilogo che contiene i fonemi e i foni assenti nell'ucraino standard e che potrebbero rappresentare uno scoglio nell'apprendimento dell'italiano L2:

	Labiodentali	Palatali	Velari	(Labiovelari)
Nasali	M	J	N	
Fricavite	v			
Laterali		ʎ		
Approssimanti		j		w

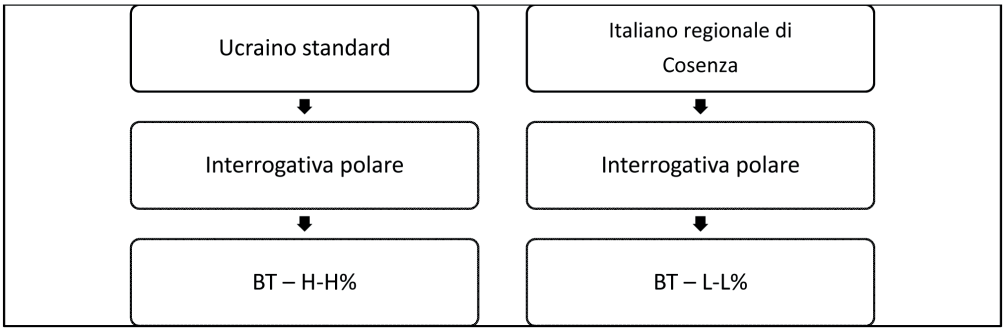


Schema 1: fonemi e foni consonantici assenti nell'ucraino standard

Per quanto riguarda i fonemi vocalici, c'è da segnalare, in ucraino standard, la presenza della vocale [I] che, dal punto di vista articolatorio, rispetto alla [i] dell'italiano standard, risulta meno alta [-alto] e più arretrata [+arretrato]. Questo fonema ha valore distintivo in ucraino standard, perciò potrebbe disorientare gli studenti ucraini NAI.

Un altro aspetto importante che emerge dall'analisi contrastiva riguarda il livello morfologico: l'ucraino standard, in merito ai morfemi derivazionali, ricorre soprattutto ai suffissi e usa poco i prefissi (Korunets, 2004, p. 180). Quest'ultimi in italiano standard sono soventi e concorrono a sfumare il significato delle parole. Quindi, risulta molto importante che gli studenti ucraini NAI abbiano un contatto immediato con i processi morfologici alla base della creazione di nuove parole.

Quanto appena esaminato riguarda il livello segmentale ma le lingue si caratterizzano anche per la presenza di tratti soprasegmentali o prosodici, cioè che agiscono sopra il segmento. A tal proposito, in un'analisi contrastiva, l'intonazione gioca un ruolo importante anche se le differenze sono da imputare alla variazione diatopica; ad esempio, dal confronto tra l'italiano regionale parlato a Cosenza (Gili Fivela *et alii*, 2015) e l'ucraino standard (Pompino *et alii*, 2017) si riscontra differenza nelle domande chiuse:



Schema 2: confronto tra profili intonativi

La differenza riguarda il contorno terminale del profilo intonativo dell'interrogativa polare. Ciò significa che per la domanda "posso alzarmi?" l'ucraino standard ha un contorno terminale crescente, mentre l'italiano regionale parlato a Cosenza ha un contorno terminale decrescente. Questa discrepanza potrebbe generare incomprensioni durante le conversazioni e, pertanto, risulta importante porre attenzione a questi aspetti.

6. Conclusioni

A partire dalla riflessione sull'ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, e dai sistemi di personalizzazione della didattica, abbiamo cercato di riflettere sulla ricerca della linguistica contrastiva come strumento inclusivo. Per una totale inclusione e nell'ottica della personalizzazione didattica, l'obiettivo è stato quello di individuare le differenze tra italiano standard e ucraino standard, per provare a fornire agli insegnanti uno strumento utile a promuovere l'acquisizione dell'italiano L2 degli studenti NAI, così da garantirne il successo formativo e l'inclusione all'interno della nostra scuola e della società.

L'obiettivo dell'analisi è quello di individuare le principali aree di interferenza e di difficoltà per gli studenti di madrelingua ucraina che imparano l'italiano. Si studiano anche gli elementi culturali e sociolinguistici che possono influenzare la percezione e l'apprendimento delle due lingue. Questa analisi dettagliata fornisce una base solida per comprendere le sfide specifiche che gli studenti ucraini possono incontrare nell'apprendimento dell'italiano e per sviluppare strategie didattiche mirate a superarle.

Nell'insegnamento della lingua italiana agli studenti ucraini, l'analisi della linguistica contrastiva può essere applicata attraverso l'identificazione delle principali differenze e somiglianze tra le due lingue. Ad esempio, si possono evidenziare le differenze

fonetico-fonologiche, morfologiche e sintattiche per facilitare la comprensione degli studenti ucraini. Inoltre, l'uso di esempi concreti e situazioni di comunicazione quotidiana può aiutare gli studenti a confrontare e applicare le conoscenze acquisite. L'approccio basato sulla linguistica contrastiva consente inoltre di individuare le possibili interferenze linguistiche e di fornire strumenti specifici per affrontarle durante l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua da parte degli studenti ucraini.

Le strategie basate sulla linguistica contrastiva possono essere utilizzate per favorire l'inclusione scolastica e la personalizzazione didattica attraverso l'individuazione delle differenze e delle somiglianze tra italiano e ucraino. Ad esempio, gli insegnanti potrebbero adattare i materiali didattici in modo da tener conto delle specifiche necessità linguistiche degli studenti ucraini, consentendo loro di apprendere la lingua italiana in modo più efficace. Inoltre, possono essere implementati approcci pedagogici che valorizzano le diversità linguistiche presenti in classe, promuovendo un ambiente inclusivo e favorendo lo sviluppo di competenze interculturali. Attraverso l'analisi della linguistica contrastiva, è possibile identificare le principali sfide linguistiche che gli studenti ucraini potrebbero incontrare nell'apprendimento dell'italiano e sviluppare strategie mirate per affrontarle in modo efficace, migliorando così l'inclusione e la personalizzazione didattica nella scuola.

Riferimenti bibliografici

Albano Leoni, F., & Maturi, P. (1994). Didattica della fonetica e parlato spontaneo. In: A. Giacalone Ramat & M. Vedovelli (Eds.). *Linguistica educativa* (pp. 153-164). Roma: Bulzoni.

Bagna, C., & Casini, S. (2012). Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto. In: S. Ferreri (Ed.). *Linguistica educativa* (pp. 225-236). Roma: Bulzoni

Best, C.T. (1995). A direct realist view on cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research,* Timonium: York Press, 171-204.

Bloomfield, L. (1974). *Il linguaggio*, Milano: Il Saggiatore.

Chini, M. (2012). Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2, in S. Ferreri, S. (ed.), *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)* (pp. 123-140). Viterbo, 27-29 settembre 2010. Roma: Bulzoni.

Chomsky, N. (1989). *La conoscenza del linguaggio*. Milano: Il Saggiatore.

Circolare Ministeriale n. 8 Roma, 6 marzo 2013. «*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*». *Indicazioni operative*;

Cocchi, G., Giusti, M., Manzini, M.R., Mori, T. & Savoia, L.M. (1996). *L'italiano come L2. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom*. Roma: Bulzoni editore.

Corder, P. (1967). The significance of learner's errors, *International Review of Applied Linguistics*, *5*, 161-170.

Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore.

Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra edizioni.

Gili Fivela, B., Avesani, C., Barone, M., & Bocci, G. (2015). Intonational phonology of the regional varieties of Italian. In S. Frota & P. Prieto. *Intonation in Romance* (pp. 140-197). Oxford: Oxford University Press.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali*). Trento: Erickson.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponibile in: https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Fabiano, A. (2023). *Per una nuova cittadinanza digitale tra nuove competenze, metaverso, merito e inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Fabiano, A. (2021). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia Editore.

Flege, J. (1995). Second language speech learning: theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.). *Speech perception and language experience: issues in crosslanguage research* (233–277). Baltimore: York Press.

Giacalone-Ramat, A. (1994). Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde. In A. Giacalone-Ramat & M. Vedovelli (eds.), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di linguistica italiana* (pp. 27-43). Roma: Bulzoni.

Korunets, I.V. (2004). *Contrastive typology of the English and Ukrainian languages*. Vinnytsia: Nova Knyha.

Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *97*, 11850-11857.

Leva, C. (2022). Promuovere l'inclusione scolastica. Lo Sportello Provinciale Autismo, supporto alle scuole e alle famiglie. *Rivista scientifica trimestrale del diritto di famiglia e della pedagogia delle persone*, Editrice Ad Maiora, *4*, 54-61.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014.

Ministero dell'Istruzione e del merito, nota 781 del 14-04-22, *Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini – Indicazioni operative*.

Pallotti, G. (2003), *La seconda lingua*. Bompiani: Milano.

Pompino-Marschall, B., Steriopolo, E., & Żygis, E. (2017). Ukrainian, *Journal of the International Phonetic Association*, 47(3), 349-357.

Romito, L., Tarasi, A., & Lio, R. (2014). Italian Index: rhythmical-prosodic analysis of Italian L2 produced by Albanian, Chinese, Polish and Romanian speakers. In M.Y. Congosto, M.L. Montero Curiel, & A. Salvador Plans (Eds.). *Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación III* (127-149). Madrid: Arco/Libros.

Saville-Troike, M. (2007), *Introducing Second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Schmid, S. (1994). Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate. In A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (Eds.), *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Convegno internazionale di studi della Società di linguistica italiana*, (pp. 61-79). Roma: Bulzoni.

Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL*,*10*, 209-231.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton century crofts.

Stella, A, Gili-Fivela, B. (2015). *L'intonazione nell'italiano dell'area leccese: prime osservazioni dal punto di vista autosegmentale-metrico*. Conference: IV Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce). Arcavacata di Rende (CS), Italy, Atti del IV Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce).

Vedovelli, M. (2012). Italiano L2: condizioni per un modello di linguistica educativa. In S. Ferreri (Ed.), *Linguistica educativa* (pp. 195-211). Roma: Bulzoni.

Capitolo quinto

Former les enseignants de classe ordinaire à la langue de scolarisation par des démarches immersives et réflexives

Train ordinary class teachers in the language of schooling through immersive and reflective approaches

Céline Beaugrand

Virginie George

Abstract

Mastery of the language of schooling is one of the main levers for allowing allophone students to find their place in different disciplines and to build knowledge and skills in a second language. This notion of «language of schooling» has been present in official national education texts for over 20 years in France, and it constitutes one of the strong axes of work carried out at the European level within the framework of language policies. However, it is clear that teachers of so-called non-linguistic subjects rarely perceive the language issues at play in the construction of knowledge. As part of the Erasmus+ ALTA project, which aims to develop training for the inclusion of allophone students, specific modules have therefore been designed to specifically train teachers in the linguistic dimension of disciplines. The choice was made to develop reflective training approaches allowing teachers to decenter themselves in order to better perceive the linguistic complexity of school situations faced by migrant students.

La maîtrise de la langue de scolarisation constitue l'un des principaux leviers pour permettre aux élèves allophones de trouver leur place dans les différentes disciplines et d'y construire des connaissances et des compétences en langue seconde. Cette notion de « langue de scolarisation » est présente dans les textes officiels de l'Éducation Nationale depuis plus de 20 ans en France et elle constitue l'un des axes forts de travaux menés à l'échelle européenne dans le cadre des politiques linguistiques. Pourtant, force est de constater que les enseignants de disciplines dites non linguis-

[*1] Université de Lille

[*2] Casnav, Rectorat de Lille

tiques ne perçoivent que trop rarement les enjeux langagiers qui se jouent dans la construction des savoirs. Dans le cadre du projet Erasmus+ ALTA (Allophone Teacher Academy), visant à élaborer des formations à l'inclusion des élèves allophones, des modules spécifiques ont donc été conçus afin de former spécifiquement les enseignants à la dimension langagière des disciplines. Le choix a été fait de développer des démarches de formation réflexives permettant aux enseignants de se décentrer pour mieux percevoir la complexité langagière des situations scolaires auxquelles sont confrontés les élèves migrants.

Keywords: language of schooling, teacher training, inclusion, allophone students.
Mots-clés : langue de scolarisation, formation des enseignants, inclusion, élèves allophones.

1. Introduction

En France, la scolarisation des enfants migrants est encadrée par des directives institutionnelles nationales (2012) qui considèrent que le principe d'inclusion en classe ordinaire doit prévaloir, comme c'est également le cas dans plusieurs pays européens dont l'Italie ou l'Espagne. Le soutien spécifique qui peut être apporté en parallèle dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ne peut généralement excéder une à deux années de prise en charge, notamment pour les élèves qui n'ont pas été scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine. Quel que soit leur niveau en français, ces élèves sont donc inclus dans des classes ordinaires dès leur arrivée et doivent y suivre une partie des apprentissages scolaires dans différentes disciplines, voire dans la totalité des cours lorsqu'il n'existe aucun dispositif UPE2A sur le secteur, à charge aux professeurs d'adapter leurs enseignements pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves. En 2021-2022 ce sont ainsi près de 77 500 enfants et adolescents étrangers (Brun, 2023) qui ont (re)commencé une scolarisation en école élémentaire[3], collège et lycée en France, soit une augmentation de 20% par rapport à l'année scolaire précédente. Pourtant, parallèlement, la formation des enseignants à l'inclusion de ces élèves demeure encore largement insuffisante (Mendonça Dias et *al.,* 2020). Les Casnav[4], ser-

[3] Les données statistiques collectées par le Ministère de l'Éducation Nationale ne prennent pas en compte les enfants migrants arrivants à l'école maternelle. De plus, sont seulement comptabilisés les enfants arrivés sur le territoire depuis moins de 2 ans. Enfin, cette enquête étant basée sur les élèves déclarés par les établissements, on peut considérer que le nombre d'élèves migrants annoncé est minoré par rapport à la réalité.

[4] Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Chaque Académie dispose d'un Casnav mais il existe une grande disparité de fonctionnement et de moyens d'une Académie à une autre.

vices des Rectorats[5] chargés de l'accueil des élèves allophones, de leur évaluation et de la formation continue des enseignants, interviennent principalement en formation continue mais leurs moyens sont relativement limités et variables selon les Académies (Cherqui & Peutot, 2015) ; leur offre de formation est donc restreinte par rapport aux besoins[6]. De même, dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé), la formation initiale des enseignants est peu adaptée à l'inclusion des élèves allophones et la prise en compte de la diversité des élèves y est marginale (Rigoni, 2020).

C'est dans ce contexte que l'Inspé et le Rectorat de Lille se sont engagés, à partir de 2022, dans le projet Erasmus+ Allophone Teacher Academy (ALTA) qui regroupe 11 partenaires européens (bulgare, espagnol, français, et italien), intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants, afin de développer des outils et parcours de formation sur la thématique de l'inclusion des élèves migrants. Parmi les contenus clés identifiés, il apparait essentiel d'aborder la langue de scolarisation et la dimension langagière des disciplines. Après avoir précisé le cadre théorique dans lequel s'inscrivent ces pratiques de formation, nous donnerons trois exemples de modules qui ont été développés dans le cadre d'ALTA et qui pourront être intégrés à des parcours de formation initiale ou continue.

2. Cadre théorique : former des enseignants à la dimension langagière dans les disciplines

2.1. La langue de scolarisation : une notion clé

En France, la problématique de la langue de scolarisation émerge dans les années 80 dans le contexte post-colonial, dans les premières aires d'application où le français est la langue d'enseignement pour des enfants autochtones qui ont une ou plusieurs autres langues premières. On doit ainsi à Vigner (1992, p. 40) d'avoir posé les premiers éléments notionnels spécifiques dans le contexte africain où « le français (…) est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire » en définissant la langue de scolarisation comme « langue apprise pour enseigner d'autres matières

[5] En France, les Rectorats sont les Directions des services de l'Éducation Nationale à l'échelle académique. Il existe actuellement 30 Académies, regroupées en 18 régions académiques.

[6] À titre d'exemple, en 2023-2024, le Casnav de l'Académie de Lille n'a pu proposer, dans le plan académique de formation, qu'un nombre restreint de stages pour former les enseignants de classe ordinaire à l'accueil et l'inclusion des élèves allophones (un pour la maternelle, un pour l'élémentaire, un pour le collège et un pour le lycée), en plus des interventions qui peuvent être réalisées à l'échelle locale dans les établissements. Cette académie compte pourtant 58 126 enseignants.

qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves ». Le français n'est plus dès lors envisagé prioritairement comme langue de communication dont l'enseignement relèverait du domaine du français langue étrangère (FLE), mais comme langue vecteur des apprentissages dans toutes les disciplines et objet spécifique d'enseignement dans la matière français. Progressivement cette notion s'étend à d'autres contextes dont celui de la scolarisation des élèves migrants en France et on voit apparaitre pour la double siglaison FLS (Français langue seconde) et FLSco (Français langue de scolarisation) dans les textes officiels régissant la scolarisation des élèves allophones à partir de 2002. Le champ du FLSco s'autonomise ainsi progressivement, notamment grâce aux travaux de Verdelhan-Bourgade (2002, p. 138) qui lui apportent une légitimité conceptuelle en définissant la langue de scolarisation comme « une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde », la maîtrise de la langue académique concernant également les enfants natifs. Ce changement de perspective permet d'inscrire la langue de scolarisation dans le cadre d'une « analyse éducative et didactique » (Spaëth, 2008) qui fait écho aux travaux menés par ailleurs à l'échelle européenne.

Depuis 2006, l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a en effet investi le champ de la langue de scolarisation en créant un groupe de recherche transnational pour étudier les dimensions langagières et culturelles dans toutes les disciplines scolaires. La finalité de ce projet européen, initialement intitulé *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*, est d'améliorer la qualité de l'éducation et favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, y compris les élèves les plus fragiles que sont « les élèves défavorisés, tout autant les enfants migrants que les élèves natifs du pays » (Beacco et *al*., 2015, p. 5). Plus largement il s'agit, dans une perspective de cohésion sociale, d'offrir une éducation de qualité et de former l'esprit critique des futurs citoyens européens afin de leur permettre une « participation aux sociétés démocratiques modernes et plurilingues » (*ibid*., p. 7). Partant du postulat que toute construction de connaissances en contexte scolaire passe par le langagier, ces travaux se focalisent sur trois aspects complémentaires : la langue comme matière, la langue comme moyen d'enseignement et d'apprentissage et les convergences possibles entre langues d'enseignement et langues étrangères. Les enquêtes, les études, les contributions des états membres et les documents élaborés par les experts sont diffusés via une plateforme interactive[7] afin d'en offrir l'accès au plus grand nombre. L'un des objectifs est d'« examiner et illustrer la façon dont il est possible d'assurer un enseignement des matières avec une sensibilité

[7] [en ligne]. Disponible sur : https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home.

aux dimensions linguistiques de celles-ci » (*ibid.*, p. 9). En effet, les disciplines scolaires constituent des « ensembles discursifs spécifiques impliquant des modes d'interactions particuliers » à l'oral et à l'écrit qu'il est nécessaire de maîtriser pour pouvoir accéder aux savoirs (Spaëth, 2008, p. 63). Or, en dehors des disciplines dites linguistiques (langue maternelle et langues vivantes étrangères), les enseignants appréhendent mal les aspects langagiers inhérents à leur matière (Thürmann et *al*., 2010 ; Cavalli, 2015) en limitant le plus souvent les difficultés de compréhension des élèves à la non maîtrise du vocabulaire disciplinaire spécifique (Beaugrand, 2019). La réalité est toutefois bien plus complexe et les difficultés sont multifactorielles, ce qui en rend l'acquisition particulièrement ardue pour les élèves migrants nouvellement arrivés.

2.2. Les principales composantes de la langue de scolarisation

La langue de scolarisation apparait comme un objet complexe et protéiforme, difficile à appréhender et à décrire car elle recouvre une dimension langagière mais aussi culturelle et cognitive. Comme le souligne Spaëth (2008, p. 64), il s'agit pour ces élèves « d'acquérir en même temps le français, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhétoriques disciplinaires, la communication scolaire, en vue de l'intégration et de la réussite scolaire ». Ces différentes composantes doivent être conscientisées par les enseignants eux-mêmes afin de développer des pratiques et des gestes professionnels inclusifs.

Sur le plan langagier, chaque discipline a son lexique spécifique, lié à des concepts, que les élèves doivent progressivement acquérir, acquisition qui est par ailleurs complexifiée par le caractère polysémique de certains termes qui peuvent avoir une signification différente selon qu'ils sont utilisés en contexte scolaire ou en usage ordinaire (par exemple, le terme « différence » a un sens spécifique en mathématiques qui n'est pas celui de l'usage ordinaire). Cette polysémie peut également se manifester d'une discipline à une autre (par exemple le terme « milieu » qui a un sens différent en mathématiques – le milieu d'un segment – et en biologie – le milieu marin). Mais les spécificités de la langue de scolarisation dépassent largement le cadre lexical et d'autres dimensions langagières, propres à chaque communauté disciplinaire, sont à appréhender (Spaëth, 2008; Le Ferrec, 2011; Beacco et *al.,* 2015) parmi lesquelles on peut notamment citer des structures morphosyntaxiques, des genres d'écrits et des discours oraux et écrits. Nous ne pouvons entrer ici dans une analyse détaillée de toutes ces caractéristiques et de leurs variations selon les disciplines, mais nous proposons quelques exemples illustratifs:

- la variété des genres d'écrits que l'on trouve dans les manuels d'histoire-géographie (titre, légende, définition, consigne, texte documentaire, texte littéraire,

conseil méthodologique, représentations sémiotiques[8] variées, …) qu'il faut pouvoir identifier, mobiliser à bon escient et éventuellement mettre en relation ;

- la complexité syntaxique des titres dans les leçons d'histoire, de géographie ou de sciences avec des groupes nominaux pouvant contenir des emboitements de compléments du nom, des adjectifs qualificatifs, des compléments circonstanciels, des tournures passives, des usages différents de la détermination (exemple de titre dans un manuel d'histoire en 6e: « Une unité dans la cité: l'exemple de la cité d'Athènes au Ve siècle avant J.-C»[9]) ;
- la fréquence de la passivation pour objectiver les savoirs ;
- les valeurs du présent (historique, de généralité, d'énonciation valeur de futur, valeur injonctive) utilisés dans différents écrits scolaires ;
- la fréquence des appositions et des structures elliptiques dans les textes de leçon.

Par ailleurs en situation scolaire, la dimension langagière est le plus souvent imbriquée à la dimension cognitive dans la construction des savoirs et des savoir-faire disciplinaires et il faut pouvoir rendre compte des opérations cognitives réalisées (comparer, classer, hiérarchiser, mettre en relation, …) par le biais du langage pour les rendre perceptibles et intelligibles (Le Ferrec, 2011).

La dimension culturelle constitue un autre aspect souvent invisibilisé des situations scolaires relevant d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993) que les enseignants eux-mêmes appréhendent peu. Que ce soit d'un point de vue global sur le fonctionnement de l'école « à la française » ou d'un point de vue disciplinaire sur des composantes ethnocentrées non perçues comme telles. Ainsi, selon les régions du monde où l'on se situe, la représentation du globe terrestre sur un planisphère est différente; la perception du temps n'est pas universellement linéaire comme nous le représentons sur une frise chronologique ; les mathématiques ne sont pas un langage universel, contrairement à l'idée commune, et les techniques opératoires ne sont pas enseignées nécessairement de la même façon dans tous les Pays.

Ces aspects langagiers, culturels, méthodologiques et cognitifs s'intègrent dans des situations scolaires particulières fortement ritualisées, nécessitant de maîtriser des com-

---

[8] Par représentation sémiotique, nous désignons les différents langages sémiotiques qui circulent dans les disciplines comme les schémas, les graphiques, les photographies, les frises chronologiques, les écritures mathématiques, etc.

[9] Ce titre est composé des éléments suivants : nom avec article indéfini + complément circonstanciel de lieu + nom avec article défini + complément du nom 1 + complément du nom 2 + complément circonstanciel de temps. On peut ajouter l'utilisation des chiffres romains et le sigle J.-C. et la présence des deux points).

portements interactionnels verbaux mais aussi non verbaux (Bouchard & Parpette, 2008). Ces situations scolaires se caractérisent par une forte imbrication entre l'oral et l'écrit, le discours didactique de l'enseignement prenant le plus souvent appui sur des écrits de formes et de natures très variées. Cette dimension « oralographique » (Bouchard, 1998) est en outre complexifiée par les multiples représentations sémiotiques qui circulent dans les disciplines. Celles-ci ont leurs propres codes et font appel au langage verbal pour être décrites, commentées et analysées dans un processus de transcodage. Enfin certaines interactions sont fortement ancrées sur des savoir-faire actionnels comme la manipulation des outils numériques, la réalisation de tracés géométriques en mathématiques ou encore la réalisation d'expériences en sciences, amenant là encore des usages langagiers spécifiques sur les plans linguistiques et discursifs (Beaugrand, 2022).

Enfin, si l'on se place du point de vue des productions attendues, on peut également souligner la diversité des genres de textes[10] à produire par les élèves et leur variation selon les disciplines, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Beacco et *al.,* 2015) : résumé, prise de notes, questionnement, débat, exposé, compte-rendu, lecture d'un manuel, etc. À chaque production correspondent des attendus formels, discursifs mais aussi méthodologiques qui ne sont pas nécessairement explicités en classe et sur lesquels les enseignants eux-mêmes ne parviennent pas toujours à mettre des mots.

Cette présentation synthétique permet d'identifier les composantes essentielles de la dimension langagière des différentes disciplines qu'il est possible d'intégrer dans une formation pour les enseignants et des étudiants.

2.3. La formation des enseignants : enjeux, contenus et démarches

L'un des enjeux de la formation des enseignants de classe ordinaire est de leur permettre de mieux appréhender la multimodalité et la complexité des situations scolaires qu'ils construisent et dans lesquelles ils interagissent avec les élèves afin qu'ils puissent mesurer les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants migrants inclus dans leur classe. C'est à cette condition qu'il sera ensuite possible de les sensibiliser aux dispositifs de soutien, notamment linguistiques, à mettre en place dans les apprentissages. Or, les formations proposées, quand elles existent, sont généralement « adisciplinaires » et n'abordent pas la question de l'inclusion des élèves allophones et de la diversité des

[10] Nous nous référons à la terminologie utilisée dans le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (Beacco et *al*., 2015, p.29) : « Par "texte" on entend aussi bien les productions orales qu'écrites, aussi bien les textes produits par une seule personne que par plusieurs. On désignera ces ensembles de textes par le terme "genres" ».

publics dans une perspective de construction des savoirs spécifiques dans une langue seconde (Pilard, 2020). De plus, quand on interroge les enseignants sur leurs attentes en formation, ils expriment souvent une demande de supports et d'outils clé en main à utiliser dans la classe. Il importe donc de déconstruire des besoins formulés en termes d'outillage pédagogique comme réponse à la problématique de l'inclusion des EANA (Jacobs, 2018) et d'orienter les formations sur le changement de représentations et de posture professionnelle des enseignants.

Différents objectifs peuvent être visés : modifier les représentations des enseignants sur leur propre discipline, analyser la complexité des situations scolaires vécues par les élèves, faire émerger les curriculums cachés sur les plans langagiers et méthodologiques, appréhender la dimension culturelle indissociable de la dimension langagière, identifier la pluralité des besoins des élèves (langagiers, culturels, méthodologiques et notionnels), développer des gestes d'étayage adaptés à l'inclusion ou encore prendre en compte le répertoire langagier plurilingue des élèves dans la construction des savoirs disciplinaires. Pour y parvenir, le dispositif de formation doit s'articuler autour de la réflexivité « définie d'abord comme une posture puisqu'elle consiste à se décentrer, à faire un retour sur l'action pour la penser, pour penser ses schèmes d'action, son habitus » (Altet, 2013, p. 42) ; cette posture réflexive nécessite d'accepter la complexité des situations scolaires (Vacher, 2022).

Pour permettre aux enseignants « de réfléchir à leurs propres mécanismes de fonctionnement, à leurs représentations, leurs stéréotypes » (Auger, 2008, p. 226), nous faisons le choix de développer des modules de formation évitant une approche transmissive et proposant la mise en situation et la décentration. Pour illustrer notre point de vue, nous présentons trois modules complémentaires qui abordent la problématique de l'inclusion des allophones en intégrant la dimension disciplinaire et la construction des savoirs.

3. Exemples de trois modules de formation développés dans le cadre d'ALTA

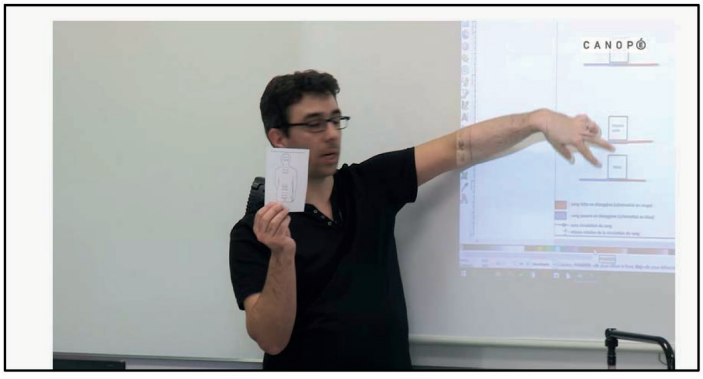
Dans le cadre du projet ALTA, les parcours de formation des enseignants élaborés intègrent des modules qui visent spécifiquement la question des dimensions langagière et culturelle dans les apprentissages. L'objectif est de faire émerger la complexité de la langue de scolarisation pour des enseignants de différentes disciplines qui incluent des élèves allophones dans leurs cours et de développer des gestes d'étayage adaptés à leurs besoins.

Nous présenterons ici trois modules de formation complémentaires qui correspondent respectivement à l'analyse d'une situation scolaire en science, la prise en compte de la

dimension culturelle dans les apprentissages et une mise en situation d'allophonie dans le cadre d'une séance de mathématiques en langue étrangère.

3.1. Analyser des documents et des discours disciplinaires pour appréhender la complexité des situations scolaires

Le premier module de formation présenté a pour objectif de mettre en exergue les principales caractéristiques des interactions verbales au sein de la classe à travers l'analyse du discours enseignant. Comme nous l'avons précédemment explicité, les enseignants, notamment dans les disciplines non linguistiques, n'ont que peu conscience des enjeux langagiers qui se jouent dans la construction des savoirs et savoir-faire en classe. Pour ce faire nous avons fait le choix de proposer l'analyse d'une captation d'une séance de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au cycle 4[11]. L'objectif de ce module est d'analyser les interactions verbales et notamment le discours didactique de l'enseignant pour en identifier les composantes et en mesurer la complexité. Nous nous sommes focalisés sur les quatre premières minutes de la séance qui sont représentatives et permettent d'analyser la structuration de la séance, le discours disciplinaire spécifique, les dimensions oralographique, sémiotique et praxéologique des interactions ainsi que le lexique spécifique mobilisé dans la discipline.



Doc 1: Capture d'image de la vidéo: présentation des supports d'apprentissage aux élèves

[11] La vidéo est issue du site institutionnel « Banque de séquences didactiques » de Canopé qui est une plateforme d'auto-formation pour les enseignants dans différentes disciplines et que nous avons détourné de sa finalité première. Cette activité peut être réalisée à partir de n'importe quelle vidéo de classe dans une discipline spécifique. Le formateur doit ensuite en faire une analyse détaillée sur le plan interactionnel en mobilisant les outils des sciences du langage, puis il doit didactiser la vidéo pour en faire un support de formation adapté à ses objectifs. https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=886169.

Cette vidéo proposée aux stagiaires est accompagnée de la transcription de la séance pour permettre une analyse de discours précise et d'une grille de lecture. À partir de plusieurs consignes distinctes, les enseignants doivent ainsi notamment :

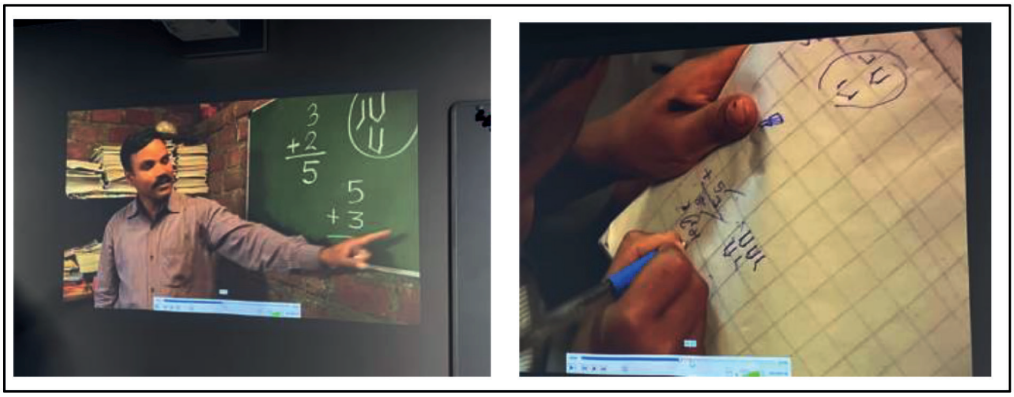
- identifier les différentes phases dans le discours de l'enseignant : la mise en route, la phase de rappel, la phase d'annonce, la consigne, la validation et la phase de validation ainsi que les énoncés relevant du discours d'apprentissage, le discours d'enseignement et le discours régulateur ;
- repérer les temps verbaux majoritaires dans le discours en lien avec les différentes phases ;
- identifier les termes scientifiques spécifiques et notamment ceux qui pourraient être polysémiques avec le français courant ;
- identifier le lexique et les structures morphosyntaxiques qui relèvent de la manipulation de l'outil informatique dans les consignes données ;
- analyser l'imbrication entre l'oral et l'écrit dans le discours de l'enseignant (dimension oralographique de la séance).

En analysant cette micro-situation scolaire, les enseignants doivent ensuite être en mesure de poser un regard réflexif sur leur propre discipline et sur la gestion des interactions dans leur classe et ainsi conscientiser leurs schèmes d'action.

3.2. Prendre conscience de la dimension culturelle dans les apprentissages

Le deuxième module de formation propose l'analyse d'une séance de mathématiques dans un autre Pays, ici l'Inde, afin de pouvoir identifier des composantes culturelles dans des situations scolaires[12]. Il s'agit de développer une démarche interculturelle qui préconise « l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (Candelier et *al.,* 2012, p. 6). À partir de la vidéo, les enseignants identifient les spécificités de ce contexte pour mieux appréhender celles du contexte français.

[12] Vidéo issue du site TESS-India (projet universitaire visant à améliorer la formation des enseignants dans plusieurs états indiens) : https://www.youtube.com/watch?v=631eEPWvlUA .



Doc 2 : Captures d'image de la vidéo : calcul au tableau et cahier d'élève

Ce module permet de cibler un double objectif :

- relever les similarités et les différences entre les deux environnements scolaires (organisation générale de la classe, gestion de l'espace, gestuel, posture, affichage, gestion des interactions par l'enseignant, …). Les points communs (explicitation de la notion, phase de manipulation, gestion du tableau, …) sont aussi importants à relever que les différences car ils permettent de prendre conscience que les élèves migrants ont déjà acquis des compétences et des connaissances dans une première langue de scolarisation sur lesquelles ils vont pouvoir s'appuyer dans les différentes matières en France.
- sur le plan disciplinaire, analyser la démarche d'enseignement proposée pour construire les savoirs mathématiques en identifiant la démarche didactique, les techniques de calcul, les outils et supports, les écritures mathématiques, les procédures mises en œuvre par les élèves. Une partie des éléments relevés permet de montrer que les mathématiques ne sont pas universelles, contrairement aux idées reçues.

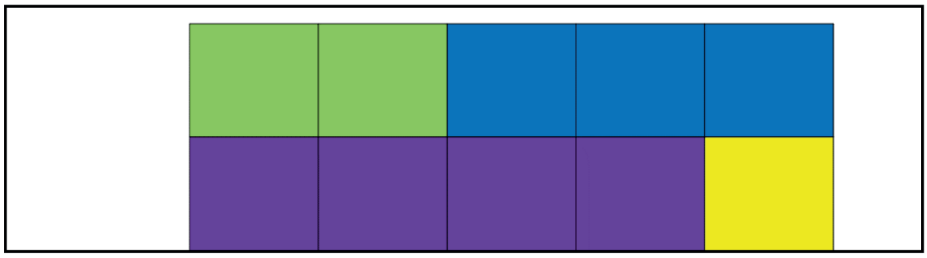
Cette analyse contractive a pour finalité de décentrer les enseignants de leur propre situation et de leur permettre de prendre conscience de la variété des contextes d'enseignement à différents niveaux. En creux il s'agit aussi de valoriser les compétences disciplinaires déjà acquises en langue première et de montrer que certains concepts et apprentissages disciplinaires construits dans une première scolarisation peuvent ne pas être transférables en langue cible. Nous pouvons ainsi faire émerger ce qui relève davantage des codes culturels scolaires et des écarts plus ou moins importants qui peuvent exister entre des cultures scolaires.

3.3. Mettre les enseignants en situation immersive pour mieux se décentrer et développer les gestes d'étayage

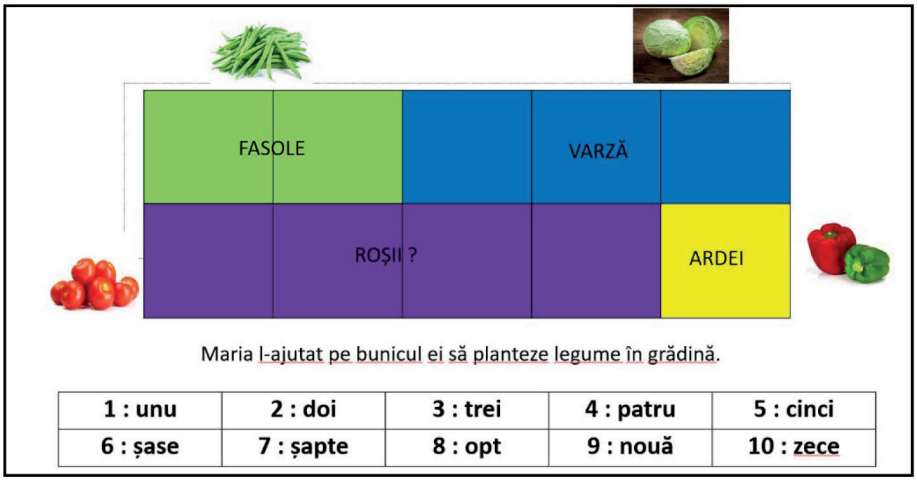
Enfin, le dernier module se focalise sur l'étayage spécifique qu'il est possible de mettre en place en classe pour aider les élèves allophones à suivre les apprentissages disciplinaires. Il s'agira d'identifier les leviers pour « apporter aux élèves un soutien linguistique échelonné et temporaire qui les aident à atteindre des niveaux de compréhension/acquisition de compétences plus élevés que cela ne serait le cas sans assistance de l'enseignant ou de pairs plus avancés » (Beacco et *al.,* 2015, p. 77).

Dans ce module les enseignants sont mis en situation d'apprenants devant suivre un cours de mathématiques dans une langue étrangère, ici le roumain (mais l'activité peut être menée dans toute langue étrangère inconnue des stagiaires). La séance choisie s'inscrit dans le programme de cycle 3 en école élémentaire du programme français et comprend deux objectifs mathématiques : introduire la notion de fraction à partir du partage équitable d'une unité, découvrir les écritures fractionnaires simples orales et écrites.

La séance démarre par une situation problème (schéma d'un potager), présentée à l'oral par la formatrice en roumain avec un support visuel sans élément langagier. Cette mise en situation ne permet pas aux stagiaires de comprendre ce qui leur est demandé et la formatrice va donc progressivement introduire des aides imagées et écrites afin de faciliter la compréhension du problème. Elle ralentit également son débit et insiste sur certains termes. Les apprenants, en premier lieu perplexes et déstabilisés devant cette situation d'apprentissage, parviennent progressivement à comprendre et à résoudre le problème grâce à l'étayage fourni et à interagir pour apporter les réponses attendues.



Doc 3 : Document déclencheur initial



Doc 4: Document déclencheur avec les aides

Dans la suite de cette séance, une phase de manipulation et d'appropriation est proposée. Les stagiaires vont devoir réaliser différentes représentations fractionnaires à partir d'un disque puis indiquer la fraction correspondante, activité pour laquelle ils pourront réutiliser des documents d'aides déjà fournis. S'ensuit une phase d'institutionnalisation avec l'écriture au tableau des éléments de la leçon. La séance se termine par une résolution de problème pour réinvestir les savoirs construits mais aussi le lexique et les structures syntaxiques découvertes en parallèle. Là encore des aides sont progressivement apportées pour comprendre le problème posé. La mise en situation est suivie d'une phase de débriefing basée sur un questionnaire qui cible à la fois le ressenti des stagiaires et l'analyse de la séance et des étayages proposés.

Pour les enseignants, vivre en formation cette situation d'allophonie permet de « se mettre dans la peau » de l'élève allophone qui se trouve inclus dans un cours sans maîtrise de la langue de scolarisation, en pointant à la fois l'insécurité dans laquelle il se trouve mais aussi les compétences qu'il est possible de transférer d'une langue à l'autre. De plus, la phase de débrief permet de revenir sur les étayages qui ont permis de lever les obstacles que ce soit en termes de gestes professionnels, de posture enseignante ou de supports fournis. Cette démarche réflexive doit permettre aux enseignants de questionner leur propre pratique et de la faire évoluer pour la rendre plus inclusive en parvenant à proposer des aides pour décoder les situations scolaires.

4. Conclusion

À l'heure où nous écrivons ces lignes, le projet ALTA est en cours de réalisation et les différents modules que nous proposons ont commencé à être testés dans plusieurs contextes de formation. Une réflexion est également engagée sur des protocoles d'évaluation de ces modules afin de s'assurer de leur pertinence et de leur efficience dans différents dispositifs de formation initiale ou continue. En outre, la prise en compte de la dimension langagière dans les disciplines et l'identification des spécificités de la langue de scolarisation des différents contextes ne constituent qu'une partie des besoins de formation des enseignants et des étudiants. Il faut aussi pouvoir faire évoluer leurs représentations et leurs connaissances dans des domaines connexes comme la migration, le plurilinguisme et l'interculturalité, mais aussi les compétences relationnelles, essentielles à la résilience et aux apprentissages, afin de « créer un cadre soutenant, sécurisant et empathique » (Pilard, 2020, p. 196). Dans le cadre du projet ALTA d'autres modules et outils de formation sont proposés par les partenaires afin de constituer des parcours de formation riches, modulables et adaptables aux différents contextes nationaux.

Références bibliographiques

Altet, M. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans : J.-L. Chiss (Ed.). *Immigration, école et didactique du français* (p. 187-230). Paris : Didier.

Beaugrand, C. (2019). *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire. Élaboration en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège*. Thèse de doctorat, sous la direction de Corine Weber, Université de Sorbonne Nouvelle.

Beaugrand, C. (2022). L'exploitation de séances filmées dans des classes de mathématiques : quelles perspectives pour les élèves allophones ? Dans : C. Hache, & C. Mendonça Dias (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des mathématiques* (p. 205-220). Limoges-Fribourg : Éditions Lambert-Lucas.

Beacco, J.-C., Flemming, M., Goulier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2015). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires.* Conseil de l'Europe. [en ligne] : https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c

Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. Dans : F. Grossman (Ed.), *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. Grenoble : ELLUG.

Bouchard, R., & Parpette, C. (2008). FLS, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques. Dans : J. Durand, B. Habert, & B. Laks (Eds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08* (p. 120-130). Institut de Linguistique Française.

Brun, L. (2023). 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique. *Note d'Information*, n°23.23, DEPP.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources.* Conseil de l'Europe.

Cavalli, M. (2012). Langues et enseignement des matières scolaires. Dans : M. Causa (Ed.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (p. 125-156). Bruxelles : De Boeck.

Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.

Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, *89*, 57-69.

Le Ferrec, L. (2011). *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-L. Chiss, Université de Paris 3.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? Dans : C. Mendonça Dias, B. Azaoui, & F. Chnane-Davin, (Eds.). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 123-140). Limoges-Fribourg : Éditions Lambert-Lucas.

Perrenoud, P. (1993), Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans : J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p. 61-76). Paris : ESF.

Pilard, P. (2020). Elèves allophones et cadre ordinaire de la classe : des compétences professionnelles à développer. *Administration & Éducation*, *166*(2), 191-198.

Rigoni, I. (2020). Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain. Dans : C. Mendonça Dias, B. Azaoui, & F. Chnane-Davin, (Eds.). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (pp. 91-106). Limoges-Fribourg : Éditions Lambert-Lucas.

Spaëth, V. (2008). Le français «langue de scolarisation» et les disciplines scolaires. Dans: J.-L. Chiss (Ed.). *Immigration, école et didactique du français* (p. 62-100). Paris: Didier.

Thürmann, E., Vollmer, H., Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et publics vulnérables*. Conseil de l'Europe. [En ligne] : https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168059e6b7

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une pédagogie réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée. 88,* 39-54.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés.* Paris : Hachette.

Vacher, Y. (2022) [2e édition actualisée]. *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir.* Bruxelles : De Boeck.

Capitolo sesto

La littérature de jeunesse : une chance et un enjeu pour les élèves allophones?

Children's literature: an opportunity and a challenge for allophone students?

Eléonore Hamaïde

Abstract

The iconotextual picturebook has become an essential tool in preschool and primary school practices, both in language teaching and other disciplines, particularly in activities involving comprehension, literary reading, and writing. The identification of a corpus of multicultural picturebooks facilitates activities that are especially conducive to raising awareness of other languages and cultures. These picturebooks have their place in classroom practices that welcome allophone students, serving as a space for mutual familiarization with otherness, perceived with benevolence and empathy.

Based on a short training module for primary school teachers, this study aims to demonstrate how multilingual albums, as well as wordless picturebooks (generally referred to as silent book), promote various pedagogical approaches, which are briefly described and analyzed here. These approaches place the album at the heart of literary, linguistic, and cultural learning, both for native students and allophone students, in ordinary classroom situations.

L'album iconotextuel est aujourd'hui un incontournable des pratiques scolaires en maternelle et en primaire, tant dans l'enseignement des langues que dans les autres disciplines, en particulier dans des activités de compréhension, de lecture littéraire et d'écriture. L'identification d'un corpus d'albums pluriculturels autorise des activités particulièrement propices à la sensibilisation aux autres langues et autres cultures. Ils ont leur place dans des pratiques de classes accueillant des élèves allophones comme lieu d'une familiarisation réciproque avec une altérité perçue avec bienveillance et empathie. A partir d'un court module de formation des enseignants du primaire, il s'agit de montrer comment des albums plurilingues mais aussi des albums tout en images, généralement

* Université de Lille

appelés albums sans texte, favorisent des dispositifs variés, ici brièvement décrits et analysés. Ces dispositifs placent l'album au cœur d'apprentissages littéraires, linguistiques et culturels, tant pour les élèves natifs que pour les élèves allophones, dans des situations de classes ordinaires.

Keywords: children's literature, iconotextual picture books, multicultural picture books, illustration, rewriting.
Mots-clés: littérature de jeunesse, albums iconotextuels, albums pluriculturels, illustration, réécriture.

Forts d'une tradition éditoriale déjà ancienne, certains pays européens comme l'Italie ou l'Allemagne ont largement intégré la littérature de jeunesse dans les pratiques de classe. En France, à compter de 2002, la littérature de jeunesse fait une entrée massive dans les programmes. Ce choix donne lieu à des listes officielles de livres recommandés par le Ministère de l'Education Nationale pour les cycles 2 et 3, classés par sous-genres et par niveau de difficultés de lecture, en plus de recommandations institutionnelles, d'une épreuve à l'oral du concours de recrutement des enseignants et d'horaires conséquents dédiés à la formation des futurs enseignants du primaire jusqu'en 2010. En 2013, une liste est publiée pour la première fois à destination des élèves de maternelle (cycle 1). Ces listes font l'objet d'actualisations régulières, en 2004, 2007, 2013 et 2018. En 2021, des fiches[13] complètent la publication de titres, justifiant la pertinence et l'intérêt des albums, après un résumé et des mots-clés. La dernière rubrique, « un point particulier » offre une entrée d'analyse possible en proposant d'autres titres à étudier en parallèle, parfois sous forme de réseaux de lecture (Tauveron, 2002). Les derniers programmes minorent la dimension littéraire au profit d'un savoir lire et savoir écrire plus général. Dans la formation des enseignants, les heures consacrées à l'apprentissage spécifique de la lecture de l'album sont très réduites.

Parallèlement à cet apprentissage en littérature dans la langue de scolarisation, les recours à l'album dans l'apprentissage des langues étrangères à l'école (ou en FLE) sont nombreux, selon des modalités différentes. L'album est apprécié pour sa dimension motivationnelle, pour les récits qu'elle propose. Si de nombreuses méthodes existent pour travailler les langues étrangères à partir des albums, elles se focalisent souvent sur les mêmes auteurs, devenus parfois des classiques de l'album (Burgain, 2023). La perspective est différente ici. L'usage des albums dans l'enseignement des langues recourt à des albums en version originale. Pour l'accueil d'élèves allophones, les albums sont majoritairement dans la langue de scolarisation, parfois plurilingues.

[13] Voir les notices des ouvrages pour le cycle 3, https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference.

L'objectif est surtout de sensibiliser des futurs enseignants de classe ordinaire aux albums pluriculturels[14] et aux possibilités de travail autour du plurilinguisme à partir de ces albums. L'article parlera d'albums pluriculturels à propos d'ouvrages qui, par les thèmes abordés, la relation entre le texte et l'image voire le format, leur articulation au contexte, permettent de problématiser les interactions linguistiques et culturelles. Ces albums ne sont pas forcément identifiés comme tels, ils sont rarement présentés comme une catégorie à part entière hormis dans quelques travaux qui les répertorient. Les albums en langue originale ou plurilingues sont souvent exploités par des enseignants dans leurs cours de langue ou dans des séminaires de langues étrangères. L'aspect linguistique prévaut souvent au détriment d'une dimension esthétique et même culturelle, même si un certain nombre de pratiques œuvrent pour montrer le lien crucial existant entre langue, littérature et interculturalité. Françoise Demougin, qui choisit le terme de transculturel car il permet de «mettre en avant l'idée de mouvement, de progression au lieu de celle de terme», souligne l'importance de l'histoire de l'élève dans cette démarche où la culture ne saurait être résumée à une somme de connaissances, à un empilement de savoirs. [Ce questionnement] évite la bi-focalisation sur une culture première acquise qui s'opposerait à une culture seconde, en voie d'acquisition : il évite une résolution au bénéfice d'une forme culturelle normée qui fasse l'impasse de la saisie du savoir expérientiel de l'apprenant (Demougin, 2008).

L'enjeu est justement de proposer l'album pluriculturel à des enseignants en formation, dans le cadre d'un séminaire de littérature et d'étendre certains de ces dispositifs au projet ALTA[15] qui vise la formation d'enseignants à l'accueil d'élèves allophones dans des classes ordinaires. L'article entend poser la question des compétences littéraires

---

[14] Nous faisons ce choix dans la lignée du projet « Livres ensemble », porté par l'INSPE de Toulouse et le laboratoire LLA CREATIS CREATIS de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès qui a choisi le terme d'album pluriculturel, en s'appuyant notamment sur l'ouvrage dirigé par Zarate, G. Lévy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines. Pour une analyse plus approfondie des significations portées par ces préfixes, nous renvoyons à l'article de Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies*, *45-46*, 205-218. URL : https://www.erudit.org/fr/revues/ijcs/2012-n45-46-ijcs0128/1009903ar.pdf. Initié en 2014, le projet de recherche collectif « Livre Ensemble » vise le recensement et l'analyse des albums pluriculturels au niveau international en vue de modéliser leur utilisation dans les classes dans des dispositifs d'éveil aux langues et aux cultures. Ce projet a donné lieu à différentes manifestations scientifiques, notamment un colloque en novembre 2016 dont les conférences sont accessibles sur Canal U à l'adresse suivante : https://www.canal-u.tv/producteurs/universite_toulouse_ii_le_mirail/colloques/livre_ensemble. Pour sa présentation, voir Gobbé-Mévellec, E. (2019). Livre Ensemble : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre. *Strenæ* [En ligne], *14*, URL : http://journals.openedition.org/strenae/2547 ; DOI : https://doi.org/10.4000/strenae.2547.

[15] 11 partenaires (bulgare, espagnol, français, et italien) participent au projet Erasmus+ Allophone Teacher Academy (ALTA) avec pour objectif de proposer des parcours de formation (de formateurs et initiale) et des outils afin d'inclure en classe « ordinaire » des élèves migrants.

qu'il est possible de travailler avec tous les élèves. En quoi ces albums seraient particu-lièrement propices à l'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation des élèves allophones ? Comment ces albums seraient aussi une manière de sensibiliser la classe entière à des questions pluriculturelles ? Enfin, au-delà de certaines catégorisations d'albums plurilingues, la formation entend leur montrer d'autres possibilités, en lien également avec les propositions faites en 2018 dans le document complémentaire au *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour « la réaction à des textes d'écriture créative et à la littérature » pour développer l'activité langagière de médiation.

Face à certaines difficultés à aborder le plurilinguisme ou le multiculturalisme, relevées par des futurs enseignants ou des professionnels en poste, ce modeste dispositif invite à faire un pas de côté en réassurant les enseignants sur leurs capacités à prendre en charge et à construire pour leurs élèves des compétences multiples. Cette entrée, présentée sur trois heures, est évidemment modulable sur un temps plu long, en particulier avec des étudiants n'ayant pas de connaissance sur la littérature de jeunesse. Le dispositif passe par une phase de découverte d'un album, de son analyse littéraire, esthétique voire culturelle et de sa didactisation possible, avec les pré-requis et les objectifs en termes de réécriture de conte[16], d'inférences, de relation texte/image notamment. Une phase de production écrite est envisageable pour mettre en situation les étudiants ou stagiaires et les confronter aux difficultés et enjeux d'une réécriture qu'ils proposent souvent eux-mêmes à leurs élèves dans le dispositif qu'ils sont invités à construire dans la deuxième phase du dispositif, à partir d'albums de littérature de jeunesse avec l'objectif de proposer une initiation au plurilinguisme et pluriculturalisme. La présentation de ces dispositifs aux autres groupes permet de souligner la diversité des démarches mais aussi l'intérêt du travail par réseaux de lecture, à partir d'une œuvre de littérature centrale, invitant à convoquer pour comparaison, approfondissement et variation d'autres œuvres, qu'on pourrait envisager, avec un temps plus long dans d'autres langues que la langue de scolarisation.

Inscrits dans un séminaire de littérature de jeunesse, des étudiants sont invités, comme rituellement, à analyser collectivement un album à partir de la consigne suivante : «Quels sont les entrées d'analyse que vous proposeriez à vos élèves et pour quel

[16] Cette modalité de la réécriture, très souvent mobilisée dans les albums par les auteurs et les illustrateurs eux-mêmes est étudiée par Christiane Connan-Pintado et Catherine Tauveron qui donnent une bibliographie étendue des albums exploitables dans les classes à partir des contes des frères Grimm. Voir Connan-Pintado, C., & Tauveron, C. (2014), *Fortune des « Contes » des Grimm en France. Formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

cycle?» La question est volontairement large pour que les étudiants puissent se sentir libres de donner des pistes très diverses dans ce premier temps du dispositif. L'album choisi, *Chaprouchka* d'Elsa Valentin et Florie Saint-Val, édité par Syros jeunesse, est co-édité par Dulala, association visant un « plurilinguisme harmonieux, fondé sur la reconnaissance de la dignité de chaque langue, dans le souci de développer de nouvelles formes d'hospitalité langagière, invitant à repenser les questions de différence, d'altérité et d'intégration dans une société multiculturelle[17] ». Cet album est une commande de l'association, où Elsa Valentin décline une démarche déjà amorcée avec *Bou et les trois zours* : une réécriture d'un conte connu dans un album plurilingue. Comme le souligne la première phrase du texte, - « L'était une fois une petite *Bou* qui livait dans la forest avec sa maïe et son païe. Un jour elle partit caminer dans la forest pour groupir des flores. » (Valentin & Green, 2008) - à partir d'une structure de phrase calquée sur la grammaire française, d'autres langues viennent se mêler pour construire une forme de langue hybride. Mais comme le rappellent Euriell Gobbé-Mévellec et Véronique Paolacci, « la notion de plurilinguisme n'implique pas un équilibre entre les langues. On pourra donc parler d'écriture plurilingue y compris lorsque l'album est écrit majoritairement dans une langue, sorte de "langue d'accueil", qui intègre des bribes, des traces d'une ou de plusieurs autre(s) langue(s) » (Gobbé-Mévellec & Paolacci, 2021). Alors que dans cet album, aucune indication n'est donnée aux lecteurs de la langue utilisée, qui comprend d'ailleurs des termes inventés, des mots valises[18], dans *Chaprouchka,* réécriture du *Petit Chaperon rouge,* un lexique clôt l'album, signalant pour chacun des termes étrangers la langue d'origine ainsi que la traduction du terme en français et éventuellement sa transcription en français si l'alphabet n'est pas romain. Des langues peu communes dans les albums, comme le bambara, le sousou côtoient l'anglais, l'allemand ou le portugais. Les choix de langue peuvent aussi renvoyer à des références culturelles. Dans ce dernier album, l'illustration joue aussi le jeu du plurilinguisme. Les mots en chinois, en russe ou en arabe deviennent des éléments plastiques et les mots sont inscrits sur les objets qu'ils représentent, facilitant leur compréhension et ajoutant des termes au récit proprement dit.

---

17 https://dulala.fr/lassociation/. L'association s'appuie sur un Comité scientifique de linguistes, d'enseignants et d'éducateurs de terrain.

18 Il y aurait tout un travail à faire avec les étudiants d'invention de termes dans une langue étrangère, qui permettrait un travail linguistique rigoureux ajouté à une dimension ludique indéniable, en montrant par exemple d'autres modèles comme la langue très créative de Claude Ponti ou les créations de l'Oulipo qui jouent sur la langue. Voir en particulier Fournel, P., & Placin, L., (Eds.) (2010). *Le Petit Oulipo*. Voisins-Le-Bretonneux : Rue du monde. Sur l'analyse d'un corpus oulipien à destination de la jeunesse voir Hamaide-Jager, E. (2015). L'Oulipo est-il soluble dans la poésie destinée aux enfants ? dans C.Connan-Pintado, C., & G. Béhotéguy, G., (Eds.). *Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)*. PUB, coll. « Études sur le livre de jeunesse ».

Cependant, ce choix plurilingue ne doit pas faire oublier les compétences mises en jeu dans les albums : le travail de réécriture des contes, mais aussi la dimension métalittéraire, quand les personnages ont conscience d'être des personnages. Ainsi, la grand-mère reproche au loup de ne pas jouer comme il le faudrait sa partition, elle veut faire peur à sa petite-fille et demande au loup d'endosser le rôle du « méchant » alors que ce dernier est simplement fatigué et semble mettre peu de conviction dans ses répliques. Le bûcheron vient sauver une grand-mère qui n'a pas besoin de son aide. Une autre dimension redouble cet intérêt : la mention de la forêt permet de parler de dérèglement climatique donnant une dimension sociale , voire sociétale , à l'album. Par une forme de renversement, les personnages s'engagent à aider le bûcheron à reboiser. Enfin, la dimension humoristique, assez souvent présente dans les réécritures, est ici manifeste. Ces divers points seraient donc au cœur des dispositifs de lecture littéraire proposés ensuite en classe. Ces aspects ont été les premiers cités par les étudiants, avant qu'ils s'arrêtent sur les langues. La multiplicité des langues peut déstabiliser tous les enfants et placer les élèves, non pas dans la situation d'élèves allophones mais les sensibiliser à la sensation d'absence de maîtrise linguistique. Plus positivement, cette multiplicité des langues peut valoriser certains élèves qui deviennent des médiateurs d'une langue qu'ils connaissent. Elle offre la possibilité d'accueillir dans la classe et dans le travail littéraire d'autres langues[19]. La déstabilisation touche d'ailleurs davantage les adultes que les enfants, plus habitués peut-être à ne pas maîtriser complètement le lexique déployé dans les textes qu'ils lisent et doivent travailler. Cette perte des repères oblige aussi à une plus grande attention à l'image, qui offre ici un sens redondant et peut pallier certaines carences interprétatives[20].

Il était surtout important que les futurs enseignants saisissent les potentialités d'exploitation littéraire de ces albums, avant même de s'arrêter sur la démarche plurilingue. L'album plurilingue est certes une occasion de sensibiliser aux langues mais il doit

---

[19] Certains ouvrages de littérature de jeunesse soulignent combien la langue française s'est nourrie d'autres langues qu'elle a intégrées. Voir Aroneanu, P. (1988). *L'Amiral des mots*. Paris : Syros jeunesse, qui surligne d'une couleur différente les mots d'origine étrangère. La visée est clairement affichée dans le préambule : « À tous ceux qui, au nom d'une écologie raciale, parlent de "nettoyer" leur environnement, je dédie ce conte. Ils apprendront ainsi que, comme Monsieur Jourdain parlait en prose sans le savoir, ils parlent arabe, hébreu, hindi, malais, algonquin, nahuatl et même chinois, sans le vouloir ». Voir aussi, sur un format plus court, Moynot, A. (2012). *Comptines polyglottes*. Sainte-Clotilde/Réunion : Epsilon jeunesse. Sous chacune des vers des poèmes, dans une police plus petite, l'origine des mots est signalée. Une difficulté supplémentaire a été ajoutée dans ces poèmes qui sont aussi des tautogrammes, des textes où tous les mots (sauf les mots outils ici) commencent par la même lettre.

[20] La lecture des illustrations n'est pas transparente pour autant. Elle est même une source de difficultés et oblige à un apprentissage rigoureux. Voir Canut, E., & Leclaire-Halté, A. (Eds.) (2009). *Dyptique*, 17, *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*

permettre de faire progresser tous les élèves dans des compétences transversales dans la langue de scolarisation. Nous avons travaillé cet album collectivement avec les étudiants du dispositif en valorisant, avant toute volonté de didactisation, un temps pour la lecture interprétative[21], en insistant sur la nécessité de cette étape, pour chaque étude d'album, afin que le dispositif pédagogique se fonde d'abord sur une appropriation personnelle de la singularité de l'album choisi. La spécificité de chacun des albums engage une démarche différente de mise en œuvre didactique. À partir de ces remarques et lectures assez convergentes, nous avons construit des pistes d'exploitation, mis en avant les difficultés de l'album et les points de vigilance à observer avec les élèves.

Le deuxième temps de travail consistait à mettre à disposition un certain nombre d'ouvrages et de demander aux étudiants, forts de leur expérience de lecture d'un album plurilingue, de concevoir un dispositif ou une séquence d'enseignement à partir d'un autre corpus. La spécificité des albums, relevée par ailleurs (Gobbé-Mévellec, 2019, pp. 19-29), tient aussi à leur forme. De manière assez traditionnelle, des imagiers plurilingues ont été choisis par les étudiants pour faire travailler le plurilinguisme, avec des propositions assez proches de celles déployées par d'autres enseignants en formation (Gobbé-Mévellec & Paolacci , 2021 , pp .10-11). Semble plus intéressant le choix fait par un certain nombre d'entre eux, parmi le panel proposé, d'albums tout en images, qui ne correspondaient pas à des histoires déjà connues. Ce choix a été effectué car l'absence de textes permet un travail d'oralisation des élèves tout à fait propice à travailler et développer des compétences narratives et à favoriser des interactions orales où les élèves allophones peuvent être pleinement acteurs et vecteurs d'apprentissage. Ces albums étaient souvent proposés avec des imagiers en français ou plurilingues. Les étudiants l'insèrent tous dans une séquence autour du plurilinguisme. Pour étudier l'album *La Vague* de Suzy Lee, les étudiants proposent en amont la manipulation d'un imagier, *1, 2, 3 l'école* de Virginie Picardat qui décline en 17 langues le vocabulaire de l'école. Ils proposent des manipulations de cartes, des jeux sur les diverses façons de dire la même réalité. Ils travaillent ensuite *Chaprouchka*, reconvoquent certains termes vus lors de la première séance. L'activité principale consiste ensuite à construire un imagier plurilingue avec le vocabulaire de la plage, qui est investi pour raconter l'histoire de *La Vague*, en mêlant les langues, comme dans l'album d'Elsa Valentin. Les étudiants choisissent donc de construire des outils littéraires plurilingues pour faciliter ensuite

[21] La lecture interprétative est celle qui « intègre à son processus la conscience des filtres culturels et personnels : elle rend compte non du tout du texte, mais de la relation à lui d'un lecteur singulier dont le bagage linguistique et culturel est, d'une certaine manière, reconnu dans ce processus ». Voir Godard, A. (2015). L'altérité dans la langue : ouverture au plurilinguisme par la littérature. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, pp. 265-301.

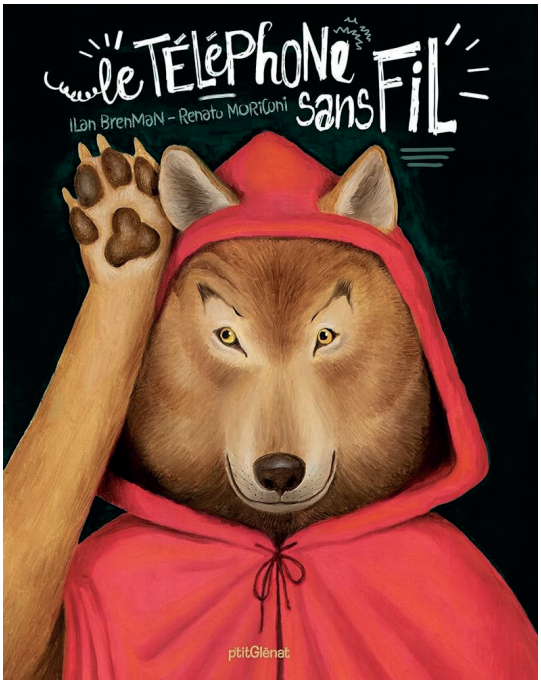
l'écriture plurilingue d'un récit. Selon son niveau de connaissance de la langue de scolarisation, l'élève allophone peut donc investir plus ou moins le français dans sa propre écriture d'un récit. Selon les études menées en classe de langue, cette démarche créative de réécriture permet une plus forte implication des élèves ou des étudiants et une efficacité plus grande dans les apports linguistiques et culturels[22]. Les émotions qui traversent la fillette durant son jeu avec les vagues est une façon d'apprendre et de vivre à travers la littérature des états émotionnels différents. Cette dimension correspond à une tendance actuelle dans les approches plurielles en langues qui tient compte de l'élève comme d'un *sujet* plurilingue et pluriculturel, capable de s'ouvrir aux émotions des autres. L'empathie[23] est alors perçue comme une compétence pluriculturelle (Barrett, 2011), que les albums vont permettre de développer. Les programmes de cycle 2 pour les enseignements de langues étrangères soulignent l'importance de « développer [la] sensibilité [des élèves] à la différence et à la diversité culturelle ». Les albums peuvent largement y contribuer et permettre une inclusion des élèves allophones, qui passe par d'autres entrées que le langage en intégrant une dimension corporelle importante.

---

22 Voir Maizonniaux, C. (2020). *La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité*. Grenoble : UGA éditions, qui, se basant sur son expérience de l'enseignement du français en Australie et reprenant les démarches pédagogiques de l'enseignement du français langue maternelle, montre la richesse de l'usage des albums dans l'enseignement linguistique, littéraire et culturel, ou sur des langues et des cultures plus éloignées encore Ho, L. (2003). « Using Children's Literature with Young Adult EFL. Learners ». Dans: L.G. Ling, L. Ho, L. Meyer, C Varaprasad & C. Young (Eds.), *Teaching English to Students from China*. Singapore : Singapore University Press, pp. 158-172.

23 C'est une des trois compétences travaillées dans le dispositif présenté par Gobbé-Mévellec, E. (2019) dans l'article Livre Ensemble : Réflexions critiques et pistes didactiques à partir d'albums pluriculturels européens. Dans : C. Mongenot, *Cahiers Robinson, Une littérature de jeunesse européenne au XXI^e siècle ?, 46*, Université d'Artois.





C'est d'ailleurs une des entrées choisies par d'autres étudiants pour aborder avec leurs élèves un album tout en images, *Le téléphone sans fil* d'Ilan Brenman et Renato Moriconi. Dans un grand format, des personnages se succèdent et se chuchotent à l'oreille un propos qu'il revient à chacun d'imaginer, à partir des personnalités ou

caractéristiques des protagonistes. Le fou parle au roi qui lui-même s'adresse au chevalier. Le loup et le petit chaperon rouge suggèrent quelques liens au conte mais un scaphandrier, un chien ou un touriste très caricatural peuvent avoir des conversations très diverses. C'est en salle de motricité, en cercle que les enfants vont découvrir l'album après quelques tours de « téléphone arabe » et jeux de connaissance de son voisin. Une réflexion est ensuite menée sur le discours que les personnages peuvent tenir les uns avec les autres, sur la langue qu'ils peuvent parler et sur les langues que les élèves connaissent. Chaque enfant choisit, dans des cercles plus petits, de dire une phrase dans une langue qui n'est pas la langue de scolarisation. L'enseignant propose également une phrase qu'il veut faire travailler dans une langue spécifique. L'accent est mis dans ce dernier temps sur une langue en particulier, l'anglais, comme langue « universelle ». Les autres étudiants interrogent ce choix en proposant de mettre au cœur du dispositif la langue des élèves allophones, afin que ces élèves soient à leur tour modélisants, y compris pour l'enseignant. Selon le niveau de classe choisi, cette activité prend une forme orale ou écrite, peut être une entrée dans le plurilinguisme ou dans une langue spécifique, faire appel à des références culturelles et à un travail autour du stéréotype, voire même mutualiser des exercices en imaginant les biographies langagières (Busch, Jardine & Tjoutuku, 2006) des personnages présents. Le dispositif de l'album invite les élèves à proposer d'autres portraits qui donneraient lieu à d'autres productions écrites, en fonction des compétences littéraires que l'enseignant veut travailler (récit de vie en « je », écriture fantastique, écriture descriptive du portrait, etc.).



L'album *Le rendez-vous de Monsieur Chat* de Marie Poirier (Les Grandes Personnes) que l'éditeur présente comme une « histoire sans mot » a suscité la démarche la plus audacieuse. Les étudiants ont vraiment axé leur séquence sur un éveil aux langues et un travail phonologique, sans penser aux complexes compétences narratives mises en jeu, qu'il faudrait bien évidemment travailler avec la classe. L'élève allophone (ou les élèves allophones) raconte dans sa langue l'histoire de ce chat qui se promène en suivant sa maîtresse dans divers lieux. Un élève français raconte en français l'histoire à son tour, en dernier. Les élèves sont enregistrés et la classe, ou un groupe, va répéter les phrases dites par ces élèves, qui choisissent les passages les plus déterminants selon eux. Certains mots sont choisis par la classe et vont être enregistrés sur un « tableau magique », qui permet l'enregistrement par des élèves en autonomie de mots ou de phrases qui peuvent ensuite être répétés à loisir, seul ou en groupe, en appuyant sur la touche où les enfants peuvent dessiner ce qu'ils ont représenté. Même si le choix final se focalise sur certains mots de vocabulaire, les compétences linguistiques travaillées sont bien plus larges avec l'existence d'un récit, même sommaire, que les enfants déploient, peuvent réécouter, amender à leur tour ou co-construire, selon les variables didactiques que vont

choisir les enseignants. L'approche était large dans l'esprit de ces futurs enseignants qui proposent des activités de dictée à l'adulte[24] afin d'aboutir à une version écrite distribuée aux familles, que les enfants peuvent à leur tour raconter dans leur langue, ou dans une version plurilingue grâce au « tableau magique » ou avec des aide-mémoires.

Ces propositions sont subjectives, de même que le corpus proposé, mais elles favorisent des pratiques inclusives, en tirant parti de la diversité linguistique de la classe. Ces quelques exemples soulignent qu'il n'est pas nécessaire d'avoir forcément des albums en langue étrangère ou plurilingues pour faire de l'éveil aux langues. La richesse des albums proposés autorise une adaptation au contexte de la classe, au projet et au temps possible. Dans un temps limité néanmoins, ils permettent au groupe classe de progresser dans des compétences transversales, de compréhension et de construction narrative mais aussi des compétences psycho-sociales de reconnaissance d'émotions et de l'altérité de ses interlocuteurs, au-delà de la dimension interculturelle sur laquelle cet article n'insiste pas car cet aspect a déjà pu être traité. En faisant une place aux langues de la classe, ces albums participent d'une intégration plus rapide et d'une prise de confiance des élèves, d'une prise de conscience des enseignants dans les capacités de l'enfant à partager un savoir linguistique et culturel et à comparer les langues, dans certaines de ses ressemblances mais aussi dans ses spécificités. D'autres contributions pourront à l'avenir souligner comment les réalisations effectives au sein des classes corroborent ces postulats et favorisent l'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation.

[24] « La dictée à l'adulte est un moyen pour faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls. Elle doit leur permettre de comprendre que le langage que l'on utilise peut s'écrire s'il obéit à certaines contraintes. Elle rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit quand l'adulte aide à franchir ce passage en interagissant avec l'enfant qui dicte, en l'aidant à reformuler, en relisant. Cela exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger ». Voir Académie de Versailles. (sd). La dictée à l'adulte. https://www.ac-versailles.fr/enseigner-la-comprehension-du-recit-a-l-ecole-maternelle-124414.

Références bibliographiques

Académie de Versailles. (sd). La dictée à l'adulte. https://www.ac-versailles.fr/enseigner-la-comprehension-du-recit-a-l-ecole-maternelle-124414.

Aroneanu, P. (1988). *L'Amiral des mots*. Paris : Syros jeunesse.

Barrett, M. (2011, 13 decembre). Intercultural competence. *EWC Statement Series*.

http://www.academia.edu/1158374/Intercultural_competence / « La compétence interculturelle », traduction par Jean-Michel Leclercq, http://www.afae.fr/IMG/pdf/BARRETT_V2.pdf.

Burgain, M.-F. (2023). Les albums d'Anthony Browne en version originale : de nouveaux classiques à l'école en France ? *Ondina – Ondine*. *Penser/classer les classiques*, *9*, 125–137. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.202396204.

Busch B., Jardine A., & Tjoutuku A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf.

Canut, E,. & Leclaire-Halté, A. (Eds.). (2009). *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*. *Dyptique*, *17*, 5-10.

Connan-Pintadon, C., & Tauveron, C. (2014). *Fortune des « Contes » des Grimm en France. Formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Demougin, F. (2008). Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *ELA*, *152*, 411-428.

Fournel, P., & Placin, L. (Eds.) (2010). *Le Petit Oulipo*. Voisins-Le-Bretonneux : Rue du monde.

Gobbé-Mévellec, E. (2019a). Livre Ensemble : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre. *Strenæ* [En ligne], *14*, URL : http://journals.openedition.org/strenae/2547 ; DOI : https://doi.org/10.4000/strenae.2547.

Gobbé-Mévellec, E. (2019b). Des albums pluriculturels à l'école primaire pour apprendre à vivre ensemble. Dans : E. Garnier & E. Lumière. *Les Langues Modernes, L'approche intermédiale en enseignement-apprentissage des langues vivantes* (Eds.), *1*, 19-29.

Gobbé-Mévellec, E. (2019c). Livre Ensemble : Réflexions critiques et pistes didactiques à partir d'albums pluriculturels européens. Dans : C. Mongenot (Ed.) : *Cahiers Robinson, Une littérature de jeunesse européenne au XXIe siècle ?, 46*, Université d'Artois.

Gobbé-Mévellec, E., & Paolacci, V. (2021). Des albums plurilingues à l'école pour des lecteurs… plurilingues?. Dans : I. Audras & N. Maillard (Eds.). *Vivre la littérature de jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction*. *Publije*, *1*.

Godard, A. (2015). L'altérité dans la langue : ouverture au plurilinguisme par la littérature. *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier, 265-301.

Hamaide-Jager, E. (2015). L'Oulipo est-il soluble dans la poésie destinée aux enfants? Dans : C. Connan-Pintado & G. Béhotéguy (Eds.). *Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)*. Paris : PUB. «Etudes sur le livre de jeunesse ».

Ho, L. (2003). Using Children's Literature with Young Adult EFL. Learners. Dans : LG Ling, L. Ho, L. Meyer, C Varaprasad & C. Young (Eds.), *Teaching English to Students from China*. Singapore University Press, pp. 158-172.

Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies*, *45-46*, 205-218. URL : https://www.erudit.org/fr/revues/ijcs/2012-n45-46-ijcs0128/1009903ar.pdf).

Maizonniaux, C. (2020). *La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité*. Grenoble : UGA éditions.

Moynot, A. (2012). *Comptines polyglottes*, Sainte-Clotilde/Réunion : Epsilon jeunesse.

Poirier, M. (2018). *Le rendez-vous de Monsieur Chat*. Paris : Édition Les Grandes Personnes.

Tauveron, C. (2002). Fonction et nature des lectures en réseaux. Université d'automne *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*.

Valentin, E., & Green I. (2008). *Bou et les 3 zours*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble.

Zarate, G. Lévy D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008.

Capitolo settimo

Oltre le parole. La mediazione estetica e narrativa del lutto negli albi illustrati e nei silent book della recente editoria per ragazzi

Beyond words. The aesthetic and narrative mediation of grief in picture book and silent book in recente children's publishing

Clelia Tomasco

Abstract

Il presente contributo si propone di esplorare il potenziale trasformativo della letteratura per l'infanzia nel delicato compito di accompagnare i bambini e le bambine nell'elaborazione simbolica della morte, intesa come evento universale, inevitabile e profondamente connotato sul piano emotivo, cognitivo e culturale. Nella convinzione che la vicinanza all'infanzia obblighi a confrontarsi con domande radicali, si pone al centro dell'analisi l'idea che lettura e narrazione possano rappresentare strumenti privilegiati di consapevolezza e, per il tramite dell'esperienza dialogica restituita dalla lettura ad alta voce condivisa, diventano catalizzatori di senso e agenti di trasformazione soggettiva. Sotto questo profilo, l'albo illustrato e il *silent book* si affermano come forme letterarie inclusive e culturalmente trasversali: infatti, grazie alla brevità del testo e alla forza espressiva del linguaggio iconico, essi permettono a bambini di diversa provenienza linguistica e culturale di accedere alla narrazione e di cogliere, anche attraverso le illustrazioni, contenuti complessi e stratificati come quelli legati alla morte. Il contributo propone letture commentate di alcuni titoli emblematici, selezionati per la qualità iconotestuale, la potenza estetica ed evocativa, che li configurano come mappe emotive e cognitive utili all'infanzia nel processo di acquisizione simbolica del dolore, dell'assenza e del ricordo.

This paper aims to explore the transformative potential of children's literature in the delicate task of supporting boys and girls in the symbolic elaboration of death, understood as a universal, inevitable event and deeply emotionally, cognitively and culturally connoted event. In the belief that proximity to childhood forces us to confront radical questions, the analysis focuses on the idea

that reading and narration can represent privileged tools of awareness and, through the dialogical experience provided by shared reading aloud, become catalysts of meaning and agents of subjective transformation. From this perspective, the picturebook and the silent book assert themselves as inclusive and culturally transversal literary forms: in fact, thanks to the brevity of the text and the expressive power of iconic language, they allow children of different linguistic and cultural backgrounds to access the narration and to grasp, also through the illustrations, complex and stratified contents such as those related to death. The contribution proposes commented readings of some emblematic titles, selected for their iconotextual quality, aesthetic and evocative power, which configure them as emotional and cognitive maps useful to childhood in the process of symbolic acquisition of pain, absence and memory.

Keywords: Death; multiculturalism; picturebooks; silent book
Parole chiave: Morte; multiculturalità; albi illustrati; silent book

1. Prospettive e orientamenti preliminari

La vicinanza all'infanzia espone a quelle domande radicali che attraversano l'esistenza umana: gli interrogativi dei bambini e delle bambine sugli aspetti più cupi e angoscianti della vita vanno accompagnati, rispettati e affrontati, e la morte, con il suo carico simbolico e trasformativo, non può esserne esclusa. In questa sede, si sceglie di valorizzare la componente della lettura come *cura sui*[25] (Cambi, 2010) perché dispositivo che, tramite il potere evocativo e trasformativo della parola, accompagna verso la maturazione di competenze cognitive, esistenziali, emotive a fondamento di una presa di coscienza del soggetto e delle proprie risorse personali nell'incontro con la sofferenza e la perdita. Il racconto, la narrazione, le storie sono forme primarie tramite cui avviene la costruzione dell'identità personale, l'interpretazione del mondo, la creazione di senso (Bruner, 2006); ordinano e chiarificano l'esperienza in un contatto immersivo con l'alterità, con i racconti che narrano di "altri" e che parlano al (o, del) lettore sostenendolo nella stratificazione della sua esperienza passata e nel nominare, riconoscere, chiarire stati emotivi o condizioni esistenziali del qui e ora. Per l'appunto, la simulazione incarnata (Gallese, 2014) è quel processo che, scatenato dall'attivazione dei neuroni

[25] «*Cura sui*: prendere in cura se stessi e curarsi per darsi ordine e senso e far crescere l'io di ciascuno, dilatandone i confini e ridescrivendone il paesaggio interiore. Tale cura-di-sé ha poi molti dispositivi […] la lettura è il più fondamentale. È possibile attivarlo sempre. […] si fa *esercizio spirituale* cruciale, proprio perché dilata l'io, lo mette a confronto, lo salda a un atto che dispone alla ricerca di senso». (Cambi, 2010, p. 86).

specchio (Gallese, Fadiga, Fogassi, & Rizzolatti, 1996; Rizzolatti, & Sinigaglia, 2019), garantisce la piena comprensione dell'altro data l'intercorporeità che lo riconfigura olisticamente, dunque un soggetto "vive l'altro" attraverso la visione dei suoi atti motori e delle relative emozioni che vi ha associato. Ciò si palesa anche nell'atto del leggere e alla vista di illustrazioni coinvolgenti (Paladin, 2021) che, di concerto con la parola scritta – negli albi illustrati, o in totale autonomia – nei *silent book*, popolano i libri per l'infanzia e attivano le capacità ermeneutiche del piccolo lettore alle prese con le prime fasi di modellamento dell'immaginario e delle proprie credenze. Prendendo in prestito le parole di Terrusi, gli albi senza parole «sono vocabolari di introduzione alle narrazioni visive […] che chiedono al lettore di completare il senso delle lacune, nelle distanze e nei bianchi fra le cose; libri che interpellano il desiderio di costruire il racconto, leggere un ordine nel caos» (Terrusi, 2017, pp. 32 e 34). Questo meccanismo risulta particolarmente potente in contesti alloglotti e multiculturali (Lepman, 2018; Baldini, 2023) dove l'assenza del testo scritto permette a bambini e bambine di diversa provenienza linguistica di accedere, in modo paritario, a una narrazione visiva condivisa (Grilli, & Terrusi, 2014). Allo stesso modo, anche l'albo illustrato presenta una propria e intrinseca capacità inclusiva per l'interanimazione esistente tra parole e immagini, che per un verso introduce la narrazione in contesti variegati per particolarità di apprendimento, e per un altro favorisce la circolazione internazionale per l'"agibilità" garantita dal testo breve, facilmente traducibile. A tal proposito, in contesti educativi che si propongono di valorizzare le diversità, si suggerisce l'integrazione di strumenti digitali - come software di traduzione linguistica, per rendere i testi degli albi illustrati disponibili nelle lingue d'origine dei piccoli lettori, o in simboli, e sfruttare le potenzialità inclusive multilivello della CAA Comunicazione Aumentativa e Alternativa - per rispondere a bisogni comunicativi specifici. Inoltre, l'iconotesto degli albi illustrati (Terrusi, 2012, p. 94) non si compie unicamente nella piena aderenza delle illustrazioni rispetto al testo ma, soprattutto, nel plusvalore associato alla connotazione del linguaggio iconico (Campagnaro, 2013) capace di ampliare e arricchire il significato del racconto, facilitando processi di esplorazione e attribuzione simbolica delle trame anche in ambienti in cui la lingua veicolare non è condivisa da tutti. Perciò, data la specifica morfologia che li distingue, i *silent book* e l'albo illustrato diventano strumenti di inclusione culturale nonché mezzi privilegiati per agevolare una co-costruzione di senso su tematiche diversificate; in questo caso, figurano come risorse capaci di attivare percorsi profondi di rielaborazione simbolica a partire da esperienze universali, come quella della morte.

Pur non rappresentando una soluzione salvifica rispetto alle ferite dell'esistenza, tali forme letterarie favoriscono il modellamento e l'adeguamento delle capacità immaginative rispetto alla rappresentazione del tempo successivo alla perdita, anche tramite

narrazioni simbolicamente stratificate. Ricordando Nussbaum, Lepri (2023) richiama con forza l'assunto per cui tali processi avvengano soltanto con una letteratura di qualità che, sollecitando esperienze estetiche, artistiche ed emotive, non recepisce didascalici intendimenti e non si snatura con logiche strumentali tipiche dei libri "a tema". Ne deriva che solo un'esperienza narrativa autentica si possa assumere come spazio privilegiato di esperienza trasformativa, in grado specialmente di offrire resilienti mappe simboliche utili a percorrere i territori più fragili e cruciali dell'esistenza.

2. L'agentività dell'infanzia nel processo di simbolizzazione della morte

L'intento del presente contributo rinnega qualsiasi forma di utilitarismo della lettura e rifugge dal voler proporre un "ricettario bibliografico" da utilizzare in via emergenziale nei casi in cui l'infanzia è esposta alla morte; ciò che si propone è una lettura circostanziata di alcuni albi, illustrati o senza parole, che restituiscono – perlomeno agli occhi di chi scrive – una tendenza degli autori e degli illustratori ad abitare le domande dei bambini e delle bambine dimostrando piena capacità di interazione con i concetti che rimandano alla molteplicità, alla possibilità e, ovviamente, all'inevitabile. «Le storie più belle per i bambini, così come quelle per gli adulti, dicono la verità su cosa significhi essere umani in questo mondo» (Barnett, 2024, p. 16), e ciò comporta anche il discutere di "altro da noi"[26], finitudine e vulnerabilità.

Esperienze formative di qualità favoriscono l'attivazione e la valorizzazione delle risorse personali, orientando l'individuo alla costruzione di relazioni significative, alla ricerca di senso esistenziale e a una partecipazione consapevole e riflessiva alla quotidianità. Circostanziando l'attenzione su quest'ultimo concetto, ciò include la crescita personale, il coinvolgimento attivo nella vita di comunità e la capacità di attribuire significato alle proprie – ma anche altrui – azioni; nell'ambito della psicologia positiva, tale processo si dice *flourishing* (Seligman, 2012) che ritrae uno stato di fioritura personale in cui l'essere umano esperisce varie componenti afferenti la visione relazionale di

[26] Muovendosi tra i classici come *Le Avventure di Pinocchio*, *Storia di Pipino nato vecchio e morto bambino*, *Lo Stralisco* (più recente ma "classico" per il valore simbolico sempre attuale della narrazione) o analizzando l'eredità letteraria di Salgari e Milani e riconoscendo il ruolo della Gandolfi, la Grilli interviene specificando come nei classici della letteratura per l'infanzia – italiana e non – il tema centrale sia proprio la morte intesa come lo sconosciuto, il non-Qui, l'Altrove. Citando Harrison, afferma che «solo passando attraverso l'ignoto, il non civilizzato, il "fuori" […] solo passando attraverso la Natura intesa come qualcosa di opposto alla Civiltà», solo passando attraverso l'ombra e il mistero si può veramente crescere. Dove crescere vuol dire non solo diventare individui socialmente adeguati ma vedere realizzata la propria più completa natura umana e identità; da raggiungere soltanto integrando quello che solitamente consideriamo altro da noi, il non-umano, il cosmo al di la di ciò che noi siamo. (Grilli, 2017, p. 104).

benessere, come l'appartenenza, il comportamento responsabile e, per ciò che interessa in questa sede, l'agentività[27] (Brighi, Emili, & Sangiuliano Intra, 2021 p. 205). Enfatizzando il ruolo dell'individuo come agente attivo della propria esistenza, capace di autoregolarsi e di influenzare il proprio ambiente, Bandura (2001) riconosce l'auto-efficacia quale ingrediente determinante nell'adattamento ai cambiamenti. In virtù degli effetti della presa di coscienza contemporanea del "sentimento dell'infanzia" (Cambi, Di Bari, & Sarsini, 2019, p.23), riconoscerla come soggetto attivo dell'oggi e non come soggetto-in-divenire è presupposto imprescindibile per accogliere il concetto di agentività anche nell'alveo degli attributi associati a bambini e bambini, e concepire la loro piena partecipazione nei diversificati accadimenti dell'esistenza.

Nell'occidente contemporaneo, la morte è il tema "proibito" per l'infanzia, "pornografico" direbbe l'antropologo Gorer (1955) nel paragone con l'imbarazzo causato dalle discussioni sulla sessualità in epoca premoderna in cui, invece, la morte era addomesticata (Ariès, 1980), naturale e quotidiana. Oggi, la morte è sempre più occultata, negata e, necessariamente, traumatizzante. Sulla scia di Comenio, Zago (2011) illustra la necessità di un approccio educativo che possa accompagnare in tutte le fasi della vita, e quindi anche alla morte, così da far «cogliere ad ogni individuo, nel ritiro dello spirito, il significato autentico della vicenda umana» (Ivi, p. 47). Senza addentrarsi negli esiti della speculazione filosofica sulla morte, un tale assunto riconduce direttamente alla riflessione heideggeriana e al concetto di "essere-per-la-morte" (Heidegger, 1976) che, rifuggendo dal considerare qualsiasi esito nichilista, posiziona l'essere umano dinanzi alla propria finitezza e lo invita a prendere consapevolezza del tempo come risorsa preziosa e irripetibile, entro cui orientarsi alla responsabilità, alla cura di sé e dell'altro. Negare all'infanzia di esperire la frustrazione, o un episodio di sofferenza, o tacere sulla morte, implica l'incapacità per i bambini e le bambine di provare autentiche emozioni e l'impossibilità di costruire, nel tempo, una competenza emotiva (Goleman, 1996) e una resilienza che, al contrario, sono strumenti imprescindibili per vivere e sopravvivere. L'educazione al limite, alla finitudine (Valenzano, 2016) può configurarsi quale parte integrante di un'educazione all'adattamento, alla consapevolezza di sé e alla ricerca di senso, e strumento essenziale per mobilitare risorse interiori atte a costruire benessere; al contrario, la rimozione sistematica della morte – talvolta celata sotto la maschera

[27] «La capacità di esercitare controllo sulla natura e sulla qualità della propria esistenza rappresenta l'essenza stessa dell'essere umano […] Essere agente significa far accadere gli eventi intenzionalmente attraverso le proprie azioni. L'agency comprende le dotazioni, le credenze, le capacità di autoregolazione […] che permettono agli individui di partecipare attivamente al proprio sviluppo personale, all'adattamento e al rinnovamento di sé in relazione ai cambiamenti del tempo». (Bandura, 2001, p.2). Traduzione curata dalla scrivente. Per un inquadramento teorico socio-culturale del termine, cfr. Ahearn, 2002.

della protezione affettiva o generata da un' "antropologia del presentismo" in cui siamo assorbiti (Versace, 2019) – potrebbe ostacolare lo sviluppo di una sana relazione con il limite e con la realtà della finitudine.

Ripercorrendo storicamente la presenza della morte nei classici della letteratura per l'infanzia[28] come in albi illustrati e romanzi di più recente pubblicazione, Articoni (2016) individua nell'espediente "biblioterapico" il viatico per adulti impreparati ad affrontare la questione proprio a causa della dispersione dei riti legati al lutto che permettevano di elaborare, trasformare e accettare la dipartita di una persona cara. Arricchito di una bibliografia utile agli adulti sulla concettualizzazione della morte e su come affrontarla con i bambini (Ivi, p. 111), il saggio riporta alcuni titoli di narrativa e anche di albi illustrati che, considerando la perdita dei nonni (tra gli albi, *La nonna addormentata*, *Non la vedrò più la nonna?, La nonna in cielo*)[29] o di un genitore (*L'eco*[30]), muovono lungo la trattazione dell'assenza, che tanto impone il compromesso di accettare la morte (*Jack e la morte*[31]), quanto implica la ricostruzione dei legami familiari (*Si può*; *Io e Niente*)[32]. Articoni evidenzia che gli albi stranieri adottano un approccio più realistico rispetto a quelli italiani, con illustrazioni dirette e poco allusive; per l'appunto, come rileva Grilli (2021), in Italia nessuno ha mai tradotto *The sad book* di Micheal Rosen[33], probabilmente perché l'opera in questione non è riuscita a superare rappresentazioni stereotipate dell'infanzia nonostante il prolifico e noto autore si sia rivolto direttamente ai bambini per narrare della sua incommensurabile sofferenza causata dalla morte del figlio. Eppure, bambini e bambine necessitano di narrazioni autentiche, capaci di conferire senso a quegli aspetti della vita che non possono essere evitati, e sui quali, proprio per la loro condizione di vulnerabilità, sentono il bisogno di ascoltare storie. «Si devono attrezzare, e prendere confidenza sugli aspetti della vita anche più cupi e misteriosi» (Ivi, p. 138), pertanto l'adulto non può abdicare alla propria funzione educativa affidando esclusivamente alla mente infantile – dominata da pensiero magico e animismo – la costruzione

---

28 Sul valore educativo della morte nei libri e nella didattica scolastica ottocentesca merita richiamare il contributo di Raicich (2000).

29 Walsh, M., (2014). Goodbye Grandma: helping young children cope with bereavement, London: Walker Books. Trad. it. (2015). Non la vedrò più la nonna?. Firenze: Motta junior; Parmeggiani, R., & de Carvalho, J. V., (2014). A Avó Adormecida. Bela Vista – São Paulo: DSOP. Trad. it. (2015). La nonna addormentata. Firenze: Kalandraka Italia; Lavatelli, A., & Pintor, D., (2008). La nonna in cielo. Roma: Lapis.

30 Riccioni, A., & Pintor, D., (2013), L'eco. Roma: Lapis

31 Bowley, T., & Pudalov, N., (2012). Jack y la muerte. Pontevedra: OQO Editora. Trad.it. (2013). Jack e la morte. Modena: Logos.

32 Masini, B., & Papini, A., (2014). Si può. Milano: Carthusia; Crowther, K., (2000). Moi et Rien. Paris: L'école des loisirs. Trad. it. (2010). Io e niente. Modena: Almayer

33 Illustrato da Quentin Blake ed edito nel 2004 per i tipi Walker Books ltd di Londra.

di significati (Fabbri, 2010). Sebbene tali modalità cognitive siano utili a conferire coerenza agli eventi imprevedibili, esse esigono un accompagnamento consapevole volto a orientare il processo di elaborazione simbolica della finitudine. La letteratura è ambito privilegiato di un incontro sereno con il tema della morte in quanto spazio protetto che garantisce veridicità del sentire interiore (Scabello, & Garbin, 2014, p. 155) e tutela dall'impatto diretto con la realtà della morte, rendendo il confronto graduale e mediato; consente di nominare l'indicibile e raggiungere spazi d'immaginazione negati dalla realtà. Ma i libri, da soli, non bastano: è la lettura condivisa[34] – guidata da un adulto consapevole e disponibile – a trasformarsi in un autentico spazio educativo che, da pratica dialogica, coinvolge attivamente il "piccolo lettore" nella co-costruzione di significato. È nella cornice protetta e relazionale della lettura ad alta voce che possono compiersi efficacemente i processi di socializzazione e confronto, di negoziazione, di interpretazioni e punti di vista, di ricerca di ipotesi e risoluzione di problemi (Szpunar, 2023).

In questo scenario, l'albo illustrato e il *silent book* sono strumenti mediatori funzionali per accogliere tale scambio e per intercettare le dimensioni cognitive, affettive e simboliche implicate nell'elaborazione della morte; a partire da queste premesse, si propongono letture commentate e circostanziate di alcuni titoli che affrontano esplicitamente o per via simbolica il tema della morte, tali da offrire parole e figure per costruire, in modo condiviso, una relazione possibile con la finitudine nella consapevolezza che anche i più piccoli sono soggetti agentivi capaci di restituire un senso dentro e oltre la perdita, e collocare la morte all'interno del proprio orizzonte esistenziale.

3. Dove fiorisce il ricordo. Alcune proposte di lettura[35]

Nel panorama della narrazione per immagini, *Flotsam* di David Wiesner (titolo italiano *Flutti*, Orecchio Acerbo, 2022), definito da Terrusi come un vero e proprio manifesto del *silent book*, si impone come un'opera paradigmatica che veicola temi universali, quali il tempo, la memoria e, indirettamente, la morte. Il mare diviene archivio e

[34] Studi scientifici hanno ormai acclarato che la lettura ad alta voce condivisa, praticata in modo sistematico a partire dal nucleo familiare, influenzi lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini. Non è possibile restituire la completezza del dato bibliografico sul tema; tuttavia, si citano i contributi che possono dirsi esemplificativi dei processi e degli esiti a cui la ricerca di settore è pervenuta. Buccolo, 2017; Batini, Toti, 2024.

[35] Non si fornisce qui la lettura di alcuni titoli che sono ampiamente analizzati nella bibliografia di riferimento a questo stesso saggio. La citazione è tuttavia d'obbligo: Erlbruch W., (2006). Ente, Tod und Tulpe. Munchen: Kunstmann Antje Gmbh. Trad. it. di V. Starnone, (2007). L'anatra, la morte, e il tulipano. Roma: E/O. Crowther, K., (2004). La visite de Petite Mort. Paris: Pastel.

medium: raccoglie, conserva e trasmette narrazioni che trascendono il tempo lineare, collegando vite e infanzie distanti. Lo scorrere del tempo, visivamente rappresentato mediante un sofisticato effetto Droste, accompagna il lettore in una riflessione stratificata sul passato, e sul modo in cui ogni sguardo sul mondo – qui figurato dalla lente d'ingrandimento usata dal bambino protagonista – è sempre anche un viaggio attraverso ciò che è stato. In questo senso, *Flotsam* propone una visione della morte come traccia: mai presente in forma esplicita, essa è però sottesa nell'idea che alcune immagini siano la registrazione di qualcosa che non c'è più, e che tuttavia continua a parlare attraverso il tempo. Per il lettore bambino, accompagnato da un adulto in grado di decifrare alcuni segni culturali (come la macchina fotografica analogica), il senso profondo dell'opera risiede proprio in questo gioco continuo di presenze e assenze, di ciò che si conserva e di ciò che è stato perduto: una forma gentile, e potentemente evocativa, di simbolizzazione della morte.

A questa riflessione si può affiancare l'albo illustrato *Ovunque* di Chris Saunders (*Nowhere*, tradotto da Giuditta Campello per EMME EDIZIONI, 2025), che tematizza il viaggio come esperienza esistenziale e, metaforicamente, come percorso verso la consapevolezza della fine. In questa narrazione poetica, una talpa abbandona la sua vita tranquilla e si mette in cammino; il viaggio non ha una meta precisa, ma nel tragitto incontra altri animali, ognuno portatore di un proprio desiderio, di un'immaginazione sul "dove" e sul "perché" si va: il topo cerca il formaggio, la lepre sogna il volo, la chiocciola immagina un orto rigoglioso. Il percorso, attraverso ponti, fiumi e rocce, diventa così metafora della vita stessa, scandita da sogni, illusioni e tappe condivise. Alla fine, la talpa ammette di non sapere quale sia la destinazione, ma riconosce il valore del viaggio condiviso come esperienza di senso, come momento di contatto e reciprocità. In questa prospettiva, la morte – mai nominata esplicitamente – si configura come una presenza latente, allusa nella domanda sulla meta finale. Il libro educa, dunque, alla consapevolezza che il senso dell'esistenza non sta necessariamente nel sapere dove si va, ma nell'accettazione del tempo come compagno di cammino, nel vivere il presente con gli altri, nell'accogliere il cambiamento come parte del processo vitale. Entrambi gli albi propongono, in modo delicato e simbolico, una riflessione sul tempo e sul viaggio come strumenti di elaborazione dell'assenza e del mistero dell'esistenza. La morte, in questo orizzonte, non è negata ma trasfigurata in esperienza estetica e narrativa, che accompagna il giovane lettore – e l'adulto che lo guida – in una lenta e poetica educazione alla finitudine.

Non banalizza il concetto di "andare in cielo" l'albo *In cielo, ma dove?*, scritto da Antonella Ossorio e illustrato da Antonio Ferrara, pubblicato nel 2020 nella collana I Geodi di Uovonero. La narrazione si apre su un pomeriggio di gioco tra due fratelli, Andrea, di dodici anni, e Luca, quattro anni, improvvisamente interrotto dalla scoperta di

un passero morto. Questo evento innesca un meccanismo di memoria e riflessione: per Andrea il passero richiama alla mente la perdita dello zio Davide, una figura familiare mai conosciuta da Luca, presente solo attraverso i racconti e le fotografie della madre. La curiosità infantile di Luca si manifesta immediatamente con una serie di domande insistenti e ingenue, rivolte al fratello maggiore, su temi difficili e sfuggenti: «Senti, ma perché è morto stecchito?», «Senti, e fino a quando è morto?», «Senti, ma morto stecchito è uguale ad andato in cielo?». Non solo come scelta stilistica, l'anafora nelle domande di Luca testimonia il suo bisogno di trovare risposte nel dialogo con l'altro, mentre Andrea, seppur infastidito, risponde con la franchezza di chi ha già dovuto affrontare solitariamente simili interrogativi. Il dialogo tra i due fratelli si caratterizza per la piena autenticità: i loro scambi risultano credibili, aderenti a ciò che avviene realmente tra bambini di queste età, ponendo in scena il confronto tra l'urgenza di significato del più piccolo e la fatica emotiva del più grande. Andrea, nel tentativo di rispondere, lascia emergere la propria rabbia e il dolore per la perdita dello zio, così come il senso di insoddisfazione per le spiegazioni ricevute («è stato Dio a volerlo»), percepite ora inadeguate e incapaci di colmare il suo bisogno di verità. Il gioco simbolico diventa, poi, uno strumento fondamentale per Luca nel tentativo di elaborare il concetto di morte: «Facciamo che ero morto stecchito e andavo in cielo. Facciamo che in cielo ci andiamo io e l'uccellino, e andiamo a cercare zio Davide...». Attraverso la finzione ludica, il bambino costruisce un ponte narrativo tra realtà e immaginazione, tra perdita e memoria, tra dolore e speranza. Nelle intense 48 pagine del libro, dal formato rettangolare, si condensano temi essenziali relativi all'elaborazione del lutto: il rifiuto della morte percepita come ingiustizia, il ruolo ambivalente del ricordo come fonte di dolore e di conforto, il bisogno della ritualità della sepoltura come strumento di simbolizzazione della perdita. Le illustrazioni di Ferrara, caratterizzate da uno stile lieve e delicato, non si limitano ad accompagnare il testo, ma dialogano attivamente con esso: in alcuni casi riprendono elementi narrativi centrali, come l'immagine ricorrente del passero morto; in altri momenti traducono visivamente gli stati emotivi dei protagonisti, facilitando nel lettore un processo di riconoscimento introspettivo. E la prima e la quarta di copertina, in soluzione di continuità tra loro e con le nuvole presenti nei risguardi, accolgono la testa del piccolo Luca, nascondendone gli occhi come a voler richiamare l'esigenza di una visione più onirica che realistica. Il lavoro di Ossorio e Ferrara affronta il mistero della morte non come evento inspiegabile o traumaticamente negato, ma come realtà narrabile, esplorabile e, seppur parzialmente, comprensibile.

Alla ricerca di nuovi equilibri successivi all'esperienza luttuosa si colloca anche *Adesso e per sempre*, scritto da Chiara Lorenzoni e illustrato da Marco Soma, pubblicato da Kite Edizioni nel 2023. Si tratta di un'opera di intensa carica emotiva, che affronta

la perdita della madre e il bisogno di ricostruire una quotidianità familiare ridotta a due presenze, pur conservando la memoria affettiva di una triade eterna. Protagonista della narrazione è Olivo, una giovane volpe che vive insieme al padre e che deve affrontare la difficile mediazione tra il "prima" e il "dopo" l'evento traumatico. Il "prima" è descritto attraverso parole che restituiscono immagini di serenità e spontaneità («C'erano canzoni sotto la doccia, profumo di tisana alla mela, abbracci all'improvviso»), mentre nel "dopo" emergono momenti di disorientamento e tristezza, pur mitigati dalla permanenza degli abbracci improvvisi, ora ancora più numerosi. L'albo dà voce anche alla rabbia di Olivo, espressa fisicamente attraverso calci e oggetti rotti, e alla tristezza che si «ingarbuglia nel petto e si scioglie in lacrime». Il padre, con gesto pedagogicamente significativo, offre al figlio strumenti materiali — una sega e un pezzo di legno — per incanalare la distruttività in un'attività creativa e catartica: «Se proprio devi rompere qualcosa, rompila nel modo giusto». La lavorazione manuale si configura, così, come strumento di elaborazione emotiva, capace di restituire senso e contenimento al dolore. Il culmine simbolico della narrazione si realizza nella costruzione condivisa della capanna sull'albero, descritta come «posto delle parole nuove, chiare, luminose, calde e morbide»: uno spazio fisico e simbolico per la rinascita e la costruzione di nuove basi affettive. Come nell'albo di Ossorio e Ferrara, anche in questo l'unità narrativa si estende su doppia pagina, in cui le illustrazioni di Marco Soma alternano colori rassicuranti sui toni chiari e del blu al grigiore associato non solo al ricordo, ma alla rabbia, e a ciò che non c'è più. Significativo è anche il dialogo tra risguardi iniziali e finali: il cielo inizialmente solcato da una nuvola grigia si apre, nell'ultima pagina, in un orizzonte libero, a simboleggiare il faticoso ma possibile percorso di elaborazione e trasformazione del dolore.

Di condivisione, amicizia e separazione tratta *Giorni senza nuvole* (titolo originale, *Under the blanket sky*), opera prima di Tim Fischer, tradotto per Terredimezzo editore da Davide Musso nell'edizione del 2024. Il racconto si struttura attorno all'incontro estivo tra un bambino e una creatura enigmatica, raffigurata come un grande uccello dal piumaggio fitto e dalle ali ampie, evocativa di una presenza "altra", dal profumo "di cielo", che entra nella vita del protagonista per un tempo limitato. Durante la permanenza della creatura, il bambino le mostra i luoghi a lui più cari: le attività quotidiane, i passatempi e i giochi preferiti animano le tavole senza parole situate al centro dall'albo e della narrazione. Nelle illustrazioni poetiche a pagina piena –selezionate per la mostra The Original Art 2023 alla Society of Illustrators di New York[36] - alcuni dettagli iconografici, come tre paia di scarpe di taglia diversa – di un adulto e due bambini – disposte

36 https://www.terre.it/prodotto/giorni-senza-nuvole/?srsltid=AfmBOorboqLqggi7XJGF7837Jc1yXGP8QGovOyRjyS6FqTrz0uAJE-A

accanto a una sedia, suggeriscono la presenza (o l'assenza) di altri membri familiari, lasciando spazio a interpretazioni legate a un vissuto di mancanza. Il dialogo tra i due personaggi riflette un'attitudine contemplativa e profonda:

«Sarà sempre così?» chiede il bambino.

«Non lo so» risponde l'altro, «ma sono contento che siamo qui, oggi».

Tale scambio racchiude una riflessione sull'intensità del presente, sul valore della relazione nel qui e ora, senza la pretesa di permanenza assoluta. Il momento della separazione, segnato dal volo della creatura che "torna in cielo", attiva il dolore del distacco e l'inevitabilità della perdita:

«Ti prego, non andartene, non ancora» supplica il bambino.

Le ultime tavole rappresentano un bambino silenzioso e assorto steso sul suo letto, che rievoca sulla parete della propria stanza i ricordi vissuti, in una chiara metafora della memoria come spazio mentale e affettivo. L'albo si configura come una narrazione visiva della separazione, che non si chiude con un messaggio consolatorio ma restituisce, con autenticità, l'esperienza del vuoto e del ricordo. Anche i risguardi iniziali e finali contribuiscono a costruire il senso della narrazione: a un cielo crepuscolare, un po' nuvoloso, dell'inizio dell'albo segue, nel finale, un cielo notturno attraversato da una sottile falce di luna crescente, simbolo discreto della ciclicità dell'esistenza. La metafora del tempo che scorre, pur nella tristezza della perdita, invita a cogliere la permanenza del legame attraverso il ricordo, e apre alla possibilità di una continuità simbolica oltre l'assenza.

Tra gli albi illustrati destinati ai più piccoli, *Gina e il pesce rosso* e *L'albero dei ricordi.* Il primo, un cartonato con pagine spesse, pubblicato in Belgio e in Olanda nel 2012 e tradotto dall'olandese da Francesca Degani, esce nel 2015 nella collana Giralangolo per i tipi di edt. Scritto da Judith Koppens e Eline van Lindenhuizen, racconta la prima esperienza di lutto di una gattina, che affronta la perdita del suo pesciolino grazie all'aiuto di alcuni amici. Insieme scelgono un luogo per seppellirlo, e attraverso un piccolo rito quotidiano – portare acqua sulla tomba – si avvia un processo simbolico di elaborazione del dolore. L'albo si chiude con la fioritura di un fiore arancione, dello stesso colore del pesciolino, che simboleggia la rinascita della memoria e la possibilità di superare la tristezza attraverso la costruzione di un legame duraturo, introducendo con semplicità elementi centrali della simbolizzazione della morte: il rito di sepoltura, il valore della memoria condivisa, e la trasformazione del dolore in ricordo attivo. Allo stesso modo, *L'albero dei ricordi* – scritto e illustrato da Britta Teckentrup, pubblicato da Gallucci nel 2018 e tradotto da Riccardo Duranti – propone una narrazione poetica e naturalistica della morte attraverso la figura di una volpe che, alla fine della sua vita, viene vegliata dai suoi amici animali, i cui ricordi danno origine a un racconto collettivo

che dà senso alla perdita. Sul luogo in cui giace la volpe cresce un albero, che diventa rifugio e centro vitale per la comunità; l'albo trasmette, così, un'idea di morte come trasformazione e ritorno alla natura, offrendo ai bambini un modello rassicurante di elaborazione del lutto e valorizzando la memoria come forma di presenza duratura.

4. Conclusioni

Alla luce delle riflessioni proposte, si delinea con chiarezza come gli albi illustrati e i *silent book* presi in esame si configurano come preziosi strumenti narrativi che offrono un accesso mediato e autentico a tematiche complesse, generando un contesto di apprendimento emotivo, cognitivo e relazionale nel quale i bambini e le bambine possono esercitare la propria agentività. Pur differendo per stile, tono e target di età[37], essi condividono un intento profondo: rendere narrabile l'inesprimibile trasformando l'assenza in racconto, il dolore in immagine, la perdita in relazione. Attraverso metafore visive e narrative decodificabili a partire da qualsiasi contesto culturale di appartenenza — il mare come archivio in *Flotsam*, la memoria come spazio abitabile in *Giorni senza nuvole*, la costruzione come rinascita in *Adesso e per sempre*, il fiore che sboccia in *Gina e il pesce rosso*, l'albero che cresce e accoglie l'esistenza in *L'albero dei ricordi* —, gli albi suggeriti compiono un'operazione essenziale: educano al mistero senza svelarlo del tutto, rispettando i tempi interiori del bambino e offrendo, al contempo, un terreno comune di riflessione anche per gli adulti. Lontani da derive consolatorie o didascaliche, gli albi indicati tracciano sentieri che, per mezzo della mediazione estetica e narrativa, lasciano germogliare comprensione, resilienza e memoria quali forme di consapevolezza che, se accompagnate, possono tradursi in esperienze trasformative capaci di innescare reattive risorse interiori a contatto con la perdita e il lutto.

[37] Si è scelto di non indicare un'età consigliata per la lettura: alcune illustrazioni e testi poetici possono risuonare presso una platea differenziata e non rigidamente categorizzabile in base al dato anagrafico, bensì in relazione a competenze individuali di decodifica testuale, vissuti emotivi pregressi o, più semplicemente, tempi e modalità differenziati di esposizione alla pratica della lettura.

Riferimenti bibliografici

Ahearn, L.M., (2002). Agentività/Agency. In A. Duranti (ed.), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane* (pp.18-23). Roma: Meltemi editore.

Ariès, Ph., (1980). *L'uomo e la morte dal medioevo ad oggi*. Roma – Bari: Laterza.

Articoni, A., (2016). Narrare la morte: l'elaborazione del lutto attraverso la letteratura per l'infanzia. In S. Gonzáles Gómez, I. Pérez Miranda, & A. M. Gómez Sánchez, (eds.)*, Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte* (pp. 101-126)*.* Salamanca: FahrenHouse.

Baldini, M., (2023). Albi illustrati per includere. L'utilizzo del Picturebook nei contesti multiculturali. In R. Biagioli, M. G. Proli, & M. Baldini (eds.), *Scuola e contesti multiculturali Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze* (pp. 97-122). Pisa: edizioni ETS.

Bandura, A., (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psycology,* 52, 1-26.

Barnett, M., (2024). *La porta segreta. Perché i libri per bambini sono una cosa serissima*. Milano: Terredimezzo editore.

Batini, F., & Toti, G., (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education,* 3-13, 52 (7), 946-962.

Brighi, A., Emili, E.A., & Sangiuliano Intra F., (2021). Sviluppare le competenze socio-emotive per promuovere ambienti inclusivi a scuola. In G. Cavrini, M. Parricchi, D. Kofler, & M. Cagol, (eds.,), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* (pp.199-209). Milano: Franco Angeli.

Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie: diritto, lettura, vita*. Roma-Bari: Laterza.

Buccolo, M., (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning,* 13 (29), 91-100.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Manuali Laterza.

Cambi, F., Di Bari C., & Sarsini D., (2019). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito alla relazione di cura.* Santarcangelo Di Romagna: Maggioli Editore.

Campagnaro, M., (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia,* 17 (35), 89-108.

Fabbri, M., (2010). Per non estraniarsi nel silenzio che segue… Il bambino, la morte, il lutto. *INFANZIA,* 2, 116-128.

Gallese, V. (2014). *La nascita della intersoggettività, lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G., (1996). Action recognition in the premotor cortex, *Brain,* 119, 593-609.

Goleman, D., (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Gorer, G., (1955). *The Pornography of Death*. disponibile in http://www.romolocapuano.com/wp-content/uploads/2013/08/La-pornografia-della-morte.pdf. Trad. it. R.G., Capuano.

Grilli G., & Terrusi M., (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia,* 18 (38), 67-90.

Grilli, G., (2017). "In questa casa sono tutti morti'. Di cosa parlano veramente Pinocchio e gli altri grandi libri (non solo italiani) per bambini. *Italica Wratislaviensia,* 8(1), 101–119

Grilli, G., (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli editore.

Heidegger, M., (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.

Lepman, J., (2018). *Un ponte di libri*. Roma: Sinnos. Trad. it. a cura di Anna Patrucco Becchi.

Lepri, C., (2023). Le parole e le immagini per dirlo. Lettura, albo illustrato, cura, *Medical Humanities & Medicina Narrativa,* 1, 119-132.

Paladin, L. (2021). *Vivere la lettura. Come legge il cervello del bambino da 0 a 6 anni*. Campi Bisenzio: Idest.

Raicich, M., (2000). La morte educante e l'infanzia dell'Ottocento. *Passato e presente,* 18(50), 107-135.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C., (2019). *Specchi nel cervello: come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Scabello Garbin, K., (2014). Oltre il confine invalicabile. Il tema della finitudine nella letteratura per l'infanzia. in M. Campagnaro, (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza* (pp.147-201), Roma: Donzelli editore.

Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Atria Books.

Szpunar, G. (2023). Letture oltre il genere: lettura per tutt*. *In F. Batini (Ed.), La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 123-138). Bologna: Il Mulino.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci Editore.

Terrusi, M., (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci Editore.

Valenzano, N., (2016). L'educazione alla morte tra rimozione, limite e responsabilità. *In S. Gonzáles Gómez, I. Pérez Miranda, & A. M. Gómez Sánchez, (eds.), Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte* (pp. 281-297). Salamanca: FahrenHouse.

Versace, A., (2019). Esser-Ci o non Esserc-ci? Il Rifiuto della morte. *MeTis Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (1), 411-428.

Zago, G., (2011). L'educazione come professione di cura nel tempo del morire. In I. Testoni, D. Di Lucia, & L. Sposito, (eds.), *Ecce Homo – ma se questo è un uomo. Umanizzazione e de umanizzazione del dolore nel morire. Atti del Convegno Padova, 28-29 marzo 2010* (pp. 45-52). Padova: Padova University Press.

Albi illustrati e silent book

Bowley, T., & Pudalov, N., (2012). Jack y la muerte. Pontevedra: OQO Editora. Trad.it. (2013). Jack e la morte. Modena: Logos.

Crowther, K. , (2004). La visite de Petite Mort. Paris: Pastel

Crowther, K., (2000). Moi et Rien. Paris: L'école des loisirs. Trad. it. (2010). Io e niente. Modena: Almayer

Erlbruch W., (2006). Ente, Tod und Tulpe. Munchen: Kunstmann Antje Gmbh. Trad. it. di V. Starnone, (2007). L'anatra, la morte, e il tulipano. Roma: E/O

Fischer, T., (2023). Under the blanket sky. Doubleday Books for Young Readers. trad. it di D. Musso (2024), Giorni senza nuvole. Milano: Terredimezzo editore

Koppens J., van Lindenhuizen E., (2012), Poes denkt aan vis. Hasselt-Amsterdam-New York: Clavis uitgeverij. Trad. it. di F. Degani (2015), Gina e il pesce rosso. Torino: EDT-Giralangolo

Lavatelli, A., & Pintor, D., (2008). La nonna in cielo. Roma: Lapis.

Lorenzoni, C., Somà, M.(2023), Adesso e per sempre. Padova: Kite Edizioni

Masini, B., & Papini, A., (2014). Si può. Milano: Carthusia

Ossorio, A., Ferrara, A., (2020), In cielo, ma dove?. Milano: Uovonero

Parmeggiani, R., & de Carvalho, J. V., (2014). A Avó Adormecida. Bela Vista – São Paulo: DSOP. Trad. it. (2015). La nonna addormentata. Firenze: Kalandraka Italia

Riccioni, A., & Pintor, D., (2013), L'eco. Roma: Lapis

Rosen M., *(2004).* The sad book. London: Walker Books ltd

Saunders, C., (2025), Nowhere. Rebo Publishers. Trad. it. di G. Campello, Ovunque. Milano: EMME EDIZIONI, 2025

Teckentrup B., (2015), The memory tree. London: Orchard Books. Trad. it. di R. Duranti (2018), L'albero dei ricordi. Roma: Gallucci editore

Walsh, M., (2014). Goodbye Grandma: helping young children cope with bereavement, London: Walker Books. Trad. it. (2015). Non la vedrò più la nonna?. Firenze: Motta junior

Wiesner, D., (2006), Flotsam. New York: Clarion Books. Ed. it. (2022). Flutti. Roma: Orecchio Acerbo

Capitolo ottavo

La nécessité d'un vocabulaire maîtrisé, son apprentissage à l'école

The necessity of a well-mastered vocabulary and its learning at school

*Bruno Germain**

Abstract

This paper addresses the issue of lexical poverty among young people, particularly among alloglots, and its consequences on their ability to express themselves, understand and participate in society and at school. Words are vital and dynamic elements of a language: they are created, change, disappear or remain over time. They structure thought and enable its expression. However, not everyone shares the same vocabulary, and this creates social, personal and linguistic inequalities. Many young people, especially alloglots, have a limited vocabulary due to an environment that is poor in linguistic, cultural and relational stimuli. This impoverishment hinders their ability to express ideas, needs and opinions, especially in the language of schooling. It is therefore urgent to enrich young people's lexical heritage, both in their mother tongue and in the language of schooling. Teaching must aim to expand vocabulary, promote accurate understanding of meanings, organise words into logical categories and encourage the active use of learned terms. Although vocabulary has been neglected in past educational studies, the importance of explicit, continuous and structured learning is now recognised, with different pedagogical strategies to be applied from nursery school onwards.

Cet article aborde le thème de la pauvreté lexicale chez les jeunes, en particulier chez les allophones, et ses conséquences sur la capacité d'expression, de compréhension et de participation sociale et scolaire. Les mots sont des éléments vitaux et dynamiques d'une langue : ils naissent, changent, disparaissent ou résistent au fil du temps. Ils structurent la pensée et permettent son expression. Cependant, tout le monde ne partage pas le même vocabulaire, ce qui crée des inégalités sociales, personnelles et linguistiques. De nombreux jeunes, en particulier les allophones, ont un

* Université Paris Cité /Laboratoire ASPRILL

vocabulaire limité en raison d'un environnement pauvre en stimuli linguistiques, culturels et relationnels. Cet appauvrissement entrave la capacité à exprimer des idées, des besoins et des opinions, en particulier dans la langue d'enseignement. Il est donc urgent d'enrichir le patrimoine lexical des jeunes, tant dans leur langue maternelle que dans leur langue scolaire. L'enseignement doit viser à élargir le vocabulaire, à favoriser la compréhension précise des significations, à organiser les mots en catégories logiques et à stimuler l'utilisation active des termes appris. Bien que le vocabulaire ait été négligé dans les études pédagogiques du passé, on reconnaît aujourd'hui l'importance d'un apprentissage explicite, continu et structuré, avec différentes stratégies pédagogiques à appliquer dès l'école maternelle.

Keywords: alloglots, lexical poverty, language of schooling, vocabulary teaching
Mots clés : alloglottes, pauvreté lexicale, langue de scolarisation, enseignement du vocabulaire

Pour un enseignement efficace du vocabulaire

1. Préambule

Les mots sont les poissons de l'océan d'une langue. Ils sont vivants, ils apparaissent, ils vivent, survivent, meurent et disparaissent selon les générations. Parfois ils s'obstinent, perdurent à travers les siècles et peuvent changer de visage, de forme, de sens… Ils se montrent, ils se cachent entre les lignes, parfois ils trottent dans la tête, parfois ils apparaissent au bout de la langue, il semble que la voix leur manque. Toujours, ils ont vocation à se déverser en bancs… le mot n'aime pas la solitude glacée. Qu'ils désignent les choses, qu'ils les mettent en action, qu'ils les qualifient, ou qu'ils évoquent l'abstraction et les concepts, non seulement les mots permettent l'expression de la pensée mais également ils l'organisent. Ainsi, les mots sont, dans la langue, et pour son intercompréhension, absolument essentiels. Pourtant, bien que vitaux, ils ne sont pas partagés par tout le monde de la même façon, loin s'en faut, et voilà le début d'un drame linguistique, social et personnel.

Les jeunes manquent, pour beaucoup, de vocabulaire. Ceux-là ont peu d'échanges en famille, peu d'activités culturelles et sportives variées, peu de déplacements en vacances. Ils ont parfois baigné dans un environnement linguistique sans échanges et sans écoute d'histoires (les plus petits peuvent avoir entendu en un an un million de mots quand d'autres en ont entendu quatre fois plus). Leur univers de référence s'en trouve appauvri, leur lexique pour l'exprimer, parler et échanger est restreint. Ils ont ainsi du

mal à exprimer leur pensée, leurs besoins, et défendre un point de vue personnel et raisonné. À cela, qui est assez universel, les élèves allophones ajoutent le manque de mots nécessaires dans la langue véhiculaire d'adoption et dans la langue de scolarisation.

Or le vocabulaire est dans une culture un reflet des modèles de pensée des locuteurs et un moyen d'évoquer leur environnement pour le partager. Pouvoir échanger ses idées au plus près de sa pensée est essentiel, et l'intercompréhension passe par un vocabulaire partagé et étendu autant que possible. En priver quelqu'un, c'est réduire ses capacités à comprendre le monde, à développer son esprit critique et citoyen.

Il y a donc une véritable urgence à étoffer le stock lexical des jeunes dans la langue d'origine comme dans la langue de scolarisation.

L'objectif de l'enseignement consiste à stimuler le développement du stock lexical et permettre l'usage au plus juste des mots déjà disponibles et mémorisés. Pour cela, il s'agit:

- d'augmenter le nombre de mots en les associant à des univers, des thématiques, et des mots pilotes centraux dans la langue d'accueil. Ces mots doivent être familiers, prometteurs du point de vue sémantique et largement exploitables pour favoriser la flexibilité lexicale et morphologique ;
- de garantir la perception de la signification précise des mots appris ;
- de favoriser la structuration des mots entre eux en catégories, dans la logique de la langue, et leur manipulation morphologique et sémantique ;
- d'établir un dictionnaire mental lexical et de l'exploiter en production pour développer le vocabulaire « actif ».

Alors que le vocabulaire fut un parent pauvre des études didactiques dans les années 1970 – 2000, on découvre aujourd'hui une multitude de publications issues de recherches ou d'expérimentations. Elles gravitent toutes néanmoins autour de quelques principes énoncés par peu de lexicologues légitimes, notamment la nécessité d'un apprentissage explicite, long et continu, progressif et structuré. Voyons ici trois pistes pédagogiques qui peuvent être judicieusement explorées en classe de la maternelle au collège, voire au-delà. Chacune visant un objectif spécifique.

2. L'étendue du vocabulaire

Le nombre de mots dont disposent un individu est évidemment croissant avec le temps et dépend chez les plus petits de leur maturité linguistique.

En moyenne attendue, d'environ 20 mots à un an et demi, il frise les 200 mots à deux ans et les 1500 mots vers 5 ans. A l'entrée au CP, on espère environ 2400 mots dispo-

nibles puis l'enfant développe son stock d'environ 1000 mots par année scolaire. Jeune, un enfant peut augmenter son stock lexical de 3 à 10 mots certains jours. C'est énorme.

Malheureusement, certaines études françaises (Denhière/Germain) ou internationales (Biemiller et tant d'autres) laissent entrevoir qu'en CE1 la variation du stock va de 3000 (Quartile inférieur) à 8000 mots (quartile supérieur). Par rapport à la moyenne calibrée, certains élèves auraient donc deux années scolaires d'avance et d'autres au moins deux de retard. Certaines études font même le calcul d'un rapport de 1 à 8 quel que soit le niveau de classe et d'environnement social. Ceci aura un impact en classe sur l'apprentissage du décodage de la langue en CP et sur la compréhension des textes et documents par la suite, dans toutes les disciplines.

Pour les adultes on constate donc, même s'il est fort difficile de quantifier le stock lexical réel, un écart qui peut aller de 3000 mots à 40 000 avec une moyenne à environ 18500. Évidemment se pose ensuite la qualité de son usage.

Les résultats des évaluations à la Journée défense et citoyenneté (JDC) font état de ces variations dès 17 ans.

3. Quelques causes du ralentissement de l'apprentissage naturel et autonome du vocabulaire

Nous devons à Guy Denhière notamment des pistes pour observer les difficultés liées à l'apprentissage du vocabulaire par l'enfant. En voici quelques-unes, issues notamment d'une étude conduite avec Bruno Germain en 2013 – 2014, auprès d'élèves du CP au CM2 dans l'académie de Paris, France :

- *La connaissance du monde liée à la culture média* : si l'on demande à un enfant ce que veut dire le mot «inondation», et même si on lui propose des mots pour l'aider comme « tsunami » ou « volcan sous-marin », on obtient des réponses du type « Je connais, j'ai déjà vu à la télévision », mais sans pour autant permettre forcément une meilleure précision: le concept n'est pas construit. Parfois le mot est détourné de sa signification première par un programme télévisuel ou médiatique. Par exemple, si des enfants sont capables d'indiquer que «cobra» est un serpent venimeux, d'autres font référence à une série télévisée. Ceci pose le problème du détournement de sens par les médias.
- *Les mots-racines et leur dérivation :* les enfants à l'âge de l'école primaire ne reconnaissent pas bien les liens existants entre mots-racines et leurs dérivations. Par exemple, ils disent: « je ne connais pas » pour les mots « gain » et « soustraire », mais ils peuvent répondre pour « gagner » et « soustraction ». Le mot « Astrono-

mie » n'est pas connu mais « astronaute » est défini comme « un monsieur avec un casque qui va dans la lune ». Ceci pose le problème du terme à acquérir : mot racine, et/ou formes fléchies ou dérivées, au cours de l'apprentissage.

- *Les mots-bipolaires :* ce sont des mots qui se caractérisent en général par une opposition: « soustraction/addition », « victime/agresseur », « précédent/suivant », et même les couples « lourd/léger », « beau/laid », « vide/plein », etc. Ils ont un ordre d'acquisition chronologique : « addition » s'acquiert avant « soustraction » ; « agresseur » s'apprend avant « témoin » mais après « victime », etc. Retenir le premier terme est facile, lui associer l'autre à distance est plus difficile, donc autant faire découvrir sans attendre les deux termes qui s'accompagnent habituellement.
- *Les confusions sémantiques* : « grondement » (un bruit sourd, comme le grondement de l'orage) est massivement confondu avec « gronderie », beaucoup moins fréquent, car évoqué par le verbe « gronder ».
- *Les assonances et consonances* : « irriter », « colossal », « présage » sont majoritairement inconnus. De nombreux enfants proposent des définitions de termes phonétiquement similaires : « imiter » pour « irriter » ; « sale » et/ou « collé » pour « colossal », (très) « sage » pour « présage ». On voit que les enfants cherchent des proximités sémantiques, en s'appuyant sur la proximité phonologique si nécessaire, ce qui les trompent.
- *Les marqueurs de causalité, les petits mots fonctionnels de la langue* : « Parce que » qui indique une relation de causalité (« dire pourquoi, pour quelle raison, pour quel motif, ... ») est difficilement expliqué par les enfants jeunes. Il faut attendre le cours moyen pour un usage correct.
- *Les homographes et homophones* : « ancre » (« le marin a jeté l'ancre ») est moins connu que « encre » (« mon imprimante n'a plus d'encre »), « compte » (le commerçant vérifiait ses comptes), est moins connu que « conte » (« lis-moi un conte»), etc.

4. Quelques pratiques pédagogiques courantes finalement contreproductives

Comme j'ai déjà pu l'écrire par ailleurs[38], on ne peut pas dire que le travail sur le vocabulaire n'existe pas à l'école, mais certaines pratiques habituelles s'avèrent pourtant assez peu efficaces. Voici quelques exemples d'impasses, étudiées notamment par Jean Pruvost, mais pas seulement, qu'il vaut mieux finalement écarter.

[38] Pour une nouvelle didactique du lexique français, in *Repères*, Studia Universitatis Babes-Bolyai Philologia, It. 2020.

- *Le goutte à goutte lexical :* assez fréquemment, la pratique consiste à piocher au hasard dans les textes des mots qui semblent mal connus ou qui posent problème. Le hasard compte pour l'essentiel de cette activité de vocabulaire. Le plus souvent, le texte rencontré est exploité comme support à un apprentissage de contenu sur la littérature, l'histoire, les sciences… L'activité de vocabulaire n'est qu'un détour pour s'assurer que le texte proposé est lisible. Les mots mal connus vont faire l'objet d'une courte explication, sommaire et contextualisée, forcément, avant de passer à autre chose. On pourrait plutôt « préparer » la lecture en amont, pour limiter ce travail. Aucune activité de décontextualisation et de recontextualisation ne pourra faire espérer que ces nouveaux mots auront un quelconque avenir, surtout s'ils s'avèrent très spécifiques. Parfois additionnés, compilés dans un cahier *ad hoc*, ils s'étalent en séries dispersées et sans productivité manifeste. Les quelques 150 à 200 mots visités au cours de l'année ne mènent qu'à une impasse lexicale. Il en va de même de la pratique du « mot du jour » (formule simpliste malheureusement mal comprise) aussi artificiellement présentée que singulièrement unique : retenue dans un contexte journalier qui disparaît avec le temps, cette compilation est un placébo lexical sans lendemain et sans promesse.
- *Le bourrage de crâne :* cette pratique assez banale consiste à apprendre des listes de mots, proposées suivant des critères erratiques, par exemple apprendre les fleurs, les composants de la maison, les genres de sièges… en dehors de tout réseau constitué prenant un sens logique. Ainsi, croire que la rencontre avec des mots mémorisés par cœur sans relation enre eux doit permettre leur adoption immédiate est un leurre en langue première de scolarisation (à l'exception sans doute des langues secondes).
- *La devinette épuisante :* Pierre Larousse réprouvait la devinette « cacographique » qui consiste à proposer des graphies erronées pour inviter à les corriger, ce qui fixe immanquablement autant la mauvaise graphie que la bonne et provoque même des doutes chez les mieux aguerris. Jean Pruvost parle de devinette « cacomémorielle » en réprouvant la pratique qui consiste à imaginer le sens d'un mot nouveau qui semble graviter dans un contexte « éclairant ». D'abord, le contexte n'est vraiment une aide qu'aux mieux lotis linguistiquement, le risque est donc de tourner autour de la bonne acception. Ensuite, l'enfant fixe particulièrement son attention au début de l'action et retient donc autant les réponses erronées que la bonne qui finira par arriver… Faire de cette pratique une habitude est donc plutôt risqué, notre cerveau n'a pas de gomme.
- *La surexploitation imbuvable* : rencontrer un mot et chercher à en explorer tous les possibles exhaustivement nécessite un effort qui n'apportera que bien peu de

fruits avec les enfants les plus jeunes : inutile d 'en faire trop. Le chercher dans le dictionnaire pour l'éplucher à fond, en dire « toute » la ou les signification(s) ne mène nulle part : c'est l'asphyxie.

5. Que peut-on attendre lexicalement d'un enfant au moment où il apprend à lire ?

- L'enfant peut apprendre et exploiter les flexions et les dérivations, même s'il produit des sur-généralisations de type « téléphonage » ou « déchauffer », qui sont finalement plutôt bon signe : il a compris le système lexical mais tâtonne pour l'exploiter selon l'usage.
- L'enfant peut utiliser de manière simple les verbes et les conjuguer, même si l'on peut constater des erreurs du type « il a *prendu* » ou « il *a* parti », qui ne sont pas inquiétantes et qui passeront si elles sont corrigées avec opiâtreté.
- Beaucoup de jeunes enfants sont soumis à un phénomène qu'on appelle la « sur-extension » : ils utilisent une sous-catégorie ou un élément constituant de l'objet évoqué pour le généraliser à d'autres objets qui semblent rentrer dans le même environnement sémantique. Par exemple, ils disent « rond » pour tous les ballons, balles et objets «ronds». Ou bien « chat » pour tous les animaux, ou bien « maison », pour toutes les habitations et les lieux (ce que les adultes font encore, mais moins souvent). Petit à petit, avec l'expérience et l'usage, l'enfant favorisera l'emploi de mots moins génériques et plus précis.
- L'appropriation des mots nouveaux par l'enfant est facilitée si les caractéristiques sémantiques marquent un effet de contraste : il apprend plus vite la différence entre « arbre » et « chaise » qu'entre « chaise, banc, fauteuil, tabouret ».
- L'étendue du répertoire lexical est dépendante de la compétence à catégoriser, classer, trier et mettre en relation flexible des mots divers. Ainsi l'enfant devient de plus en plus attentif à ré-emboiter diversement les mots selon des critères variés: « c'est de quelle couleur ? ça vit où ? Que fait-elle ? C'est dans quelle position ? Quelle est la différence avec… ? », etc.

Cela fait réfléchir tant aux procédures cognitives qu'aux contenus linguistiques de l'apprentissage du lexique/vocabulaire.

6. Comment fixer le vocabulaire ?

Si l'apprentissage du vocabulaire est lié à sa mémorisation, la conservation des données va dépendre, entre autres :

- de la nature de l'information ;
- de son « accrochage » à un ensemble déjà existant. Françoise Cordier et Daniel Gaonac'h ont montré « l'importance pour une mémorisation efficace, des activités qui favorisent l'organisation du matériel mémorisé ou de manière plus générale l'établissement de liens avec des éléments de connaissances déjà établis, qu'il s'agisse de connaissances exprimables sous une forme verbale ou sous une forme imagée ;
- de la mise en relation des données entre elles (retenir un mot ou plusieurs en chaine) ;
- de la profondeur du traitement que subit l'information et des manipulations qui transforme le matériau initial ;
- de la fréquence de la réactivation des informations ».

7. Le vocabulaire en contexte

On entend beaucoup dire que l'on saisit le sens d'un mot dans son contexte. Ainsi, un enfant à qui on lirait de temps à autre un récit, un conte par exemple, verrait son stock lexical augmenter tout naturellement, car chaque nouveau mot serait transparent grâce au contexte. Mais est-ce si vrai ?

Prenons l'exemple pertinent du « Jangada » proposé lors d'une formation. Nul doute que la plupart d'entre nous ne sait pas de quoi il s'agit.

Lisons cette phrase qui apparaît dans un texte: « Paolo ne sortit pas ce soir-là, il travaillait dur : le jangada serait bientôt remis en état ». Que nous apprend le contexte sur le Jangada ? Qu'il peut être réparé, mais encore ? Pour le lecteur ou l'auditeur le contexte aide peu et le sens reste flou. Il n'y a pas de relation de transfert entre le mot et le contexte.

Parfois l'environnement est plus explicite et l'on peut lire : « Paolo avait déjà recousu la voile déchirée du jangada qui avait beaucoup souffert lors de la tempête du matin ». Dans ce cas, en y réfléchissant, on pourra supposer qu'il s'agit d'un bateau, un voilier, par exemple, et que Paolo l'utilise.

Il est beaucoup plus rare que l'auteur explicite plus avant, et propose par exemple : « Paolo avait déjà recousu la voile déchirée du jangada, sorte de radeau utilisé par les

pêcheurs brésiliens de la région de Récife. La frêle embarcation avait beaucoup souffert lors de la tempête du matin ». Le Clézio peut être le ferait-il. Dans ce cas, plus de doute sur ce qu'est un jangada : un fragile radeau à voile, sans doute assez rustique.

La rencontre occasionnelle avec des mots, quels qu'ils soient, ne suffit pas le plus souvent pour en saisir le sens grâce au contexte, et seuls les enfants qui ont la chance d'entendre chaque jour des histoires rencontrent certains mots nouveaux dans différents contextes pour finir par en tirer statistiquement une signification probable.

En conclusion, les élèves qui disposent déjà d'un vocabulaire assez étendu et qui bénéficient de lectures quotidiennes, peuvent espérer étendre leur stock lexical de manière correcte grâce aux seuls contextes ; c'est beaucoup moins significatif chez des élèves disposant d'un vocabulaire déjà réduit.

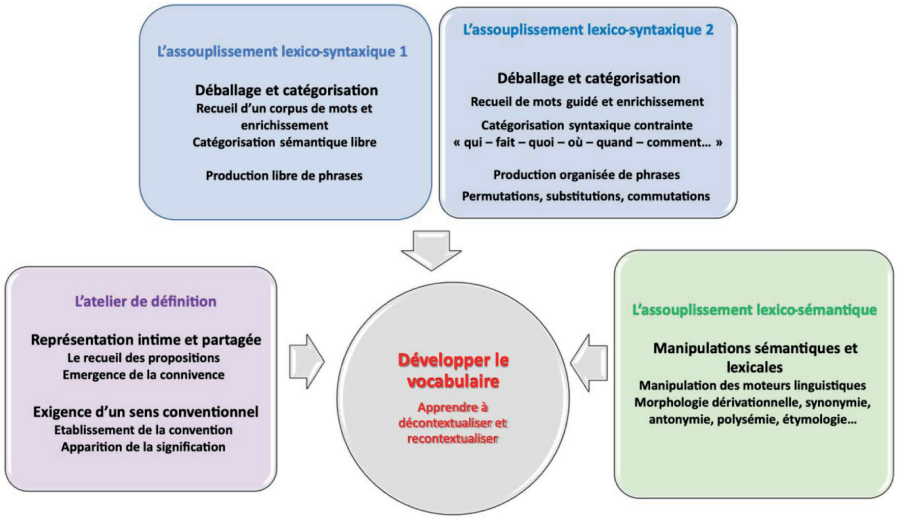
Il faut donc, en classe, chercher d'autres voies de travail.

8. Comment enseigner le vocabulaire en classe ?

Nous allons donc travailler l'enseignement du vocabulaire dans trois directions :

- Définir les mots
- Etendre le stock lexical et le ranger dans une bibliothèque mentale
- Apprendre à utiliser le vocabulaire déjà disponible en comprenant le fonctionnement des moteurs lexicaux de la langue.

Le tout en développant des stratégies cognitives et des contenus.



9. Les principes pédagogiques qui sous-tendent les activités proposées

1. Travailler sur quelques mots hyper-fréquents et bien choisis au cours de l'année, lors de séances de vocabulaire dédiées et décrochées. Il s'agit pour les élèves de partir du connu pour aller vers l'inconnu, donc d'être sécurisés et participatifs, puis d'agréger par association de nouveaux mots.
2. Travailler les mots de diverses classes grammaticales. Selon la maturité des élèves, on pourra alterner la découverte de noms communs, de verbes, d'adjectifs (qu'on cherchera à proposer par paire comme chaud / froid, grand / petit, etc., afin de faire saisir la relativité des valeurs), de mots outils. La priorité au verbe est une idée productive puisqu'il appelle ce qui lui manque (sujets et compléments) mais elle est moins significative chez les plus petits avec lesquels les noms de désignation fonctionnent bien.
3. Partir du mot plutôt que de la chose qu'il représente est un principe qui fonctionne avec certains vocables abstraits (par exemple le verbe *juger*) ou avec des élèves déjà agiles et efficaces avec l'approche métalinguistique. C'est aussi un bon point de départ pour travailler les moteurs lexicaux[39]. Mais pour les élèves les plus jeunes on choisira plutôt de partir des signifiés, plus évidents à développer (par exemple *maison*, *animal* ou *mer*) en proposant par exemple des supports avec des scènes illustrées ou des photographies de réalités environnementales vécues.
4. Faire percevoir la variation qui existe du sens personnel intime vers le sens conventionnel partagé, la référence.
5. Travailler le mouvement naturel du mot cible vers la mise en mots : du vocabulaire vers la syntaxe, et réciproquement. C'est essentiel pour favoriser la flexibilité sémantique, l'usage de la langue et le sens figuré. Les élèves comprennent lors des leçons qu'il existe des proximités entre les mots et qu'il faut les apprivoiser.
6. Associer les mots et la culture, les mots et les arts, les mots et les disciplines, les mots et les environnements : les mots permettent de mettre du sens sur le monde et de se l'approprier, il faut montrer qu'ils sont présents partout, à l'oral comme à l'écrit.
7. Mettre systématiquement en œuvre des activités de réinvestissement, à l'oral et à l'écrit, pour assurer une mémorisation des mots nouvellement appris dans le dictionnaire mental.
8. Ne pas hésiter à créer des allers et retours entre les activités de classe et celles proposées en relation avec le milieu familial.

---

[39] Terminologie commode, empruntée à Alain Bentolila et rassemblant les structures morphologiques dérivationnelles et les associations sémantiques, polysémie, synonymie, antonymie, homonymie, etc.

10. Organisation didactique et pédagogique

1. Dans un premier temps, il paraissait légitime de travailler 18 mots par an, soit l'étude d'1 mot par quinzaine de jours (36 semaines d'école en France). Mais la réalité pragmatique de classe montre que les enseignants exploitent plutôt 10 mots (parfois moins), ce qui est suffisant néanmoins pour engager une stratégie d'approche du vocabulaire. Pour chaque niveau de classe, les mots peuvent être choisis en tenant compte de leur complexité croissante (générativité lexicale, étendue sémantique, degré d'abstraction, programmes, projet de classe, ...), ce qui favorise la construction d'une progression de classe en classe. Certains mots peuvent évidemment être travaillé à tous les niveaux de classe, avec un degré d'exigence variable, c'est une autre forme de progressivité efficace. Une sélection pertinente existe en français et a fait l'objet de travaux approfondis. Elle est disponible sur le site Internet VOCANET[40].
2. Privilégier des séances courtes, d'environ 10 à 40 minutes. Il vaut mieux réitérer les séances quotidiennement plutôt que de les espacer en les allongeant.
3. Proposer 2 séances par semaines, au moins, afin d'engager fortement l'apprentissage sur les mots, allant du lexique à l'application syntaxique.
4. Proposer une alternance d'activités lors des séances, orales et écrites, en collectifs, en groupes restreints et en individuel, pour favoriser l'engagement des élèves et leur participation.
5. Travailler les procédures cognitives (rappel mémoriel, association, mise en relation, tri, classement, catégorisation, hiérarchisation, mise en relation, construction de collocations, ...) et les moteurs lexicaux et syntaxiques liés aux phénomènes de langues (morphologie, mécanismes d'affixation, travail sur les variations sémantiques, polysémie, synonymie, étymologie, collocations, sens figuré, ...) qui sont autant de supports et de critères fonctionnels transférables pour standardiser l'usage et développer le stock lexical dans le dictionnaire mental oral et écrit de l'élève.

[40] Innovation expérimentée par Jacqueline Picoche, Bruno Germain, Adrien Wallet et un groupe de professeurs de 2008 à 2016, mise à disposition sur un site Internet gratuit par Vigdor, Ada Teller.

11. L'atelier de définition, première activité

Pour la plupart, les élèves ont acquis une grande partie de leur vocabulaire de manière implicite, à force de rencontrer certains mots dans certaines conditions redondantes ou dans des situations variées. Sans explicitation spécifique, le sens de ces mots a été traité de manière empirique et instable. Parfois cette approximation est globalement correcte, le plus souvent elle est floue, y compris en usage actif. Ainsi, lors d'un échange, cette acception personnelle peut générer un malentendu, fausser le sens échangé et gêner l'intercompréhension. Il s'agit donc de sensibiliser les élèves à la nécessité de s'assurer qu'ils emploient correctement les mots pour un partage satisfaisant. Nous allons les conduire à percevoir le chemin qui conduit du sens intime à la signification conventionnelle partagée.

Démarche : de la représentation singulière à la signification partagée.

Objectif : développer le mouvement sémantique « sens intime → sens en connivence → sens conventionnel → signification et référence au dictionnaire ».

Deux séances de vocabulaire ont pour but de conduire les élèves, qui ont une vue ethnocentrée des mots et de leur sens, de l'expression de ce « soi » vers la découverte des significations partagées par tous, favorables à une intercompréhension avec l'interlocuteur lambda, «cet autre que je ne connais pas, avec qui j'échange en parlant de ce que nous ne partageons pas», but même de la langue.

Déroulement

Séance 1 : La représentation intime et partagée en groupe restreint.

Réalisée en petit groupe de 6 ou 8 élèves de niveau relativement homogène ou modérément hétérogène, ou avec la classe à effectif réduit, voire en classe entière, faire exprimer par chaque enfant sa représentation singulière personnelle d'un mot pilote hyperfréquent proposé, du thème ou concept qu'il porte. La séance poussera à rechercher un sens partagé. Si l'on souhaite travailler en classe entière, on pourra partager la classe en deux sous-groupes, réaliser la même activité, puis comparer les productions en collectif.

Le recueil des propositions personnelles. Partir d'un mot connu et fréquent, par exemple « école » ou « forêt » ou « hiver ». Demander à chacun ce qu'il évoque *pour lui.* Au cours de l'échange, chaque élève répond à sa façon « À l'école, il y a la cantine … à l'école je vais en classe … à l'école, il y a la récréation … j'aime bien mes copains… il y a une directrice … c'est dur l'école … on apprend des choses … ». L'enseignant recueille ces propositions sans les juger, il les écrit au tableau, sauf si elles s'écartent du

thème, par exemple « Ma grand-mère, elle prend le bus ». Dans ce cas on interrogera l'enfant sur le rapport avec école. Soit, il n'y en a pas, l'élève cherche autre chose, soit il y avait un sous-entendu qui sera levé « avec moi pour m'accompagner à l'école ». A l'issue de ce recueil, on fera prendre conscience aux élèves qu'on ne dit pas tous la même chose d'une notion pourtant connue de tous « nous avons une vision spontanée personnelle du sens des mots ».

L'émergence d'une connivence. Il est temps d'engager un échange entre les élèves sur le recueil réalisé. Les élèves confrontent leurs réponses et sont invités à réfléchir sur ce qui les rassemblent : « nous sommes tous d'accord dans notre groupe sur le fait que dans notre *école* il y a une maîtresse, la récréation, des cahiers, un ordinateur par classe, une BCD, on y apprend des choses, il y a des garçons et des filles … » et sur les affirmations qui les distinguent et qui sont personnelles «j'aime l'école, j'ai des copains… c'est dur…j'y viens en bus… ». Deux colonnes sont remplies « Partagé/non partagé ». L'enseignant favorise l'argumentation en demandant aux élèves de s'accorder finalement sur une « définition » qui conviendrait à tous et qui serait partagée par tous les élèves de la classe, en s'appuyant sur la colonne des propositions partagées. Il reformule éventuellement puis note la « définition » retenue au tableau. Cette étape fait prendre conscience que nous partageons du sens, et que nous devons nous appuyer là-dessus lors d'un échange, mais aussi que nous devons admettre qu'il existe potentiellement des propositions plus personnelles à chacun.

Séance 2 : L'exigence d'un sens conventionnel et l'émergence d'une signification stable.

L'enseignant a prévu à l'avance des photos et/ou des témoignages extérieurs qui vont enrichir la réflexion et pousser à rechercher un sens vraiment « conventionnel » dans l'espace, le temps et les cultures ; donc partagé par tout le monde.

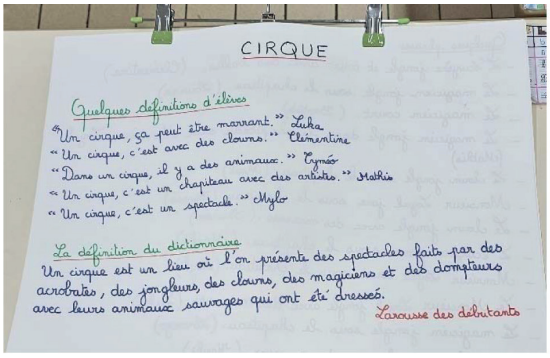
La convention. Elle permet l'intercompréhension à distance. On présente aux élèves un ou plusieurs documents qui ouvrent vers d'autres perspectives que la localité de la classe. Par exemple, une photo d'école au début du XXème siècle, d'une école en Inde ou sous un arbre en Afrique, un texte qui l'évoque… : on crée la distance culturelle, géographique et historique. Ce que ces documents nous montrent confirment-ils que «tout le monde» partage ce que nous avons précédemment retenu ? Faut-il préciser mieux notre description du mot pilote ? Nouveaux échanges. On confronte les propositions pour arriver à ce qui parait le plus général du mot - concept, et le moins particulier. On retranche ainsi ce qui n'est pas commun comme « Il y a un ordinateur par classe, une cantine, une BCD, des garçons et des filles mélangés, un bâtiment école … », puisque ce n'est pas universellement vrai.

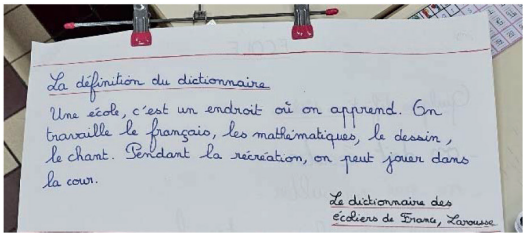
On garde l'essentiel, par exemple « L'école est un endroit où on apprend des choses », « À l'école, plusieurs « élèves » se réunissent autour d'un enseignant ». C'est le sens conventionnel, partagé partout, qu'on aura soin de faire opposer au sens singulier initial de chacun « qu'ai – je appris sur ce mot que je connaissais déjà ? »

La signification. On va apprendre qu'il existe quelque part une référence qui donne la ou les significations du mot, c'est le dictionnaire. Il s'impose à tous pour garantir qu'on se comprend bien. La signification limite les malentendus. L'enseignant lira une ou plusieurs définitions de dictionnaires pour montrer leur proximité très forte. On compare avec ce que nous avions finalement défini. On écrit la définition retenue par la classe et celle du dictionnaire, si elle diffère, dans un cahier de vocabulaire.

Cette étape apprend à chaque élève à accepter la variation qui existe entre ce qu'il pense savoir d'un mot dans sa singularité (son monde particulier) et la réalité de sa signification unanimement partagée pour parler à tous. On apprend à naviguer du monde de tous au monde de chacun et réciproquement. On apprend également à quoi sert le dictionnaire, pas seulement à y naviguer : il confirme et garantit le ou les sens d'un mot, c'est la référence.

Voici quelques exemples de définitions produites par des élèves de l'école primaire, en français :





En guise d'approfondissement, on peut également choisir d'approfondir alors le sens de mots proches, par exemple[41], pour le verbe *manger* :

41 Exemples issu d'une formation de circonscription.

champ lexical du verbe *manger* – grille sémique

	lentement	vite	sans les dents	en mâchant	avec bruit	salement	peu	grande quantité
gober		+	+		(+)		+	
grignoter	+						+	
picorer	+						+	
avaler		+	+					
dévorer		+	+					+
s'empiffrer		+				+		+
bâfrer		+				+		+
déguster	+						+	

Grâce à la grille, on peut arriver à définir par exemple, le verbe ***s'empiffrer*** ainsi : **« manger vite, salement et en grande quantité »** et le rapprocher de ***bâfrer.***

Ou bien, pour *transport* :

Classer : *TGV, métro, planche à voile, paquebot, hélicoptère, péniche, VTT, automobile, avion.*
Quoi mettre à l'intersection des cases « Mer, eau » et « Avec à pédales » ?
Quoi mettre à l'intersection des cases « Air » et « Avec voile » ?
On peut aussi demander de chercher des moyens de transport très anciens.

Moyens de transport	*Route*	*Rail*	*Mer, eau*	*Air*
Avec roues				
Avec pédales				
À voile				
À moteur				

Il va de soi que cette activité pourra être réalisée 2 ou 3 fois. Les élèves finiront par comprendre l'idée et son application. Ensuite, on pourra passer à une autre proposition.

12. L'extension du stock lexical et les assouplissements lexicaux-syntaxiques, seconde activité

Modalité pédagogique : Le travail est d'autant plus productif et efficace qu'il est réalisé en groupes au sein de la classe entière, quel que soit le nombre d'élèves. Une alternance d'activités en collectif, en groupes autonomes et en production individuelle

ou en groupe restreint est motivante. L'enseignant régule, enrichit et valide les propositions qui viennent des élèves. Cette activité lexicale permet d'inclure commodément des élèves fragiles ou allophones. L'ensemble de l'activité peut être réalisé en une ou deux séances selon l'âge des élèves et le niveau de classe.

Principes : Partir d'un mot seul, sorti du chapeau, ou associé à un projet en cours, ou thème principal d'un texte étudié antérieurement. Ce mot peut aussi être retenu pour son rapprochement avec un domaine de la vie ou une spécialité professionnelle, selon le niveau de classe. On ne cherche pas à interroger le sens du mot « en contexte phrase », on va travailler à partir de ce mot, autour de lui. Le mot choisi doit être familier des élèves : on part du déjà connu pour aller vers la nouveauté. Le mot peut être un nom commun ou un verbe. Plus rarement un couple d'adjectifs binaires (chaud/froid, etc.).

2 séances vont être l'occasion de travailler l'extension du stock lexical, les catégorisations et l'hypéronymie (tris, classements, hiérarchies), puis d'explorer la dimension et les manipulations syntaxiques et la production de phrases.

Le protocole de travail

Le but de ce travail est d'abord d'étendre le stock lexical avec un corpus rassemblant les mots connus des élèves (enrichissement par les pairs) puis des mots choisis par le professeur (enrichissement scolaire raisonné et structuré). A partir d'un mot hyperfréquent connu de tous, il faut en faire apparaître environ 50 dans le corpus final. Ce ratio présente un bon rendement de leçon.

Le second but est d'apprendre à ranger suivant une logique cohérente les mots recueillis en les catégorisant (tri, rangement, rassemblement). Cette pratique stimule des processus cognitifs appliqués à la langue. On retrouve mieux ses mots quand ils sont bien rangés dans la bibliothèque lexicale mentale intérieure. Pour ce travail, il existe une alternative qui va modifier la suite de l'activité. Nous allons donc étudier les deux possibilités.

Le dernier but de l'activité est la mise en mots et la production de phrases.

La mise en œuvre

1°) *Choix du thème*: par le professeur.

On peut partir d'un texte travaillé précédemment en compréhension. On retient alors le thème principal (1 seul mot) ou 1 thème connexe intéressant. Par exemple, comme suite à un thème sur l'art de la table ou un texte issu de *Gargantua* (Rabelais) ou du Festin de la comtesse (*Petites contes d'hiver*), on pourrait travailler sur « manger » (en

élémentaire ou au collège) ou « les aliments » (dans la perspective didactique « pour les cuisiner », « pour préparer un repas », en lycée professionnel).

On s'assure que le sens du mot retenu est connu de tous, y compris des allophones.

2°) *La collecte* (ou récolte, ou recueil) de mots : en collectif

a) On cherche dans le texte travaillé précédemment (si c'est le point de départ) tous les mots qui pourraient « aller avec » *aliment* ou *manger*.
b) On demande ensuite aux élèves de proposer des mots qu'ils connaissent et qui complètent la liste déjà récoltée. Si on commence directement par là sans texte préalable, on demande aux élèves : « à quels mots (et juste «mot», pas phrase ou histoire) vous fait penser notre mot pilote ? ». C'est le grand recueil. Par exemple, pour manger « cuillère, haricot, gouter, diner, dévorer, immangeable, ogre, garçon… ». Lors de cette collecte, l'enseignant prend toutes les propositions mais demande des justifications s'il y a un mot qui paraît bien lointain (Pourquoi proposes-tu « chaise » ?) avant validation si cela est cohérent.

Les mots acceptés sont écrits en désordre au tableau. On arrête ou réoriente les élèves quand ils commencent à dérouler trop de mots directement associés (tous les fruits, les viandes, les couverts, les récipients, …). L'enseignant relance des pistes s'il le souhaite, soit en présentant un nouveau mot (restaurant, cuisine, …), soit en projetant des illustrations sous forme de scène (au marché, dans une salle de brasserie, en cuisine, à la pêche, …).






On peut se satisfaire d'une cinquantaine de mots. En fait, le nombre de mots recueillis dépend du niveau de classe, mais dès la maternelle grande section, on peut être ambitieux.

Exemple de collecte en cycle 2



c) Le professeur ajoute de nouveaux mots, qu'il souhaite faire connaître et il les définit précisément (ou bien les illustre). Tous les mots retenus sont des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes ou des mots fonctionnels. Rôle de l'enseignant: il étaye, il contrôle et valide. A la fin de cette étape, la classe dispose d'un «vrac» de mots plus ou moins associés précisément au mot pilote (ici : « manger » ou « aliment »). L'enseignant les relit tous. Ce peut être la fin d'une première séance.

3°) *La catégorisation*

Elle conduit les élèves à expérimenter différents rangements possibles du lexique. Ce peut être le début de la seconde séance.

Alternative

Ici se situe un choix pédagogique possible, il n'atteint pas exactement le même objectif. La catégorisation peut être *libre* ou *contrainte*.

A) *La catégorisation libre* : les élèves tâtonnent, en général autour de critères sémantiques.

Les élèves vont opérer, par groupes de 3 ou 4 élèves incluant chacun un élève fragile ou allophone, un tri et une classification des mots disponibles selon des critères librement choisis : « Quels mots peuvent aller ensemble, être regroupés ? ». Chez les plus petits la catégorisation peut se faire avec tout le groupe des élèves, oralement à partir d'étiquettes illustrées.

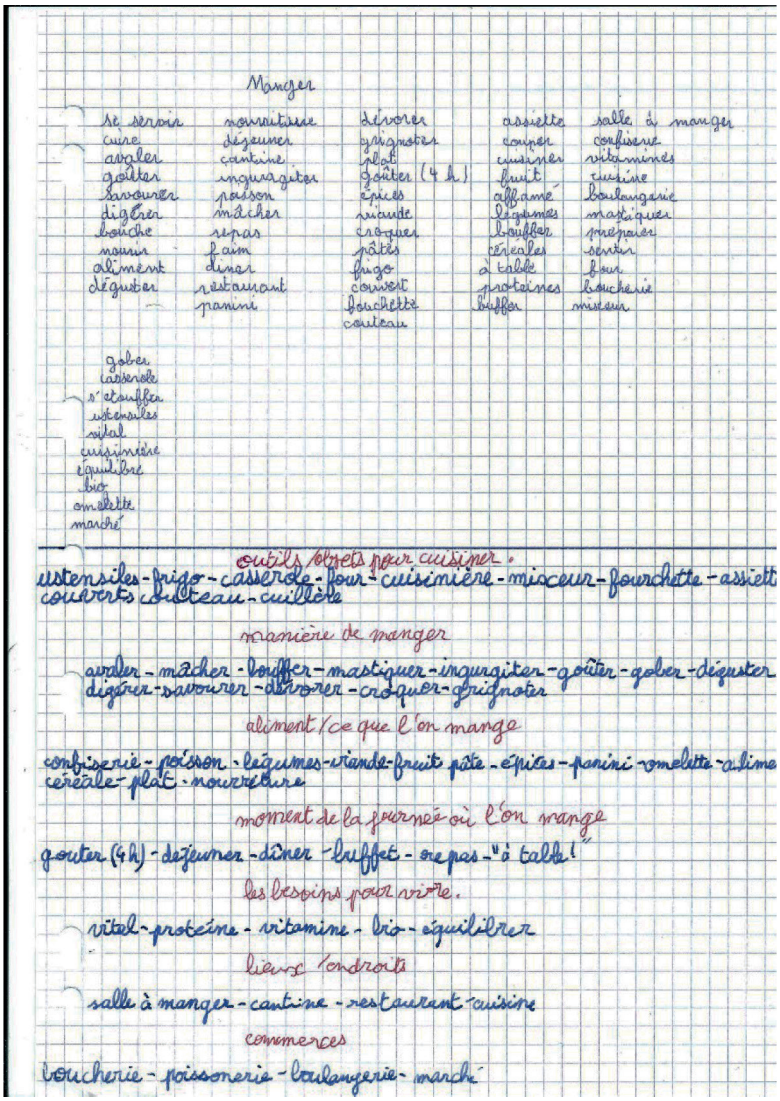
Attention : il ne doit pas exister de catégorie « fourre-tout », mieux vaut une catégorie avec un seul élément, elle pourra toujours être complétée plus tard.

Rôle de l'enseignant : il passe de groupe en groupe, étaye, vérifie, ou bien il conduit l'échange collectif.

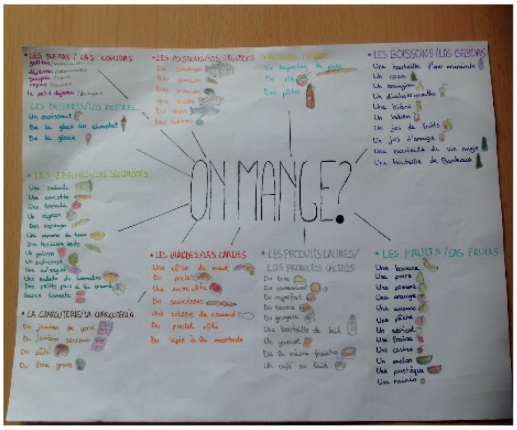
On pourra ensuite demander de trouver un nom à chaque paquet de mots (les fruits, les légumes, les lieux, les ustensiles, les moments, les verbes qui disent « manger », etc.), c'est un travail intuitif d'hyperonymie (qui permet naturellement d'aller du plus particulier au plus générique).

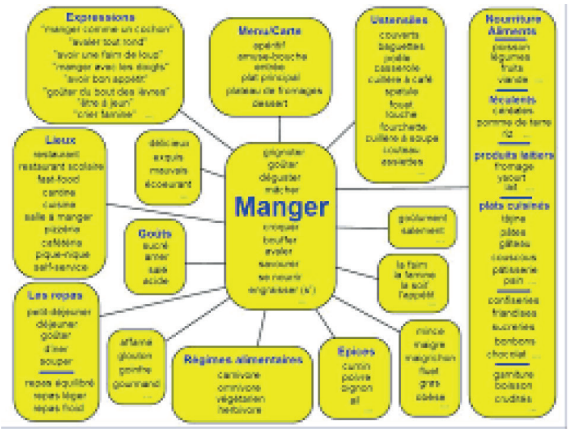
Lorsque les groupes ont fini (si travail en groupes), les élèves confrontent les différentes propositions qui montreront du « pareil » et du « différent » avec les autres groupes. Ils les discutent, les corrigent puis choisissent avec le professeur la production de l'un des groupes. Ce sera la référence.

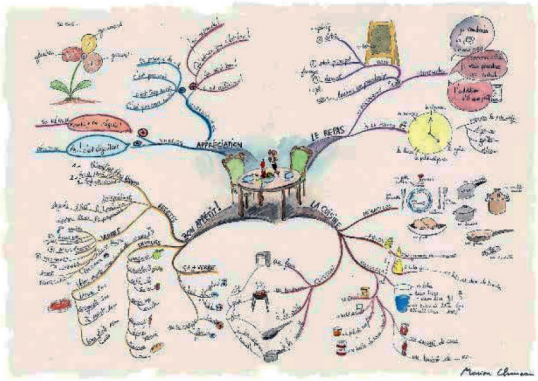
Par exemple, dans une classe de cours moyens d'école en milieu défavorisé :



Réalisation d'une trace collective. Sous la forme d'une marguerite de mots, d'un arbre ou bien d'un mur de mots, ou d'un tableau, ou d'une carte mentale. Ce support sera conservé par chaque élève et illustré ou affiché en grand sur un canson collectif.



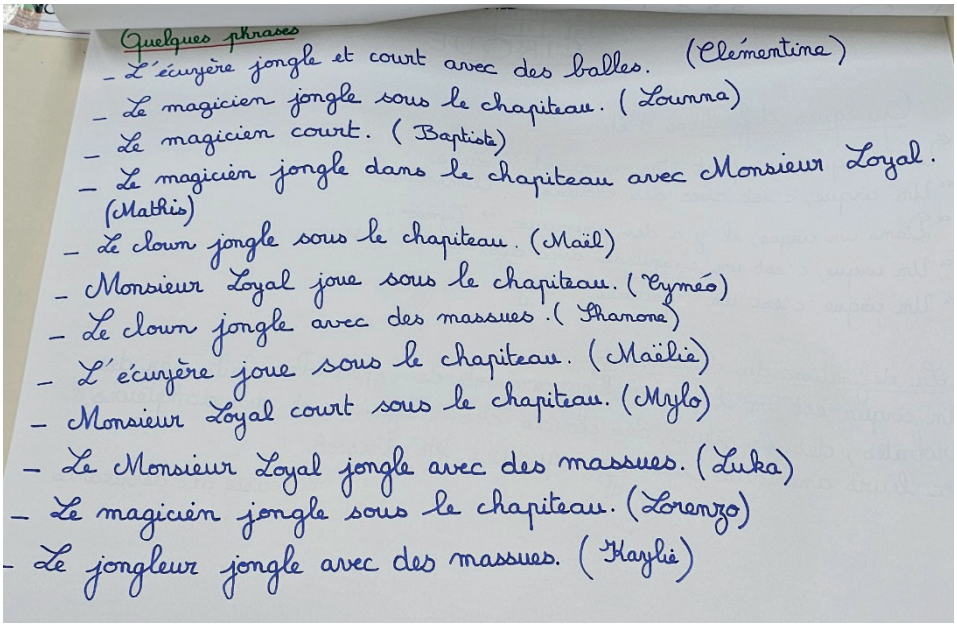






4°) *La production libre de phrases*

Les élèves de chaque groupe piochent des mots dans les catégories construites et proposent des phrases écrites. Elles seront affichées ou lues à toute la classe.

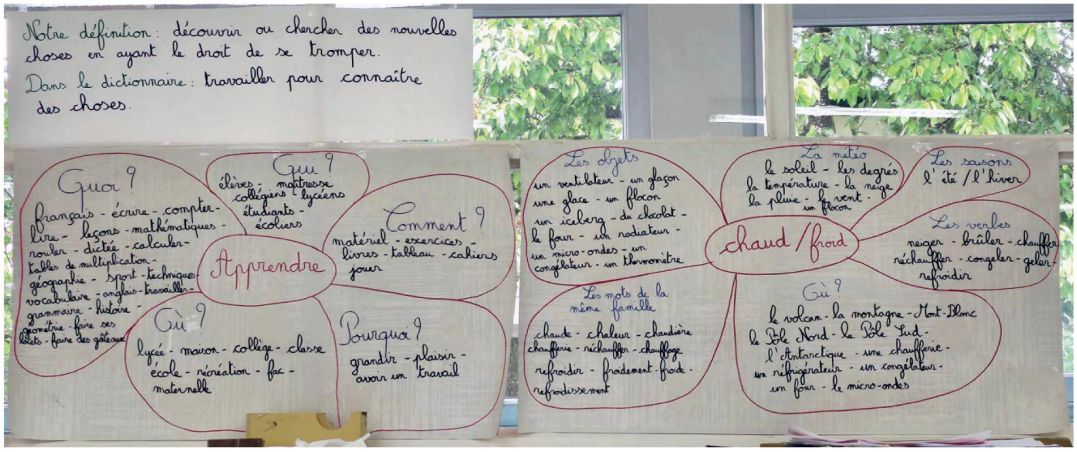

Quelques phrases
- L'écuyère jongle et court avec des balles. (Clémentine)
- Le magicien jongle sous le chapiteau. (Louna)
- Le magicien court. (Baptiste)
- Le magicien jongle dans le chapiteau avec Monsieur Loyal. (Mathis)
- Le clown jongle sous le chapiteau. (Maël)
- Monsieur Loyal joue sous le chapiteau. (Cyméo)
- Le clown jongle avec des massues. (Thanone)
- L'écuyère joue sous le chapiteau. (Maëlia)
- Monsieur Loyal court sous le chapiteau. (Mylo)
- Le Monsieur Loyal jongle avec des massues. (Luka)
- Le magicien jongle sous le chapiteau. (Lorenzo)
- Le jongleur jongle avec des massues. (Haylie)

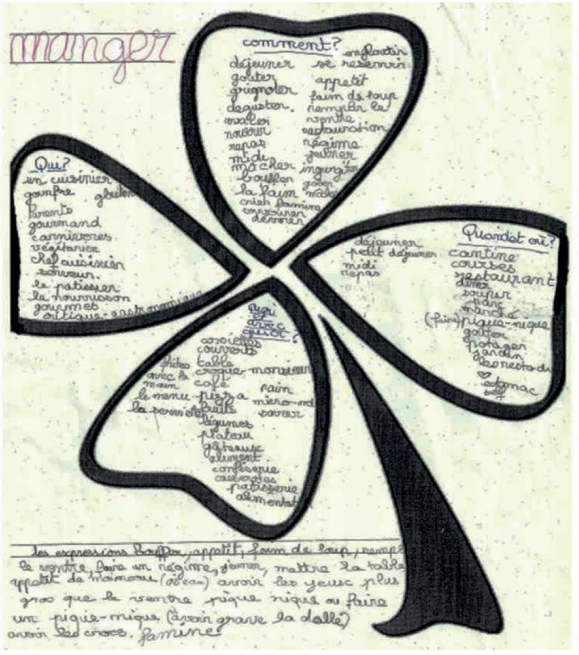
Prolongement : on peut demander aux élèves de trouver 2 ou 3 nouveaux mots à la maison, pour enrichir encore les catégories déjà produites.

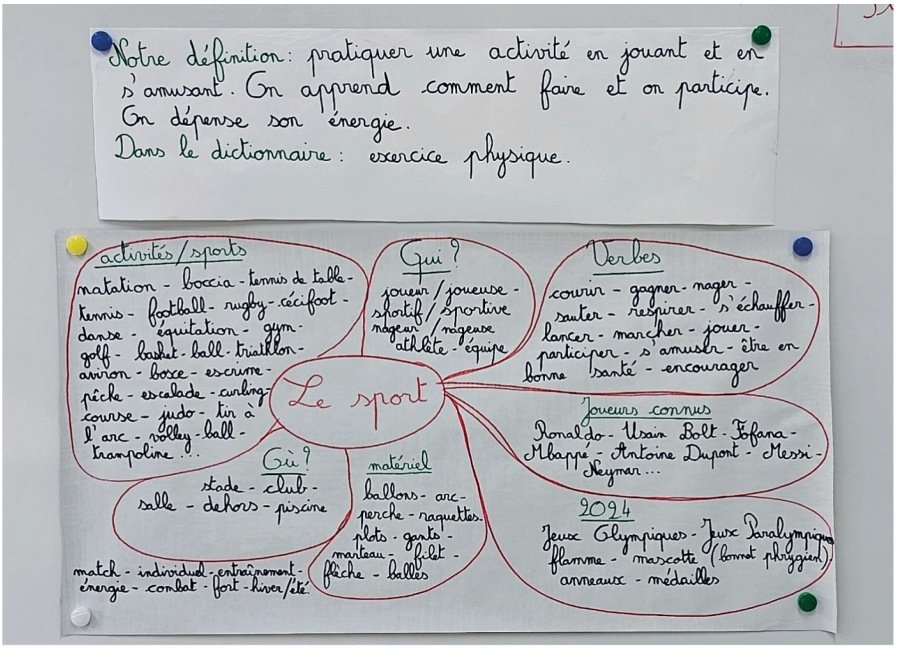
B) *La catégorisation contrainte* : les élèves apprennent à catégoriser les mots en fonction de la langue, sa structure syntaxique ou sémantique.

Les élèves sont invités à parcourir la liste de mots collectée pour les rassembler en « acteurs syntaxiques » en répondant à la question QUI ? (qui mange ? Qui est mangé ?), puis à lister des « actions » en répondant à la question QUOI ? (quels mots indiquent « manger ? Ce sont des verbes, *dévorer*, *croquer,* …), et enfin à trouver des lieux en répondant à la question Où ? (où mange-t-on ?). Avec les plus grands, l'enseignant pourra proposer les questions COMMENT ? (comment mange – t – on, avec quoi ?) QUAND ? C'est un classement, contraint.

Ainsi, les élèves apprennent, de manière intuitive, à classer les mots selon leur nature grammaticale : les noms, les verbes, les adjectifs … et, d'une certaine manière, leur fonction dans la phrase : le sujet, le verbe, le complément d'objet, de nom ou de lieu, … Dès le CE2, on nommera ces classes de mots. Cette collecte guidée peut être formalisée dans des colonnes ou des paquets ou des pétales de marguerite, branches d'arbres, cartes mentales, ...


Notre définition : découvrir ou chercher des nouvelles choses en ayant le droit de se tromper.
Dans le dictionnaire : travailler pour connaître des choses.
Quoi ?
Français - écrire - compter - lire - leçons - mathématiques - numération - dictée - calculer - table de multiplication - géographie - sport - technique - vocabulaire - anglais - travailler - grammaire - histoire - géométrie - faire des expériences - faire des galères
Qui ?
élèves - maîtresse - collègues - lycéens - étudiants - écoliers
Apprendre
Comment ?
matériel - exercices - livres - tableau - cahiers - jouer
Où ?
lycée - maison - collège - classe - école - récréation - fac - maternelle
Pourquoi ?
grandir - plaisir - avoir un travail
Les objets
un ventilateur - un flacon - une glace - un flocon - un iceberg - du chocolat - le four - un radiateur - un micro-ondes - un congélateur - un thermomètre
La météo
le soleil - les degrés - la température - la neige - la pluie - le vent - un flocon
Les saisons
l'été / l'hiver
chaud / froid
Les verbes
rougir - brûler - chauffer - réchauffer - congeler - geler - refroidir
Les mots de la même famille
chaude - chaleur - chaudière - chauffe - réchauffer - chauffage - refroidir - froidement - froid - refroidissement
Où ?
le volcan - la montagne - Mont-Blanc - le Pôle Nord - le Pôle Sud - l'Antarctique - une chaufferie - un réfrigérateur - un congélateur - un four - le micro-ondes

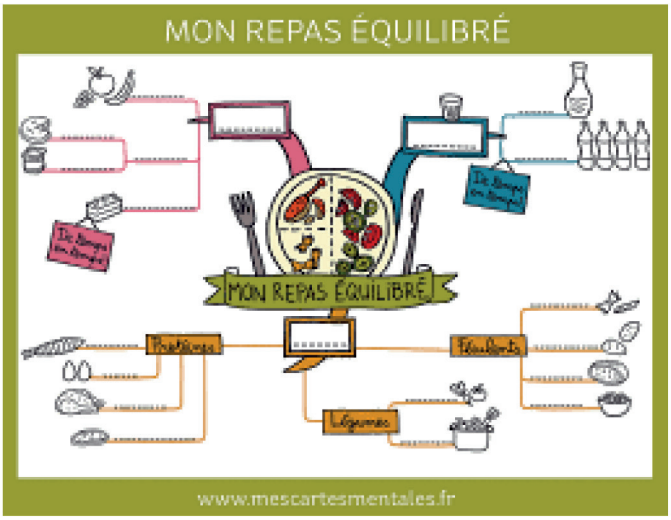

manger
comment ?
déjeuner
goûter
grignoter
déguster
avaler
mâcher
repas
mijoter
mastiquer
boulfer
la faim
onlah
engloutir
se resservir
appétit
faim de loup
remplir la
menthe
restauration
régime
goûter
jeûner
gourmand
carnivores
végétarien
chef cuisinier
serveur
le pâtissier
la nourriture
gourmet
Quand dit on ?
déjeuner
petit déjeuner
midi
repas
coutume
courses
restaurant
dîner
souper
faire
bonne
(faire) pique-nique
goûter
prendre un
jardin
des restos du
estomac
avoir
Où ?
cuisine
manger
table
assiette
couverts
verre
carafe
café
pain
micro-ondes
saveur
légumes
plateau
gâteaux
aliment
cafétéria
restaurant
alimentation
Les expressions Boire, appétit, faim de loup, remplir
se mettre dans un régime, jeûner, mettre la table
appétit de moineau (oiseau) avoir les yeux plus
gros que le ventre pique nique ou faire
un pique-nique (avoir grave la dalle)
avoir les crocs. famine



Note : Le classement contraint peut aussi être sémantique : par exemple pour un projet en cuisine « les aliments (fruits, poissons, …) /ustensiles (couteau, écumoire, casserole, mandoline …) /actions pour travailler les aliments (râper, émonder, émincer, pocher) / saveurs / mode de cuisson … ».

On peut aussi explorer les collocations sémantiques, par exemple « quels verbes peuvent aller avec carotte ? poisson ? ... », dans le cadre de leur préparation en cuisine…

Note : Eventuellement une carte mentale pourra être réalisée avec une orientation ou une thématique différente pour chaque groupe (à partir des saveurs ; à partir du mode de cuisson ; …). Ou bien elle sera commune à tous mais dépendante de chacun en fonction de ses gouts mais aussi d'informations liées à une autre approche disciplinaire, ici en exemple, les SVT :

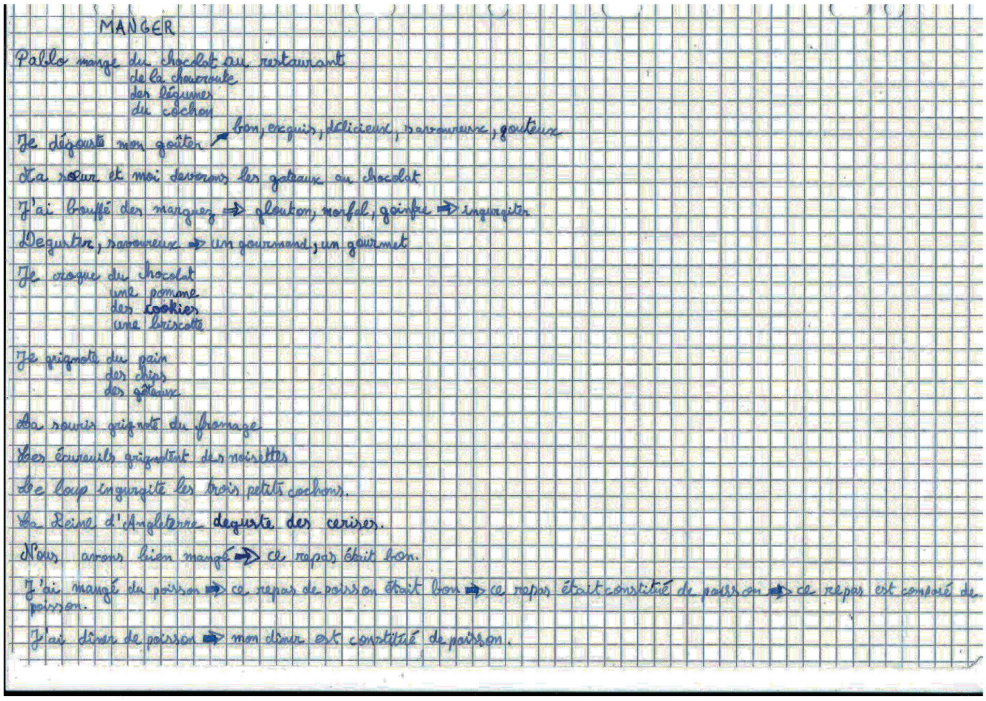


Rôle de l'enseignant. Il valide la proposition finale. Il pourra/devra compléter avec de nouveaux mots dans les différentes catégories afin de travailler la mise en relation « aliment-action ustensiles », par exemple.

Dans un second temps, on va initier un véritable travail de manipulation syntaxique, à partir du vocabulaire organisé : la production de phrase et les commutations grammaticales possibles.

Les élèves sont invités à créer des phrases en piochant dans les paquets constitués, par exemple « Qui – mange – quoi » « Qui – mange – où » « qui – mange – avec qui – comment », etc. C'est la mise en scène: les acteurs-Sujet ou objet/les actions-Verbes / les lieux-compléments). En partant d'une structure de phrase simple (S/V/CO ou S/V/CCL), les élèves feront varier les acteurs (Sujets ou objets possibles) pour accomplir certaines actions dans certains lieux, puis feront varier les actions (verbes) et enfin les lieux, grâce à la commutation ou la permutation. Chaque phrase peut faire l'objet de substitutions, qui génèrent, cette fois, des modifications en cascade (par exemple, remplacer Alice par ogre, dans « Alice mange des carottes rappées à la cantine », oblige à revoir ce qui est mangé et où, voire le verbe manger lui-même, pour donner, par exemple, et après discussion « L'ogre dévore un chevreuil dans sa grotte » …). Ce sont des activités autour des collocations sémantiques.

Exemple de production de classe :


MANGER

Pablo mange du chocolat au restaurant
de la chèvre
des légumes
du cochon

Je dégoûte mon goûter → bon, exquis, délicieux, savoureux, goûteux

Ma sœur et moi dévorons les gâteaux au chocolat

J'ai bouffé des mangues ⇒ gloutonne, morfal, goinfre ⇒ engouffre

Dégustin, savoureux ⇒ un gourmand, un gourmet

Je croque du chocolat
une pomme
des cookies
une brioche

Je grignote du pain
des frites
des gâteaux

Ma souris grignote du fromage

Des écureuils grignotent des noisettes

Le loup engouffre les trois petits cochons.

La Reine d'Angleterre dégueste des cerises.

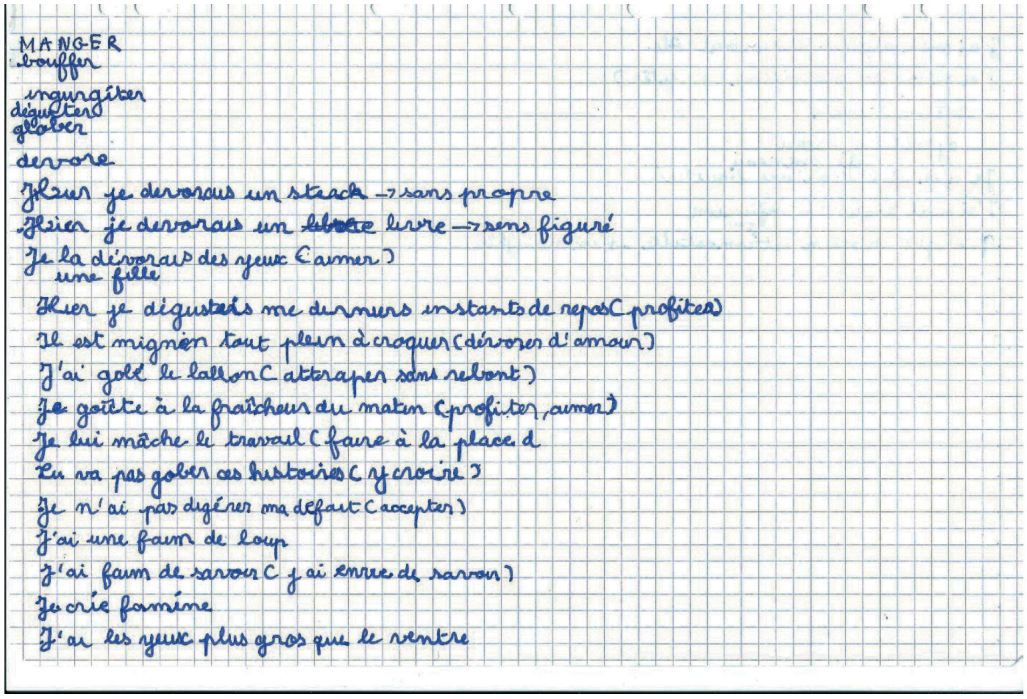
Nous avons bien mangé ⇒ ce repas était bon.

J'ai mangé du poisson ⇒ ce repas de poisson était bon ⇒ ce repas était constitué de poisson ⇒ ce repas est composé de poisson.

J'ai dîné de poisson ⇒ mon dîner est constitué de poisson.

Ces activités peuvent être proposées sous forme d'ateliers ludiques : jeu du cadavre exquis, par exemple, dans lequel la règle syntaxique prévaut, mais où les élèves ont toute liberté de construire des phrases syntaxiquement correctes mais « irréalistes » ou « absurdes » (la chèvre dévore le loup; le lapin poursuit le chasseur), voire sémantiquement « impossibles » (la table vole sur la branche) … Travail sur les registres de langue ou la métaphore, le jeu sur le sens figuré …

Exemple en classe :


MANGER
bouffer
engouffer
engouffrer
déguster
déguster
dévorer
Hier je dévorais un steack → sans propre
Hier je dévorais un ~~livre~~ livre → sens figuré
Je la dévorais des yeux (aimer)
une fille
Hier je dégustais mes derniers instants de repos (profiter)
Il est mignon tout plein à croquer (dévorer d'amour)
J'ai gobé le ballon (attraper sans rebond)
Je goûte à la fraîcheur du matin (profiter, aimer)
Je lui mâche le travail (faire à la place de
Tu va pas gober ces histoires (y croire)
Je n'ai pas digérer ma défaut (accepter)
J'ai une faim de loup
J'ai faim de savoir (j'ai envie de savoir)
Je crie famine
J'ai les yeux plus gros que le ventre

5°) *La production d'écrits longs en groupe (ou individuelle)*

Créer un petit texte à illustrer, par exemple : « Détailler une recette, depuis sa préparation jusqu'à sa réalisation et sa dégustation », en réemployant les mots de l'atelier vocabulaire. Ou bien « Raconter un banquet, un pique-nique, … », etc.

Le rôle de l'enseignant : il passe auprès des rédacteurs, aide, étaye, relance, vérifie.

Lecture partagée des écrits : Chaque groupe ou élève lit son texte, sa recette, au collectif classe.

Conclusion

Cette seconde activité peut s'adapter à n'importe quel niveau de classe. Elle s'applique également aux différentes disciplines professionnelles en choisissant un thème adapté. La démarche est ainsi largement transférable dans l'enseignement général, spécialisé ou professionnel...

Note : il faudra réutiliser les traces écrites déjà réalisées, de loin en loin, pour garantir la consolidation de la mémorisation. On pourra le faire avec des jeux oraux ou bien à l'occasion d'un complément d'une catégorie par un nouveau mot rencontré en cours d'année, dans ce domaine ou ce thème.

La flexibilité lexicale, savoir exploiter les moteurs lexicaux, troisième activité

Par moteur lexicaux, nous entendons l'organisation des mots de la langue, morphologiquement ou sémantiquement, en structures et associations pertinentes et génératives. Il s'agit donc pour les élèves de les connaître suffisamment, mais surtout de les pratiquer régulièrement et de les faire entrer dans leur usage flexible de la langue à l'oral comme à l'écrit.

Bien entendu, on travaillera les moteurs lexicaux selon leur fonctionnement dans chaque langue de scolarisation concernée.

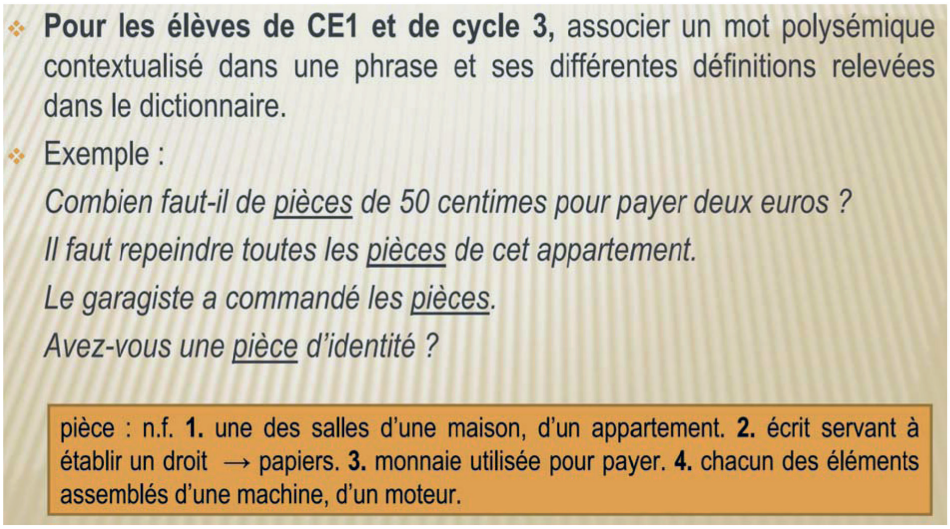
En français par exemple, on s'attardera à exploiter régulièrement la dérivation par affixes, les mots outils flècheurs de fonction, la synonymie et l'antonymie, la polysémie, l'homonymie…

Nous n'allons pas ici faire une revue de question théorique sur ces aspects de langue, nous allons plutôt éclairer les pistes pragmatiques que l'on devrait systématiquement travailler tout au long de l'année, après avoir exploité les activités 1 et 2. On pourra ainsi exploiter les nouvelles propositions à partir de mots issus des éléments précédents de la séquence.

1°) *La polysémie*

C'est un phénomène extrêmement caractéristique de la langue française. Elle est omniprésente et concerne plus de 40 % des mots, toutes catégories confondues. Les dictionnaires illustrent ce phénomène avec des entrées uniques pour les mots polysémiques, subdivisés en plusieurs sens. Par exemple « coupure » peut désigner une blessure, une interruption de service, un billet de banque, ou un article de presse. L'ensemble de ces sens forme le champ sémantique du mot. Plus un mot est courant, plus son champ sémantique est étendu, comme par exemple le mot « tête » avec une trentaine de définitions dans le petit Larousse. Si la polysémie enrichit la langue, il faut y être particulièrement attentif en contexte pour une interprétation correcte.

Par exemple, en classe, on pourra proposer :



2°) *La synonymie*

Cette relation lexicale entre mots de la même catégorie grammaticale et de sens proche est un aspect fondamental, riche mais complexe, de la langue française. Les synonymes parfaits sont rares en français, principalement limités au vocabulaire scientifique / de vulgarisation populaire (ictère/hépatite/jaunisse). Dans leur majorité, les synonymes sont partiels et offrent des nuances d'intensité (fatigue/lassitude/épuisement) ou des variations contextuelles. Ces variations dépendent de facteurs temporels (mots désuets / mots récents de substitution comme bru/belle-fille), géographique (wassingue/serpillère), de registre de langue (humain, mec, lascar, gonze…), et d'opposition entre langue spécialisée et langue courante (rhume/rhinite). Certains tabous sociaux ajoutent ou influencent le choix de mots ou locutions de substitution (demandeur d'emploi/chômeur).

Ainsi la synonymie enrichit-elle également la langue mais toujours en générant une attention au contexte et aux nuances que l'on souhaite partager. En classe, on pourra par exemple[42] proposer :

[42] Trois suggestions issues de formations continues de professeurs par des conseillers pédagogiques de circonscription.

Propositions d'activités : rechercher, recenser, tout au long de l'école élémentaire, les mots remplacés par des périphrases :

l'or noir → le pétrole
le billet vert → le dollar
le roi des animaux → le lion
le septième art → le cinéma
la petite reine → la bicyclette
la planète bleue → La Terre
la grande bleue → La mer Méditerranée
la capitale des Gaules → Lyon
l'homme du 18 juin → Charles de Gaulle
le Roi-Soleil → Louis XIV
l'idole des jeunes → Johnny Halliday
le roi de la pop → Michael Jackson

Ou encore[43] :

- ❶ **Choisis le synonyme qui te semble le plus adapté à la phrase :**
- a. Le soleil fait ..... la surface de l'eau. (***étinceler*** ou ***miroiter***)
- b. L'éclair va ..... ce ciel noir d'orage. (***illuminer*** ou ***scintiller***)
- c. soleil couchant peut ..... le ciel entier. (***embraser*** ou ***enflammer***)
- d. Le Soleil peut ..... le conducteur. (***éblouir*** ou ***aveugler***)
- e. Attention, le soleil peut ..... ta peau ! (***brûler*** ou ***griller***)

Ou encore :

Les synonymes sont de sens proches mais ne partagent qu'une partie de leur signification. Elle est de ce fait étroitement liée à la polysémie. Ainsi les synonymes varient en fonction de leur contexte d'usage, illustré par « délicat » qui peut signifier « maladif, fragile, difficile » selon son emploi. Cette variation contextuelle rend la substitution entre synonyme non systématique. C'est le cas par exemple de « aigu » qui change de sens selon le thème qu'il qualifie « lame aigüe (pointue), intelligence aigüe (vive), cri

43 Timini, manuel de lecture au CP, Nathan 2020.

aigu (perçant), bronchite aigüe (forte), etc. » Les élèves doivent donc être sensibilisés au fait que l'analyse du contexte seule permet un choix raisonné de substituts synonymiques.

3°) *L'antonymie*

C'est une relation d'opposition sémantique entre les mots qui se manifeste de trois manières distinctes possibles :

Les antonymes par *complémentarité* s'excluent mutuellement sans possibilités d'intermédiaires (présent/absent ; garçon/fille ; entrer/sortir …).

Les antonymes par *réciprocité* impliquent une permutation des termes, souvent dans des relations sociales (patron/ouvrier ; professeur/élève ; mari/femme ; vendre/acheter) ou spatio-temporelles (hier/aujourd'hui; devant/derrière…).

Les antonymes *extrêmes*, points opposés d'une gradation, qui admettent des termes intermédiaires (brûlant/glacial).

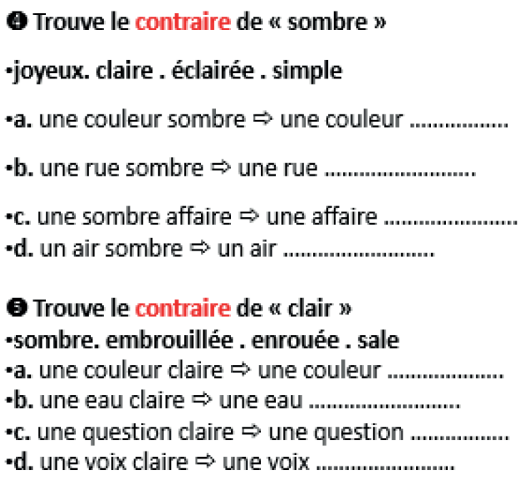
Ce genre de classification simple, que l'on peut qualifier de négativité lexicale, permet de mieux cerner les nuances de l'opposition lexicale. Il ne faut pas la confondre avec la négation syntaxique (aimer/ne pas aimer). On peut ainsi jouer en français avec « aimer/ne pas aimer ou détester » …

En classe, on pourra proposer des activités comme :

Propositions d'activités : maternelle et cycle 2. Construire des antonymes à partir de titres d'albums. Donner des titres qui disent le contraire

*Le **géant** de Zéralda → Le **nain** de Zéralda*
*Le lapin **apprivoisé** → Le lapin **sauvage***
*Trois **courageux** petits gorilles → Trois petits gorilles **peureux***
*Renard bleu le **rusé** → Renard bleu le **stupide***
*Une histoire **sombre**, très **sombre** → Une histoire **claire**, très **claire***
***Adorables** cochons d'Inde → **Horribles** cochons d'Inde*
*La **petite** poule rouge → La **grosse** poule rouge*
***Au revoir** Blaireau → **Bonjour** Blaireau*
*Trois **amis** → Trois **ennemis***
*Gare au **gros** gorille → Gare au **minuscule** gorille*

C'est une proposition ludique, à la suite de lectures de textes choisis.
Ou encore[44]:



❹ Trouve le contraire de « sombre »

•joyeux. claire . éclairée . simple

•a. une couleur sombre ⇨ une couleur .....

•b. une rue sombre ⇨ une rue .....

•c. une sombre affaire ⇨ une affaire .....

•d. un air sombre ⇨ un air .....

❺ Trouve le contraire de « clair »

•sombre. embrouillée . enrouée . sale

•a. une couleur claire ⇨ une couleur .....

•b. une eau claire ⇨ une eau .....

•c. une question claire ⇨ une question .....

•d. une voix claire ⇨ une voix .....

4°) *L'homonymie*

L'homonymie est un phénomène linguistique à la croisée du vocabulaire et de l'orthographe. Elle se caractérise par des mots ayant une forme sonore identique ou quasi-similaire, mais des significations différentes. On distingue généralement et rapidement trois types d'homonymes :

Les homophones – homographes (même prononciation et même orthographe, comme *boucher*),

Les homophones – hétérographes (même prononciation mais orthographe différente comme *vert/vair/ verre/vers*…),

Les hétérophones – homographes (prononciation différente mais orthographe identique (*fils/fils, as/as*…).

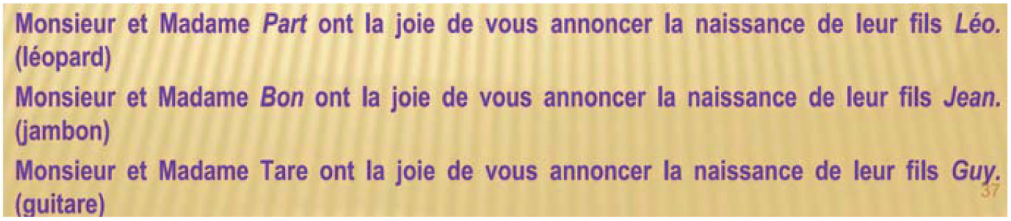
L'homonymie de discours introduit des mots qui s'écrivent de la même façon pour des raisons souvent grammaticales ou orthographiques comme l'opposition verbe – adverbe (couvent/couvent, content/content, excellent/excellent …).

44 Timini, manuel de lecture CP, Nathan 2020.

La seule façon de faire les distinctions est de s'en remettre au contexte et à la nature du mot considéré. Les exercices qui sensibilisent les élèves à ces attrape-nigauds consistent à insérer dans des phrases des mots comme *portions, sens, président,* … avec des significations différentes et de faire débattre la classe sur les prononciations et les sens possibles. On peut, par exemple, proposer du CP au CM2, l'activité suivante : produire des écrits homophoniques à partir d'énoncés oraux du professeur puis débattre sur le sens et l'orthographes la plus juste.



Ou bien s'amuser avec des prénoms à la manière d'un jeu fort connu qui prend ici tout son sens :



La meilleure façon de travailler sur l'homophonie reste des jeux de tâtonnement quand les élèves sont suffisamment avancés dans la langue.

5°) Les champs lexicaux

On prendra soin, lors de travaux sur le vocabulaire plus avancés, avec comme objectif un étayage pour produire un écrit, de distinguer les champs qui rassemblent des mots, non plus seulement en catégories mais aussi en univers qui permettent d'évoquer ce que l'on veut partager :

Le *champ sémantique* présente l'ensemble des significations d'un mot (polysémique). Par exemple :

Arbre n.m (lat. *arbor*) **1.** Grande plante ligneuse vivace, dont la tige fixée au sol par des racines, n'est chargée de branches qu'à partir d'une certaine hauteur. **2.** Axe qui transmet un mouvement. **3.** Figure arborescente dont les ramifications sont des représentations schématiques : l'arbre généalogique. 4. En linguistique, représentation hiérarchisée d'une structure syntaxique logique.

Le *champ lexical* est un groupe de mots liés par le sens correspondant à un vocable portant une notion particulière, par exemple :

Arbre : tronc, racine, feuilles, sèves, branche, bûcheron, forêt, coupe, chêne, déforestation …

Le *champ notionnel* est un ensemble de mots marquant les situations dans lesquelles le vocable cible se déploie dans divers contextes, par exemple :

Arbre : bois de chauffage, température, cheminée, meuble, canopée, promenade, champignon, mousse, oxygène, voiture, …

Reste à ne pas confondre avec les *familles de mots* qui rassemblent tous les mots composés par affixation (dérivation) d'un vocable, par exemple:

Arbre: arbuste, arbrisseau, arboriculteur, …

Faire : défaire, refaire, faisable, …

Par exemple en classe :

5 Colorie chaque famille d'une même couleur. Tu auras besoin de cinq couleurs différentes.

- Soleil Lune astre ensoleiller clarté lunaire astronomie clarté astral clair ensoleillement
- astronomie éclairage lunatique éclairer solaire alunir solaire clairement astronome

Ou bien :

barrer l'intrus de chaque série.

Série 1 : ***journal – joueur – bonjour – ajourner – journée***

Série 2 : ***gardien – garderie – regarder – garder – gardienne***

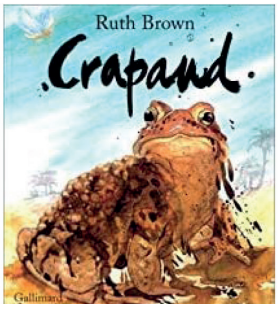
Série 3 : ***poulain – poule – poulailler – poulet – poulette***

Série 4 : ***démonter – montage – montrer – monture – démonter***

Série 5 : ***collier – col – encolure – collerette – décoller***

Série 6 : ***surchauffer – chauffeur – chaumière – chaud – chauffage***

Par exemple, en classe, on peut jouer sur les champs lexicaux et la synonymie à la suite d'une lecture, ce que préconise Micheline Cellier :



*Voici l'histoire d'un crapaud monstrueux, **un crapaud boueux**, **un crapaud visqueux, un crapaud gluant, collant, poisseux**, **un crapaud puant, pestilentiel et nauséabond empestant la vase fétide**. Il est couvert de **verrues, de pustules**, tout tacheté de mouchetis, de saletés. De tous les pores de sa peau suinte un poison **infect** et **venimeux**. Le crapaud monstrueux, **vorace** et **insatiable** est un mâchonneur de mouches, un croqueur de coléoptères, un avaleur de vers de terre. Il est **malhabile** et **balourd**, étourdi et lent ; il ne voit pas à trois pas. Il se dandine lourdement et, clignant des yeux et battant des paupières, tombe la tête la première dans la gueule d'un monstre ! BEURK ! rugit le monstre en recrachant le crapaud, le crapaud **soulagé, ravi**, sain et sauf, finalement très **heureux**, le crapaud qui sourit d'un sourire monstrueux.*

Au réseau synonymique particulièrement riche s'ajoute des néologismes forgés sur le même procédé de dérivation : *un mâchonneur de mouches, un croqueur de coléoptères, un avaleur de vers de terre*

Ou bien

Le champ lexical de la peur

Suite à l'exploitation littéraire d'albums où est présent le thème de la peur, élaborer progressivement une affiche répertoriant les mots qui traduisent la peur, les compléter par des mots connus ou apportés par l'enseignant en soulignant la différence de registre. Dans un second temps, classer les mots par catégories grammaticales.

noms	adjectifs	verbes	expressions
peur, terreur, frayeur, inquiétude, trouille, crainte, tremblement, panique, épouvante, tremblement, sursaut, angoisse, frisson, frousse	*terrifié, peureux, craintif, terrorisé, effrayé, inquiet, paniqué, angoissé, épouvanté, froussard, trouillard, dégonflé, effrayant*	*terroriser, sursauter, effrayer, paniquer, s'inquiéter, trembler, frissonner, terrifier*	*avoir la chair de poule, les cheveux qui se dressent sur la tête, être pétrifié, une poule mouillée, vert de peur, avoir une peur bleue, la peur au ventre, ne pas en mener large*

6°) *La dérivation, moteur morphologique par affixation*

La dérivation est un mécanisme morphologique fondamental d'enrichissement lexical en français. Il permet la création de nouveaux mots, à partir d'un ensemble restreint et dénombrable, et donc l'expansion du lexique quasi à l'infini. 80% des mots du dictionnaire Le Robert (qui compte 35000 occurrences) sont complexes et ajoutent à une base (ou radical) des affixes, c'est-à-dire des petits mots antéposés (préfixes) ou postposés (suffixes). Par exemple, re-*tenir*, mal-*poli*, *olive*-raie, dés-*enchante*-ment, dé-*forest*-ation, …, etc.

Les travaux en linguistique cognitive soulignent l'importance de la connaissance de ces mécanismes génératifs de la langue lors de l'acquisition du langage et des compétences lexicales. La maîtrise de la dérivation a un effet sur les compétences orthographiques et améliore la compréhension des mots nouveaux, tout en contribuant à l'organisation du lexique mental. Son enseignement explicite est donc nécessaire pour saisir les nuances de sens introduites par l'usage de cette forme morphologique.

Cet enseignement doit parallèlement expliquer les mécanismes d'affixation et les variations liées au choix des préfixes et suffixes.

CE2-CM1-CM2 : Relever tout au long du cycle et dans toutes les disciplines des mots dérivés. Construire l'outil nécessairement évolutif suivant :

Exemples	Préfixes	Signification du préfixe
malheureux, incorrect, mécontent, défaire, déshabiller …	mal-, in-, mé-, dé- dés-	contraire
polygone, polyculture …	poly-	plusieurs
monochrome, monoski …	mono-	un seul, une seule
interclasse, intersection …	inter-	entre
…	…	…

Exemples	Suffixes	Signification du suffixe
clochette, poulette, garçonnet, lionceau, ourson, oisillon …	-ette, -et, -eau, -on, -illon	plus petit que (diminutif)
cassable, réalisable, mangeable, buvable …	-able	il est possible de …
jaunâtre, blanchâtre, grisâtre	-âtre	couleur qui va vers
correction, explication, résolution, définition …	-tion	action ou résultat de l'action
…	…	…

De nombreuses activités sont possibles au cours de l'enseignement primaire, à l'oral comme à l'écrit et chercheront à sensibiliser aux grandes caractéristiques structurelles. Par exemple :

PRÉFIXE	SUFFIXE
Il n'entraîne pas de changement de classe grammaticale : *faire, défaire* restent des verbes. *content, mécontent* restent des adjectifs.	**Il entraîne un changement de classe** : *circuler (verbe) → circulation (nom) → circulatoire (adjectif)*
Il ne modifie jamais le radical.	**Il peut modifier la base** : *divin → divinité ; œil → oculiste ; vue → visible*
Il n'a pas de valeur grammaticale.	**Il peut avoir une valeur grammaticale** : -ment est par exemple la marque de l'adverbe *lent → lentement*
Il a une fonction exclusivement sémantique, notamment pour la construction d'antonymes (*maladroit, défaire, illégal…*)	**Il a une fonction sémantique** : - diminutif : *poulette…* - une valeur péjorative : *populace…* - un domaine particulier : *appendicite, encéphalite..*
Un même préfixe peut être greffé sur un radical de verbe, de nom ou d'adjectif : *inverser, incorrect, invisibilité.*	À quelques exceptions près, **chaque suffixe s'adapte à un radical de même nature** (adjectifs, noms, verbes) Exemples : *-oir, -eur, -age*, supposent des radicaux de verbes : *arroser → arrosoir, marcher → marcheur, plier → pliage …* *-esse* se greffe sur des radicaux d'adjectifs : *triste → tristesse, sage → sagesse …* *-ette* se greffe sur des noms : fille → *fillette ; poule → poulette …*

L'essentiel des affixes nous vient des origines latines et grecques, ce qui fait que certains d'entre eux sont en concurrence, alors pourquoi choisir l'un ou bien l'autre ? :

Sens	Préfixe latin	Préfixe grec	Exemple
petit	mini-	micro-	*minijupe, microclimat …*
grand	maxi-	méga-	*maximaliste, mégapole …*
unique	uni-	mono-	*uniforme, monochrome …*
deux	bi-	di-	*bimensuel, diptyque …*
quatre	quadri-	tétra-	*quadrilatère, tétraèdre …*
demi	semi-, demi-	hémi-	*semi-remorque, demi-heure, hémisphère…*
nombreux	multi-	poly-	*multicolore, polygone …*
tout	omni-	pan-	*omnivore, panorama …*
égal	equi-	iso-	*équité, isotherme …*

CM1-CM2 – Comment trouver la signification des mots à partir de leur origine ?

Ces activités sont à mener en prolongement de celles relatives à la dérivation.

Demander au élèves d'élaborer la définition de ***polygone, multicolore ...***

Amener les élèves à en déduire la signification des préfixes ***poly-, multi-.***

Ces deux préfixes d'origine grecque pour ***poly-*** et latine pour ***multi-*** ont la même signification : plusieurs.

Donner quelques préfixes

latins : ***déci-, omni-, quadri-, uni-*** …

grecs : ***biblio-, mono-, kilo-, octo- ...***

Demander aux élèves de compléter le tableau suivant avec des mots qui conviennent.

Mots avec préfixes latins		Mots avec préfixes grecs	
déci-	*décimètre, décigramme, décimal ...*	*biblio-*	*bibliothèque, bibliobus, bibliographie ...*
omni-	*omnivore, omniscient ...*	*mono-*	*monochrome, monocoque, monoski ...*
quadri-	*quadrilatère, quadrillage, quadriller ...*	*kilo-*	*kilomètre, kilogramme ...*
uni-	*uniforme, unique, unité ...*	*octo-*	*octogone, octuor, octet, octobre ...*
...	*...*	*...*	*...*

CM1-CM2 – Comment trouver la signification des mots à partir de leur origine ?

Travail collectif à partir de « *xénophobe* »

À l'aide du tableau des bases grecques et latines, trouver la signification de ***xénophobe***.

xéno- : étranger

-phobe, -phobie : qui a peur, qui craint, qui n'aime pas …

xénophobe : n.f. qui n'aime pas les étrangers. Syn. raciste.

De nombreuses langues utilisent cette mécanique d'agglutination sémantique. On pourra donc y travailler pour chacune d'entre elles. Par exemple, en français :

Jouer avec … : trouver des mots qui comportent les préfixes ou suffixes suivants :
bi-, bis (deux) : ***bicyclette, bimensuel, biscuit, bicorne …***
tri- (trois) : ***tricycle, triangle, trimestre …***
chrono- (le temps) : ***chronologie, chronomètre, chronique …***
géo- (terre) : ***géographie, géologie, géométrie …***
ortho- (droit) : ***orthographe, orthopédie, orthophonie, orthogonal, orthodoxe...***
télé- (au loin) **:** ***téléphone, télévision, télécommande …***
auto-(soi-même) : ***automobile, autonomie, autoportrait, autocritique, autographe …***
-phone (le son) : ***téléphone, magnétophone, électrophone, aphone, orthophonie, phonographe …***
-graphe (écrire, décrire) : ***orthographe, géographie, graphisme …***
rhino- (le nez) : ***rhinite, rhinocéros …***
manu- (la main) : ***manuel, manucure, manuscrit …***

Donner des définitions ; les élèves doivent retrouver le mot dont on parle.
Exemples :
- personne qui étudie la terre : ***géologue***
- personne qui aime les livres : ***bibliophile***
- médecin qui soigne, opère le cœur : ***cardiologue***
- soigne les oreilles, le nez, la gorge : ***oto-rhino-laryngologiste*** **(devenu ORL)**
- personne qui étudie l'écriture : ***graphologue***
- qui mesure la chaleur : ***thermomètre***
- très grande ville : ***mégapole***
- cannibale : ***anthropophage*** ****....****
Créer des néologismes à l'aide de préfixes, suffixes grecs et latins :
Qui n'aime pas, redoute les dictées → ***orthographobe***
Docteur qui soigne les chevaux → ***hippiatre, hippologue***
Meuble ou l'on range des CD → ***cédéthèque***
Spécialiste de l'histoire du jazz → ***jazzologue***
Passionné du vocabulaire → ***lexicophile***
Agit sur les puces (électroniques) → ***informagicien ....***

Conclusion

Les moteurs lexicaux sont une manière d'organiser les mots de la langue en systèmes et structures cohérentes, ce qui donne du sens à l'usage du vocabulaire et favorise non seulement sa mémorisation, mais aussi et très largement son extension et son usage. Dans toute langue, il est précieux d'explique comment les constituants lexicaux s'organisent, opèrent et génèrent la langue et son dynamisme.

13. Pour conclure

Chacune des pistes ici proposées mérite un travail d'apprentissage en classe et peut composer une étape d'une séquence plus vaste qui les rassemble toutes.

Cette séquence peut être conclue par **une production de deux traces écrites** :

- **Un tableau récapitulatif des mots recueillis lors de la leçon** (par exemple, en marguerite avec une catégorie par pétale, qui pourra être ultérieurement étendue encore, en constellation, en carte mentale …). Cette trace permet d'y revenir et de mémoriser les mots rencontrés en les organisant dans le dictionnaire mental.
- Le travail réalisé à partir d'un mot pilote a permis d'étendre le stock lexical et de manipuler la langue. Cela peut servir alors d'étayage pour la réalisation d'une **production de texte** sur un thème proche du mot pilote, par exemple « raconte un pique-nique, un banquet », après une étude à partir du mot « manger », etc.

La lecture de textes dans l'univers du mot pilote : On devrait conclure tout le travail sur le mot pilote par la lecture de textes qui évoquent l'univers exploré. Ce sera l'occasion de relever des mots éventuellement nouveaux et de les rajouter dans les catégories constituées. On pourra proposer aux élèves de réaliser des lectures orales de ces textes « offerts » et compris.

On pourra également prolonger par un rapprochement avec la culture et les arts et par des jeux de mémorisation. Par exemple, l'alimentaire dans la peinture, la sculpture, la musique ou la danse, etc.

Les activités proposées, dûment structurées et répétitives d'un mot à l'autre, permettent de prévoir une progression annuelle ou de cycle. On commencera ainsi par des mots concrets hyperfréquents comme les noms « arbre, animal, école, famille, forêt, maison … », les verbes « danser, dormir, lire, jouer, trainer, transporter … », les qualifiants « fort/faible, chaud/froid, grand/petit, facile/difficile, bien/mal … ». Puis on passera à des mots plus conceptuels ou abstraits « associer, défendre, juger, intérêt, libre, prendre, croire, savoir, idée, bien/mal … ».

Pour rappel, nous recommandons, pour le français, d'explorer le site Internet Vocanet.fr, gratuit, qui propose des progressions et des aides pour tous les niveaux de la grande section de maternelle à la cinquième de collège.

On pourra aussi s'inspirer d'activités proposées dans l'outils Vocaplus, Nathan, 2019.

Bibliographie indicative

Calaque, É. (2002). *Les mots en jeux : L'enseignement du vocabulaire*. Grenoble, France : CRDP de l'Académie de Grenoble. ISBN : 978-2-86622-595-7.

Cellier, M. (2020). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire* (Édition illustrée). Paris, France : Retz. ISBN : 978-2-7256-3988-8.

Colé, P. (s.d.). *Le développement du vocabulaire à l'école primaire : Les apports de la dimension morphologique de la langue*. Paris, France : Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale.

Crinon, J. (s.d.). *Lexique et compréhension des textes*. Paris, France : Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale.

Denhière, G., & Jhean-Larose, S. (s.d.). *L'acquisition du vocabulaire*. Paris, France : Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale.

Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture : L'enseignement du vocabulaire*. Paris, France : Nathan.

Germain, B., & Picoche, J. (2020). Pour une nouvelle didactique du lexique français. *Repères. Studia Universitatis Babes-Bolyai Philologia*, Italie.

Germain, B., & Picoche, J. (2023). *Le vocabulaire : Comment enrichir sa langue*. Paris, France : Nathan. ISBN : 978-2-09-124729-8.

Germain, B., & Américo, T. (2021). *Les mots de mes 1 an, 2 ans, 3 ans*. Paris, France : Gründ.

Marcoin, F. (s.d.). *La question du vocabulaire, dans une perspective littéraire*. Paris, France : Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale.

Poslaniec, C. (s.d.). *Lexique et littérature*. Paris, France : Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale.

Rafoni, J.-C. (s.d.). *L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde*. Paris, France : Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale.

Rastier, F. (1998). *Vocabulaire des sciences cognitives*. Paris, France : Presses Universitaires de France. ISBN : 978-2-13-049400-3.

Rolland, J.-C., & Picoche, J. (s.d.). *Vocalire*. [S.l.] : Lulu.com.

Vie publique, MESR. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.

Capitolo nono

Le serious escape game en pratique de formation des enseignants : l'exemple d'un jeu immersif pour l'inclusion des élèves allophones

The serious escape game in teacher training practice: the example of an immersive game for the inclusion of allophone students

*Ewen Lecuit**

Abstract

The ALTA project (Allophone Teacher Academy), supported by Erasmus+, aims to train teachers to welcome allophone students, a challenge for which they are often underprepared. In collaboration with the CASNAV of Lille, the University of Lille developed a serious escape game (SEG) called « Vivre l'allophonie », which immerses teachers in situations simulating the linguistic challenges faced by allophone students. The game, using 12 languages and 4 puzzles, helps participants develop knowledge, skills, and attitudes, particularly focusing on adaptation and pedagogical differentiation. The essential stages of an SEG are outlined, from setup to the debriefing phase, along with the trainer's role, who becomes the game master, guiding participants throughout the process. The aim is to reflect on the strategies implemented during the game and their transferability to everyday classroom practices for better inclusion of allophone students.

Le projet ALTA (Allophone Teachers'Academy), soutenu par Erasmus+, vise à former les enseignants à accueillir des élèves allophones, un défi pour lequel ils sont souvent peu préparés. En collaboration avec le CASNAV de Lille, l'Université de Lille a développé un *serious escape game* (SEG) intitulé "Vivre l'allophonie", qui immerge les enseignants dans des situations simulant les défis linguistiques des élèves allophones. Le jeu, utilisant 12 langues et 4 énigmes, permet aux participants de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être et notamment la capacité d'adap-

* INSPE-Lille-HdF

tation et différenciation pédagogique. Les différentes étapes indispensables d'un SEG sont décrites, de sa mise en place jusqu'à la phase du débriefing, ainsi que le rôle du formateur, devenu maître du jeu, qui accompagne les participants tout au long du processus. L'objectif visé est de réfléchir aux stratégies mises en œuvre pendant le jeu et à leur transférabilité dans les classes au quotidien pour une meilleure inclusion des élèves allophones.

Keywords: training, serious games, allophony, multilingualism, differentiation.
Mots-clés : formation, jeux sérieux, allophonie plurilinguisme, différenciation.

Le projet ALTA (Allophone Teacher Academy), projet Erasmus+ *Teacher Academy*, a pour mission d'élaborer des modules de formation continue et initiale à destination des enseignant.es en activité dans des établissements scolaires primaires et secondaires, des étudiant·es se préparant aux métiers de l'enseignement ainsi que des formateurs et formatrices d'enseignant·es et d'étudiant·es pour les préparer à l'accueil des élèves allophones. Cet accueil peut être source d'appréhension pour les enseignant.es, qui sont très peu nombreux à se déclarer préparé.es pour enseigner en milieu plurilingue et pluriculturel : 16% en moyenne dans les pays de l'OCDE et seulement 8% en France, selon la dernière enquête TALIS (OCDE, 2019).

Dans le cadre du projet, l'Université de Lille[45] et le CASNAV[46] de Lille ont collaboré à la conception d'un *serious escape game* à destination des enseignant.es, les plaçant en situation d'allophonie au travers de 4 énigmes monopolisant pas moins de 12 langues, afin d'appréhender les difficultés rencontrées par les élèves allophones ne parlant pas la langue du système éducatif qu'ils fréquentent et/ou du pays d'accueil. Cette expérience immersive et ludique doit permettre aux enseignant.es de s'interroger sur le plurilinguisme des élèves qu'elles et ils accueillent et sur les pratiques de différentiation à mettre en œuvre pour l'inclusion de ces dernier.es.

Le *serious game* dans la formation des enseignants

Le *serious game* ou jeu sérieux est un jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement[47] (Michael & Chen, 2005). Il s'agit d'un « dispositif, numérique

[45] Composante : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de l'Académie de Lille Hauts-de-France (INSPE-Lille-HdF).

[46] Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes.

[47] « Games that do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose ».

ou non, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires ("serious") tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu, vidéoludique ou non ("game") » (Alvarez *et al*., 2016).

Le *serious game*, c'est l'association d'un scénario utilitaire, entendu comme visant « à opérer une transformation chez le[ur]s destinataires allant dans le sens d'une amélioration des compétences (entraînement), de la compréhension d'un phénomène (éducation) etc. » (Amato, 2007), et des ressorts du jeu.

Avec le *serious escape game* (SEG), on apprend « en jouant » et on apprend « du jeu » (Sanchez & Romero, 2020). Mais à la condition que les 3 temps de l'activité ludo-pédagogique soient respectés (Tremblay, 2007) :

- une phase d'introduction de l'activité où l'on contextualise (notamment en faisant le lien avec les objectifs d'apprentissage) et où l'on explique le déroulement et les règles de l'activité ;
- une phase d'animation, temps de jeu à proprement parlé, c'est-à-dire, le temps de résolution des différentes énigmes ;
- une phase de *debriefing*, temps de réflexivité collective.

1. Les missions du formateur dans le *serious escape game*

Le rôle du formateur ou de la formatrice évolue en fonction des différentes étapes de progression de la séquence (Fenaert *et al.,* 2019 ; Lebret, 2019). Après la mise en place matérielle et la répartition des joueurs et joueuses en équipes, il ou elle se mue en « maître·sse du jeu » dont la mission première chronologiquement est la lecture du scénario aux équipes. Cette première étape du jeu, accompagnée par le lancement d'un chronomètre et (éventuellement) l'activation d'une musique d'ambiance, est primordiale puisqu'elle crée, avec l'aide du décor déjà en place, l'atmosphère, l'ambiance facilitant l'immersion des participants dans leurs tâches et leur implication émotionnelle. Les mécanismes d'apprentissage et de mémorisation, liés aux émotions (Wagener, 2025), seront exacerbés par cette mise en situation. Les talents d'orateur du maître du jeu sont donc importants tout au long de la partie, où il est à la fois le maître du temps, le garant du maintien des règles du jeu par les joueurs, mais aussi leur aide précieuse, en leur apportant l'étayage nécessaire au succès de leur mission. En effet, restant un enseignant avant tout, il veille à la réussite des participants. A travers l'observation, il oriente, donne des indices, etc. Il est à noter que lorsque des jeux sont utilisés en formation, la « réussite » ne signifie pas forcément le gain du jeu. Tout le monde ne peut pas

forcément gagner, mais tout le monde doit en revanche apprendre de la situation de jeu. La situation de jeu implique que l'apprenant devienne un «acteur» de la partie et agisse en fonction de règles et en fonction des autres joueurs qui l'entourent. C'est « l'agir social » propre à l'approche actionnelle (Puren, 2009) prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Grâce au jeu, l'apprenant développe des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques, des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Son utilisation favorise la motivation, le développement de l'expression ou encore le développement social (par le biais de la collaboration et des échanges) de l'apprenant (Brougère, 1995).

Le maître du jeu veille aussi au bien-être et à la sécurité des participants. Le jeu peut déstabiliser certains joueurs, voire susciter des réactions de blocage. Il faut considérer cela comme normal car cela fait partie du processus de décentration et remise en cause de son expertise. En général, la dynamique collective permet de dépasser ces freins. Le maître du jeu ne doit pas hésiter à orienter une équipe qui serait bloquée ou à faire passer à l'énigme suivante pour limiter cet effet qui pourrait être contre-productif s'il était persistant. Il est donc garant du maintien de la motivation, même si, comme dans tout processus éducatif, il est impossible de garantir l'entrée et le maintien dans l'activité de tous les participants.

La phase de jeu terminée, le maître du jeu retrouve son rôle principal de formateur lors de l'animation de la phase de *debrief*. Cette phase d'institutionnalisation des savoirs, souvent négligée (Sanchez & Plumettaz-Siebert, 2018), est celle « sans laquelle le jeu n'a pas de réelle justification pédagogique » (Feneart *et al.,* 2019, p. 54). Elle est donc indispensable et va permettre aux joueurs, redevenus apprenants, de verbaliser sur l'expérience qu'ils viennent de vivre et sur les savoirs mobilisés ainsi que les stratégies de résolution des énigmes qu'ils ont mises en œuvre pendant le jeu. Dans le cadre de l'utilisation du SEG pour la formation des enseignants, cette phase va même au-delà puisqu'elle permet aux enseignants de prendre conscience qu' « en plus de son aspect formatif, le jeu d'évasion utilisé dans ce contexte peut inspirer les enseignants formés pour qu'ils développent, à leur tour, ce type de pratique pédagogique au sein de leurs classes » (Bonzoms *in* Lebret, 2019, p. 57). Dans le contexte qui est le nôtre, comme nous le verrons dans la partie suivante, ce n'est pas temps l'utilisation d'un SEG en classe qui est visé dans la transférabilité mais plus les stratégies mises en place pour résoudre les énigmes qui pourront être adaptées par les enseignants formés pour leurs élèves dans le travail quotidien.

Cette phase de *debrief* s'organise en plusieurs étapes. Une première mise en commun du vécu est primordiale car chaque joueur vit une expérience unique pendant le jeu et n'a pas forcément vu ce que ses co-équipiers ont vu ni eu les mêmes activités.

Cette mise en commun débute par un recueil des émotions. Le *debriefing* doit permettre de faire redescendre la pression après la période intense et parfois stressante du jeu. Les participants replongent ensuite dans le décryptage des énigmes et étapes du jeu de manière chronologique. Ils s'interrogent et se remémorent les difficultés rencontrées, les doutes, les satisfactions, les leviers mis en place, etc. Dans le cadre de la formation des enseignants, le rôle du formateur est alors de faire verbaliser ces éléments et d'inviter les participants à réfléchir à leur transférabilité à leur classe et aux nécessaires adaptations. Un retour sur les notions mêmes est parfois nécessaire lors de cette phase d'institutionnalisation des savoirs.

Nous allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement au jeu créé dans le cadre du projet ALTA : son fonctionnement et les retombées attendues sur ses participants.

2. Présentation du jeu « Vivre l'allophonie »

Le scénario de notre SEG, intitulé « Vivre l'allophonie », plonge les participants[48] au cœur d'une enquête linguistique au sein d'un laboratoire de recherche sur les langues. Les joueurs et joueuses, répartis en petits groupes, deviennent, pour une heure, des « experts du paléolinguisme » devant résoudre des énigmes portant sur des documents retrouvés sur le site de la tour de Babel, pour reconstituer un cadran et lever ainsi une terrible malédiction. Les énigmes sont résolues de manière collaborative au sein de chaque équipe, qui doit résoudre ses énigmes et reconstituer un symbole. C'est l'assemblage final des symboles des différentes équipes qui signifie la fin du jeu.

Les énigmes, au nombre de quatre, mobilisent pas moins de 12 langues[49] de familles différentes, aux sonorités et systèmes d'écriture variés. Les participants sont immergés dans un contexte où, à l'image des enfants allophones de leur classe, la langue-source devient un outil parmi d'autres permettant de comprendre la langue-cible de l'environnement et de déchiffrer les énigmes. Leur résolution nécessite la mise en œuvre de différentes opérations cognitives (observation, mémorisation, logique, association, …)[50].

---

48 Le public ciblé est constitué d'enseignants (toutes disciplines) en activité dans des établissements scolaires primaires et secondaires (dans le cadre de la formation continue), d'étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement dans les établissements scolaires primaires et secondaires (dans le cadre de la formation initiale), ainsi que de formateurs d'enseignants et d'étudiants.

49 Le jeu a été créé pour un public francophone et mobilise les langues suivantes : Anglais, Arabe, Bengali, Espagnol, Français, Hongrois, Italien, Japonais, Lituanien, Néerlandais, Norvégien et Swahili. Il est parfaitement adaptable à des publics dans des contextes utilisant une autre langue de scolarisation, en remplaçant, si nécessaire, les éléments dans cette langue.

50 Nous ne rentrerons pas dans le détail des énigmes pour ne pas les divulgâcher.

Dans une première énigme, c'est l'observation de la construction de phrases (longueur, répétitions, …) écrites en différentes langues qui va permettre de reconnaître et associer des phrases identiques.

Dans une deuxième énigme ce sont les stratégies d'adaptation d'un texte écrit (surlignage, choix de police, encadrement, etc.) et l'utilisation de lexiques imagés mis à disposition des participants qui vont leur permettre de déchiffrer un texte.

La troisième énigme invite les participants à observer une enseignante (via une vidéo) en plein cours de langue étrangère entièrement dans la langue-cible. Ce sont les gestes professionnels et les procédés d'étayage de l'enseignante qui permettent aux joueurs la compréhension orale d'un message.

Dans une dernière énigme, les joueurs doivent croiser les emplois du temps d'écoliers de 4 pays différents et, en le croisant avec celui de leur pays, inférer les noms des disciplines scolaires.

Ce jeu d'évasion pédagogique est orienté principalement vers le développement de compétences par l'isomorphisme, la réflexivité et l'immersion. Les compétences développées relèvent à la fois de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui seront identifiés une fois la partie terminée.

En effet, à l'issue de la phase de jeu, les participants sont rassemblés pour la phase de *debrief*. Après un temps plus ou moins long mais nécessaire pour prendre du recul sur ce qu'ils viennent de vivre et s'exprimer sur les émotions ressenties, les joueurs sont mobilisés pour verbaliser les stratégies utilisées pour résoudre les énigmes et lever les difficultés rencontrées. Le formateur aide les participants à conscientiser sur la transférabilité des stratégies monopolisées dans le quotidien de leur classe et les nécessaires adaptations pour réussir l'accueil des élèves allophones. Cette phase de *debrief* « à chaud » peut nécessiter une prolongation lors d'une ou plusieurs séance(s) additionnelle(s) d'institutionnalisation des savoirs.

Ces savoirs concernent des notions clés : plurilinguisme, interculturalité, langue de scolarisation, langue étrangère, langue seconde, langue première. Il s'agit également de savoir identifier les principales caractéristiques linguistiques d'une langue (syntaxe, phonologie, système d'écriture) ou encore de percevoir des différences culturelles liées aux systèmes éducatifs, etc.

Le jeu permet aussi le développement de compétences relevant de savoir-faire tels que : être capable d'identifier les besoins spécifiques des élèves allophones ; prendre en compte et valoriser le plurilinguisme ; adapter ses pratiques pédagogiques aux élèves allophones à l'oral et à l'écrit (coopération, adaptation, différenciation), etc.

Enfin, les joueurs doivent faire montre de compétences relevant de savoir-être : se décentrer par rapport à sa langue et sa culture ; faire preuve d'empathie ; coopérer pour résoudre un problème, etc.

3. Conclusion

Le *serious escape game* intitulé « Vivre l'allophonie » créé dans le cadre du projet ALTA, est un exemple de la ludopédagogie au service de la formation. La scénarisation et la narration permettent l'implication émotionnelle des joueurs et leur immersion dans le vécu des élèves allophones. La résolution d'énigmes permet aux participants de développer à la fois des connaissances mais aussi des compétences professionnelles, à travers une expérience dans laquelle ils ont une démarche active, dans la lignée du « learning by doing » de Dewey et de ses successeurs, Kilpatrick ou Kolb, ou des travaux sur le tâtonnement expérimental de Freinet, entre autres.

Dans le prolongement de l'activité « jeu », une phase réflexive est proposée aux participants, eux-mêmes formateurs ou futurs formateurs, afin qu'ils travaillent à la transférabilité de ces (nouveaux ou pas) savoirs, savoir-faire et savoir-être dans leur classe dans le but d'améliorer l'inclusion de leurs élèves allophones.

Cette approche pédagogique permet de s'interroger sur les perspectives offertes par des pratiques de formation innovantes pour amener à un changement des pratiques de classe chez les enseignant·es.

Références bibliographiques

Alvarez, J., Djaouti, D., & Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?* Canopé éditions.

Amato, É. A. (2007). « Vers une instrumentalisation communicationnelle des jeux vidéo. Quelles formes de séduction idéologique ou publicitaire ? ». *Actes du Colloque international EUTIC 2007*, Athènes, Grèce, 2007.

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris : Didier.

De Grandmont, N. (1985). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Montréal : Éditions Logiques.

Fenaert, M., Nadam, P., & Petit, A. (2019). *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion : Apprendre grâce aux escape games de la maternelle à la formation d'adultes*. Paris : Ellipses.

Lebret, E. (2019). *L'escape game : une pratique pédagogique innovante*. Canopé Editions.

Lederman, L. (1992). Debriefing: Toward a Systematic Assessment of Theory and Practice. *Simulation & Gaming, 23*(2), 145-160.

Michael, D. & Chen, S. (2005). *Serious Games : Games That Educate, Train, And Inform*. Boston : Course Technology Inc.

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS (Teaching and learning international survey)*, Éditions OCDE.

Plumettaz-Sieber, M., Bonnat, C., & Sanchez, E. (2019). Debriefing and Knowledge Processing : An Empirical Study about Game-Based learning for Computer Education. *Papier présenté dans le cadre de la conférence "Game and Learning Allianz Conference". GALA 2019*, Athens.

Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *45*, 154-167.

Sanchez, E., & Romero, M. (2020). *Apprendre en jouant*. Paris : Retz.

Sanchez, E., & Plumettaz-Sieber, M. (2019). Teaching and Learning with Escape Games. From Debriefing to Institutionalization of knowledge. Dans : M. Gentile, M. Allegra, & H. Söbke (Eds.), *7th International Conference, GALA 2018, Palermo, Italy, December 5–7, 2018, Proceedings* (Vol. 11385, pp. 242-253). New York : Springer International Publishing.

Tremblay, N. (2007). Formation initiale des enseignants, médiation pédagogique et approche philosophique. *Des pratiques philosophiques en communauté de Recherche en France et au Québec* (pp. 95-116). Laval : Presse de l'Université de Laval.

Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? *Voix plurielles*, *12*(1), 82-103.

Pensare e sperimentare l'inclusione nelle classi ordinarie

Capitolo decimo

Intervención didáctica basada en el método Jigsaw para la inclusión del alumnado alófono en el contexto español

Educational intervention based on the Jigsaw method for the inclusion of allophone students in the Spanish context

Marvin Brement[*1]

Carmen Soto Pallarés[*2]

Abstract

This article is part of the project ALTA (Allophone Teacher Academy) ERASMUS+ whose purpose is the creation of a teacher training program. Coordinated by the Académie de Rouen (France), the project involves other French, Italian, Bulgarian and Spanish institutions as partners. As part of the European policy to promote equal opportunities, the project aims, inter alia, to investigate strategies and teaching materials that promote inclusion, of allophone pupils. The purpose of this article is to present the design of a didactic model based on the Jigsaw method, developed by the Spanish partner (University of Murcia) within its educational context, with the intention of putting it into practice in the classrooms of Primary Education and Secondary Education and carrying out the subsequent analysis of the application.

Este artículo se inscribe en el marco del proyecto ALTA (Allophone Teacher Academy) ERASMUS+ cuya finalidad es la creación de un programa de formación docente. Coordinado por la Académie de Rouen (Francia), el proyecto involucra como asociados otras instituciones francesas, italianas, búlgaras y españolas. Dentro de la política europea de fomento de igualdad de oportunidades en la que se encuentra, el proyecto se propone, entre otros, investigar sobre estrategias y materiales didácticos que promuevan la inclusión, en particular del alumnado alófono. La finalidad de este artículo es presentar el diseño de un modelo didáctico basado en el método Jigsaw, elabora-

[*1] Universidad de Murcia
[*2] Universidad de Murcia

do por el socio español (Universidad de Murcia) dentro de su contexto educativo, con la intención de llevarlo a la práctica en las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria y realizar el posterior análisis de la aplicación.

Keywords: educational proposal, Jigsaw, allophony, learning, inclusion.
Palabras clave: propuesta didáctica, Jigsaw, alofonía, aprendizaje, inclusión.

.

1. Introducción

1.1. El método Jigsaw

El método Jigsaw (o rompecabezas) nace en Estados Unidos en los años 70 del siglo pasado, a raíz de investigaciones sobre la utilidad del trabajo colaborativo en clase para acabar con la segregación racial por parte del alumnado notable en las aulas (Aronson et al. 1978). Aronson decidió crear grupos con miembros de origen étnico diferente, dividiendo el currículo de tal manera que cada miembro tuviera acceso a una parte, haciendo que la comunicación, la interacción y la colaboración entre las personas fueran imprescindibles para aprobar su asignatura (Mesas 2023). El método Jigsaw resultó ser eficaz en diferentes contextos educativos, en términos de "niveles formativos (desde el colegio hasta la universidad) y en diferentes disciplinas (tanto humanidades como ingeniería)" (Galé et al., 2021, pp. 43-44). Hasta ahora, esta técnica ha demostrado resultados positivos en el ámbito educativo consiguiendo "el aumento del rendimiento académico, la reducción del absentismo, los conflictos étnicos, sociales, religiosos o económicos y lograr un mayor gusto por la Escuela" (Rojas, 2017, p. 30).

Tras fraccionar los contenidos de estudio, se forman grupos de alumnos, en los cuales cada uno de los miembros se hace cargo de un aspecto específico del tema para llegar a ser "experto" de su parte. Los alumnos se agrupan entonces en función de la parte del contenido de su especialidad, para preparar un informe sobre lo aprendido. Cada experto vuelve a su grupo inicial para aportar su conocimiento, para, posteriormente, hacer la evaluación. Asimismo, la consecución del objetivo planteado en la actividad Jigsaw depende de la participación de cada uno de los miembros.

Las fases de desarrollo, tal y como las presentan Aronson et al. (1978), son las siguientes:

- Formación de grupos heterogéneos (grupos "casas").
- Atribución de roles diferentes a cada miembro del grupo.
- Fragmentación de los contenidos de estudio en cuatro partes.

- Asignación de una parte a un estudiante de cada grupo, de la cual se convertirá en "experto".
- Agrupación entre "expertos" y tiempo de investigación.
- Vuelta al grupo inicial en el que cada miembro comparte la información de la cual es "experto".
- Evaluación del proceso.

El método Jigsaw consiste en una estrategia en la que el profesor desempeña el papel de guía, pero que exige que el trato entre los alumnos se convierta en un recurso imprescindible en el proceso de aprendizaje (Traver y García, 2004). La mediación por parte del docente se debe a las limitaciones que pueden presentarse ante la aplicación del Jigsaw; tal y como son el liderazgo de un alumno que puede monopolizar las conversaciones, el hábito de trabajar con competitividad, o la presencia de alumnos con niveles muy dispares (Alayón, 2010).

1.2. El alumnado alófono en el contexto español

En poco tiempo, España pasó de ser un país de emigración hasta finales del siglo XX a ser un país de inmigración actualmente. Estos últimos años, la población extranjera en España ha evolucionado de tal manera que representaba el 9,32% de la población total en 2016 hasta representar el 11,64% de la totalidad poblacional en 2022 (Escámez, 2024). Este fenómeno de cambio va acompañado de las implicaciones que conlleva para el ámbito educativo. En este contexto, tanto el rendimiento académico como la integración del alumnado extranjero en el aula se ha convertido en una preocupación importante (Álvarez y Martínez, 2020). La inclusión del alumnado de origen extranjero en las escuelas de España supone, según Leiva (2017), ciertas dificultades, entre las cuales destaca: las dificultades escolares, el desconocimiento del idioma, el aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas, la aparición de algunos conflictos religiosos o la escasa implicación familiar en las tareas escolares.

No cabe duda de que el dominio de la lengua de escolarización es una necesidad para que cualquier alumno pueda alcanzar un rendimiento escolar satisfactorio (Comisión Europea, 2019); motivo por el cual "las cuestiones lingüísticas son una de las que más atención suelen recibir cuando en las sociedades de llegada se analiza la integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes" (Álvarez y Gómez, 2020, p.93). Pese a este interés, los docentes, cuando solo se han enfrentado a un alumnado nativo, no parecen medir la necesidad de ofrecer a los alumnos alófonos un proceso de enseñanza-aprendi-

zaje específico de la lengua española. En este sentido, una formación docente adecuada, que brinde claves para una inclusión apropiada del alumnado extranjero, se ha convertido en un requisito. En palabras de Níklevia y García (2023):

- Los profesores que han impartido español solo a alumnos nativos no son conscientes de todas las diferencias que implica la enseñanza a alumnos inmigrantes. Una formación específica en este ámbito les ayudaría a poder afrontar este reto con mejores resultados y profesionalidad (p. 187).

De acuerdo con Vicente (2023), se lleva trabajando desde hace años en sensibilizar y formar a los docentes, y en crear materiales didácticos a favor de la inclusión del alumnado, sin por ello llegar a alcanzar el objetivo; motivo por el cual es necesario "seguir trabajando por la creación de un sistema educativo más justo y más inclusivo" (p. 129). Así pues, se trata de crear una escuela inclusiva que va más allá de integrar a sus alumnos, sino una escuela que sea capaz de brindar unas oportunidades que sean las mismas para todos y cada uno (Alonso et al., 2023).

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es ofrecer una propuesta de intervención didáctica basada en el modelo Jigsaw elaborada por la delegación española (Universidad de Murcia), en función del contexto español y de las características que requieren su posterior aplicación en el aula de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Describir los contenidos y objetivos didácticos de la propuesta
- Presentar el diseño, las fases de desarrollo, y la evaluación del modelo didáctico diseñado

3. Propuesta de intervención didáctica basado en el método Jigsaw

3.1. Contenidos y Objetivos didácticos

Los contenidos incluidos en el Jigsaw elaborado son las estaciones (primavera, verano, otoño e invierno), así como el nombre de algunas frutas de temporada para cada estación. Se explica, en cada estación, la importancia de consumir frutas de temporada, con cuatro frutas y su representación ilustrada a modo de ejemplo.

El texto redactado sobre esta temática es una adaptación de las informaciones disponibles en la página web: https://www.calfruitos.com/. Las modificaciones que se aportan pretenden ofrecer un documento de trabajo al alumno que se adecue a su nivel y a los objetivos que perseguimos. Los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Conocer el léxico relativo a las estaciones
- Conocer el léxico relativo a algunas frutas ´
- Sensibilizarse al consumo de frutas de temporada

3.2. Diseño del material y fases de desarrollo

La primera etapa consiste en la preparación del material de estudio, con la división del contenido en diferentes fracciones. El contenido se fragmenta en cuatro partes, en función de las cuatro estaciones. A cada parte del contenido (cada estación) le corresponde un color: verde para la primavera, amarillo para el verano, naranja para el otoño, y azul para el invierno. Cada uno de los documentos tiene un formato similar: el nombre de la estación arriba a la derecha, un texto corto que explica los beneficios del consuma de frutas de temporada durante dicha estación en la parte central, y cuatro ejemplos de frutas de temporada presentes en el texto acompañados de la representación ilustrada correspondientes en la parte inferior del documento. Los fragmentos se han concebido con la herramienta online de diseño gráfico gratuita *Canva,* cuya Figura 1 muestra el resultado.



Figura 1: División del contenido en cuatro fragmentos

En el momento de formar los grupos "casas", el docente tiene que prestar especial atención para que los alumnos alófonos presentes en el aula se encuentren acompañados de compañeros que propicien una situación de trabajo óptima, que les facilite el proceso de aprendizaje. Cada grupo está formado de cuatro miembros, de tal manera que se le pueda atribuir a cada uno un tema del cual se convierta en "experto" (Figura 2). Así pues, a cada miembro del grupo se le asigna una de las estaciones.

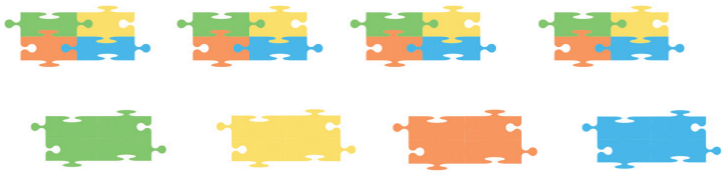


Figura 2: Formación de los grupos "casas"

A la hora de repartir los temas "expertos" a los diferentes miembros del grupo, el profesor también tiene que pensar en los alumnos alófonos de su clase y sus características pensando en la posterior formación de grupos "expertos" (Figura 3).

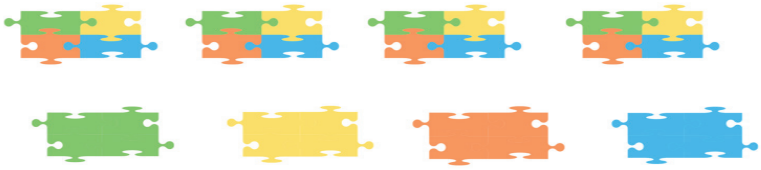


Figura 3: Formación de los grupos "expertos"

Una vez que cada alumno tiene su tema (su estación), el docente reúne a los alumnos en diferentes mesas de trabajo, grupos "experto". Los alumnos disponen entonces de un tiempo para tomar conocimiento, de forma individual, de su contenido. Se invita luego a los expertos intercambiar y discutir sobre la información proporcionada en el documento. A continuación, se les entrega una ficha de actividades que tienen que rellenar en grupo. La ficha de actividades propuesta se presenta bajo un formato similar para cada una de las estaciones. En un primer momento, consiste en escribir la estación, rodear las frutas de temporada correspondientes entre las ilustraciones sugeridas y copiar su nombre. En un segundo momento, se proponen dos frases de comprensión textual, siendo la primera de ellas una oración con un hueco que hay que completar con la palabra

correcta, y la segunda, una afirmación por la cual hay que indicar si es verdadera o falsa (Figura 4). En todo momento, el docente está pendiente de los alumnos, particularmente de los alófonos, y puede intervenir si lo considera necesario para animarlos a participar y guiar el desarrollo de la actividad.


Grupo experto 1

La estación: .....

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.

.....

.....

.....

.....

Completa.

- En primavera, las frutas tienen un sabor muy ..... .
- Es importante consumirlas porque aportan beneficios a nuestro cuerpo: ¿verdadero o falso?

Figura 4: Ficha de actividades grupos "expertos"

Cumplimentada la ficha de actividades, se le puede pedir a un miembro de cada grupo "experto" que presente oralmente los principales datos y contenidos del documento sobre el cual ha trabajado. El docente puede solicitar que lo haga un alumno alófono, con el apoyo y la ayuda de los compañeros de su grupo.

De nuevo, se vuelven a juntar los grupos "casas", tal y como habían sido organizados antes del reparto de los fragmentos del contenido. Cada experto, con su documento de trabajo y su ficha de actividades en mano, se encarga de compartir oralmente los conocimientos relacionados con su estación a los demás miembros del grupo. Esta tarea se ha preparado previamente con el grupo clase mediante el resumen oral presentado antes de disolver los grupos expertos. Una vez que cada experto haya expuesto los contenidos a sus compañeros, se reparte en cada grupo una segunda ficha de actividades que contempla los contenidos de las cuatro estaciones (Figura 5). Después de indicar los nombres de cuatro frutas de temporada para cada estación, se propone un texto con huecos que hay que completar con palabras sugeridas en las etiquetas. La realización de la ficha es de forma grupal, pero cada alumno tiene que completar la suya, para conservar una constancia escrita del trabajo hecho.

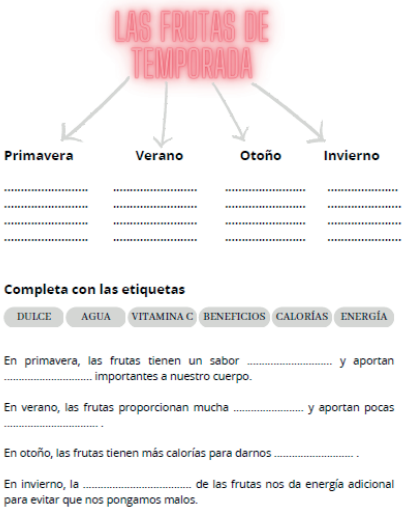


Figura 5: Fichas de actividades grupos "casas"

Se hace una puesta en común corrigiendo con el grupo clase los elementos de respuesta esperados, de forma oral o, si las instalaciones informáticas del aula lo permiten, mediante actividades interactivas elaboradas con la herramienta LearningApps (Figura 6).



Figura 6: Actividades interactivas de la ficha grupos "casas"

3.3. Evaluación de la aplicación del Jigsaw

Para evaluar la aplicación del Jigsaw elaborado, se han diseñado tablas de evaluación en función de cinco criterios:

- comprensión escrita;
- comprensión oral;
- expresión oral;
- participación;
- motivación.

Mediante una técnica de observación directa, el docente completa cada tabla de evaluación, que contempla diez ítems que se valoran a partir de la escala siguiente: 1) nada, 2) un poco, 3) algo, 4) casi todo, y 5) mucho (Figura 7).

COMPRENSIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Comprende la información transmitida en el grupo-casa					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la información transmitida en el grupo-expertos					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Extrae lo importante					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

Figura 7: Modelo de tabla de evaluación

4. Conclusiones

Los flujos migratorios son numerosos en el mundo globalizado en el que vivimos actualmente; y el sistema educativo ha de contemplar esta realidad social para ofrecer al alumnado una formación integral que brinda igualdad de oportunidades para todos. La educación es un pilar fundamental para el desarrollo y los avances de nuestras sociedades (Alonso et al., 2023), por lo que la investigación en torno a la formación lingüística del alumnado alófono cobra real importancia para no dejar a nadie atrás; y en el contexto español, "la adquisición de la competencia comunicativa en español es la vía más eficaz para la integración social y cultural de los inmigrantes" (Níklevia y García, 2023, p. 187).

Entre las dificultades con las que hay que lidiar, se encuentran las políticas relacionadas con la educación, dispares en los diferentes países. En efecto, "los centros escolares

operan dentro de los parámetros de sus correspondientes sistemas educativos, que, a su vez, están condicionados por el contexto político y socioeconómico más amplio de cada país" (Comisión Europea, 2019, p. 34).

Por lo tanto, seguir investigando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua de escolarización, así como en los posibles diseños didácticos llevados al aula, tanto a nivel local como a nivel internacional, es, sin lugar a duda, una vía hacia la inclusión del alumnado independientemente de su lugar de origen.

Financiamiento: Esta investigación se encuentra en el marco del proyecto europeo ALTA (Allophone Teacher Academy), financiado por la Comisión Europea para la creación de Teacher Academies, centros de formación europea para profesores previstos en los programas Erasmus + 2021-2027.

Referencias bibliográficas

Alayón Gómez, J. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la didáctica del procesamiento y producción de textos. *Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela*, *25*(3), 17-28.

Alonso Sánchez, J. A., Alemán Falcón, J. A., Abad López, A., & Calcines Piñero, M. A. (2023). Familias inmigrantes y escuela: percepción de su adaptación. In *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 1522-1530). Dykinson.

Álvarez Sotomayor, A., & Gómez Parra, M. E. (2020). Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso. *Lengua y migración*, *12*(1), 77-99. https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1042.

Álvarez Sotomayor, A. & Martínez Cousinou. G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología, 78*(3), 1-15. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Comisión Europea. (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales*. Informe de Eurydice.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: 10.2797/475073.

Escámez Marsilla, J. I. (2024). Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 36*(1), 137-156. https://doi.org/10.14201/teri.31480.

Galé-Lamuela, D., González-Sanz, G., & Benavent-Climent, A. (2021). Aplicación de la técnica puzle como estrategia de aprendizaje cooperativo en ingeniería sísmica. *Advances in Building Education, 5*(2), 40-54. https://doi.org/10.20868/abe.2021.2.4722.

Leiva Olivencia, J. J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, *29*, 211-228. https://doi.org/10.15366/tp2017.29.009.

Mesas Jiménez, R. (2023). Hacia la Sensibilización de la Enseñanza Bilingüe para la Inclusión Educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, *1*(32), 83-98. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.05.

Níkleva, D. G., & García Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein*, *60*, 167-188. doi: 10.7764/onomazein.60.10.

Rojas Morales, J. M. (2017). Mejor lo repartimos y aprendemos juntos: El método Jigsaw. *Publicaciones didácticas, 81*, 29-37.

Traver, J. A., & García, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía, 229*, 419-437.

Vicente Torrado, T. L. (2023). Inmigración y desigualdades sociales: El desafío de la inclusión en la sociedad vasca. *Zabaldu*, *1*, 111-136.

Capitolo undicesimo

L'Applied Behavior Analysis (ABA) in classe

Applied Behavior Analysis (ABA) in the classroom

*Carolina Leva**

Abstract

Per comprendere a fondo e in modo corretto *l'Applied Behavior Analysis* (ABA) è necessario riferirla al contesto della filosofia della scienza e della ricerca di base tradizionale che si è evoluta fino ai giorni nostri. In questo articolo parlerò di interventi comportamentali utili a tutta la classe basati sull'esperienza maturata in qualità di docente, consulente dello Sportello provinciale autismo e assistente analista del Comportamento.

To fully and correctly understand Applied Behavior Analysis (ABA) it is necessary to refer it to the context of the philosophy of science and traditional basic research that has evolved to the present day. In this article I will talk about behavioral interventions useful for the whole class based on the experience gained in the classroom as a teacher, consultant of the provincial autism help desk and assistant behavior analyst.

Parole chiave: Behavior Analysis, Applied Behavior Analysis, ABA, school, inclusion.
Keywords: Analisi del comportamento, Analisi del comportamento applicata, ABA, scuola, inclusione.

1. La nascita dell'analisi del comportamento applicata

Le origini della *Behavior Analysis* possiamo riferirle al volume di B.F. Skinner *The Behavior of Organism* del 1938; i principi dell'analisi del comportamento trovano in *Science and Human Behavior* del 1953 la loro maturità, in *Verbal Behavior* del 1957 i fondamenti per lo studio del comportamento verbale e per le future applicazioni, in *Contingencies of Reinforcement* del 1969 un'apertura allo studio del comportamento

* Università degli Studi della Basilicata.

governato da regole, infine in *About Behaviorism* del 1974 risiedono importanti puntualizzazioni di epistemologia. I ricercatori danno avvio così, a partire dalla fine degli anni ’50 e durante gli anni ’60, a metodi dell’analisi sperimentale del comportamento per provare come i principi del comportamento studiati in laboratorio con gli animali possano essere replicati e applicati a soggetti umani. Queste prime ricerche pionieristiche provano in modo inconfutabile che i principi del comportamento sono applicabili al comportamento umano; tutto ciò costituisce le basi per lo sviluppo dell’*Applied Behavior Analysis* (ABA). In una pubblicazione del 1959 di Ayllon e Michael intitolata The Psychiatric Nurse as a Behavioral Engineer, vengono inserite le caratteristiche degli interventi che hanno preso poi il nome di *Applied Behavior Analysis*. In questa pubblicazione gli autori descrivono come il personale infermieristico all’ospedale utilizzasse una varietà di tecniche basate sui principi del comportamento per migliorare gli aspetti funzionali della vita dei residenti con disturbi psicotici (Moderato, Copelli 2010). Soltanto nel 1968 con i contributi di Baer, Wolf e Risley e con la fondazione del “Journal of Applied Behavior Analysis” (JABA), si ha una prima definizione del termine specifico di Applied Behavior Analysis (Ricci, Mattei 2018).

2. I punti di forza del metodo ABA

Negli ultimi dieci anni le principali Linee Guida al mondo raccomandano l’*Applied Behavior Analysis* (ABA) come metodo di intervento elettivo per i disturbi dello spettro autistico, e non solo.

1. L’ABA sposta il focus dell’intervento dalla persona al suo ambiente di vita quotidiana. Non si chiede al bambino di comportarsi diversamente, né di cambiare quelle che sono le sue caratteristiche naturali, ma si possono modificare le condizioni ambientali affinché lui possa ottenere le migliori opportunità di apprendimento, quindi di sviluppo, altrimenti a lui negate.
2. Questa questione è meritevole di riflessione. Può un bambino sviluppare la competenza linguistica e iniziare a parlare con i suoi interlocutori in modo eloquente, rispettando regole grammaticali e sintattiche delle quali ignora l’esistenza? L’ABA, applicando le leggi dell’apprendimento può costruire passo per passo gran parte del repertorio, sostituendosi agli apprendimenti spontanei, naturali, che potremmo chiamare «non formali». *I programmi ABA non fanno altro che trasformare in apprendimenti formali comportamenti, cognizioni e processi che comunemente le persone acquisiscono senza che vi sia necessariamente qualcuno o qualcosa che li insegni in modo intenzionale.*

3. Questo punto è il più complesso da analizzare e apparentemente parrebbe essere specifico dello spettro autistico. Riguarda la **«ricerca di senso»**: con il manifestarsi delle varie forme con cui si manifesta l'autismo, il bambino sembra perdere progressivamente ma in modo irrefrenabile interesse verso l'esplorazione, gli altri, le attività e la partecipazione in generale, assumendo atteggiamenti e interessi molto selettivi. L'ABA, mediante un'organizzazione scientifica nell'uso dei rinforzatori, riesce a contrastare questa tendenza, ridando senso alla scoperta, al piacere di conoscere, di sperimentarsi, di entrare in relazione con l'altro. Un altro aspetto molto importante che riesce a fare l'ABA è insegnare abilità complesse scomponendole in piccoli passi, facendo ciò si rendono possibili apprendimenti che in altro modo sarebbero irraggiungibili rendendo questi apprendimenti piacevoli grazie all'uso dei rinforzatori adatti ed è proprio questo aspetto che ci interessa particolarmente in questa sede.
4. L'ABA insegna a chi la impiega *a usare un linguaggio descrittivo al posto di quello interpretativo, a osservare piuttosto che dare giudizi, a porsi obiettivi perseguibili, a prestare attenzione ai comportamenti positivi, ignorando quelli negativi, a imparare ad apprezzare i progressi e, soprattutto, a trasformare le situazioni problematiche, potenzialmente percepibili come minacce, in sfide*.
5. Questo punto è fondamentale perché chiarisce chiaramente che L'ABA non è un programma specifico per bambini con lo spettro autistico, nemmeno una specifica metodica di analisi e intervento: *l'ABA* è un insieme di metodi e tecniche rigorosamente ancorati ai principi della scienza del comportamento e *dimostra la sua efficacia in moltissimi ambiti di applicazione nella clinica, nella riabilitazione e abilitazione, nella promozione della salute* (Ricci, Romeo, Bellifemine, Magaudda 2023).

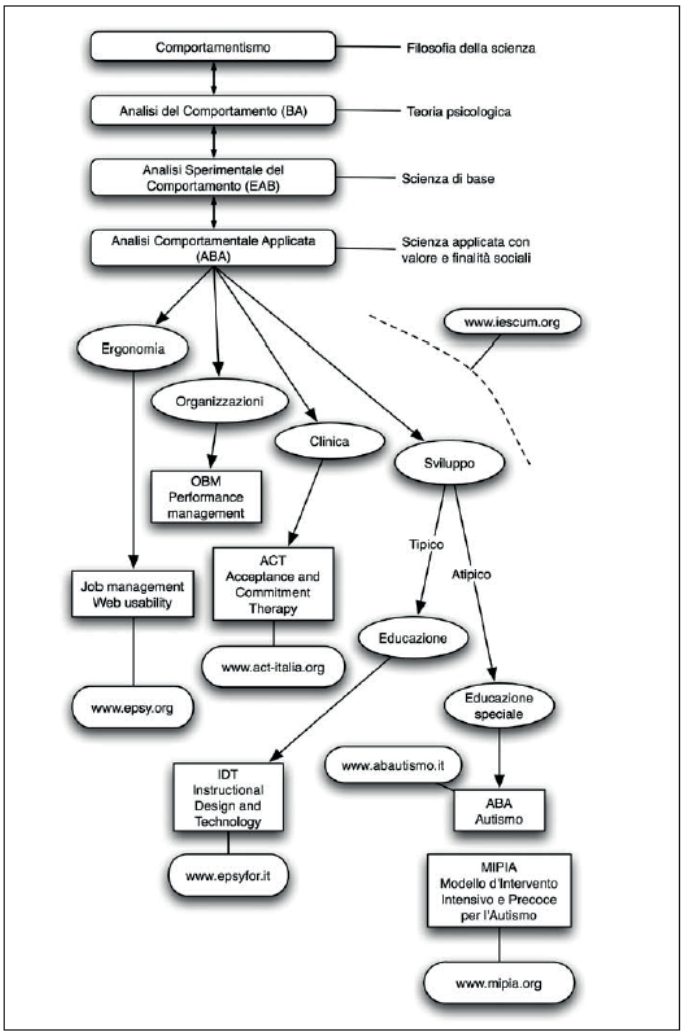


Fig. 1 Schema riassuntivo dell'Analisi del Comportamento e delle sue branche applicative (Moderato, Copelli 2010)

Negli ultimi anni, la domanda di analisi comportamentali mirate a fornire servizi a persone provenienti da contesti culturali eterogenei è cresciuta in modo significativo. Il settore necessita di analisti del comportamento dotati di competenze interculturali, capaci di integrare adeguatamente le considerazioni culturali nei loro programmi. L'analisi comportamentale può rispondere a questa crescente necessità promuovendo la com-

petenza culturale all'interno della formazione professionale, aumentando le opportunità formative e sviluppando curricula e materiali didattici rilevanti per le diverse culture. Per rispondere efficacemente alle esigenze degli utenti provenienti da culture differenti, è indispensabile che il campo dell'ABA riconosca la diversità culturale degli utenti e consideri criticamente il ruolo della loro cultura di appartenenza nella progettazione di trattamenti efficaci. La competenza culturale non è più un'opzione, ma una necessità per affrontare un contesto sempre più multiculturale. Gli analisti del comportamento devono essere consapevoli di come i propri valori e credenze culturali, o la mancanza di comprensione delle culture degli utenti, possano influire negativamente sul trattamento e sulla fornitura di servizi. Pertanto, è fondamentale promuovere la comprensione e le competenze culturali nella formazione e nell'istruzione in analisi comportamentale, nonché sostenere le diversità (Fong, Ficklin, Lee 2017). L'efficacia dimostrata dall'analisi del comportamento può favorire l'apprendimento e l'inclusione degli alunni alloglotti (*Allophone Teachers Academy*[1]**)**, in quanto si dimostra rispettosa e attenta alla diversità culturale, promuovendo al contempo gli apprendimenti disciplinari. Ciò avviene, ad esempio, attraverso l'uso di strutture discorsive descrittive meno complesse, ma ugualmente efficaci sul piano comunicativo, garantendo così un'espressione e una percezione di successo. Questo approccio si avvale di procedure progettate *ad hoc* per la specifica situazione.

3. Conclusioni

Dalla riflessione effettuata si evincono in modo chiaro ed esaustivo i benefici che si possono riscontrare con l'impiego dell'*Applied Behavior Analysis* in classe, e che possiamo così riassumere:

1. consente di creare un contesto ricco e motivante all'interno del quale aumentare le occasioni di apprendimento per il bambino;
2. consente di promuovere comportamenti appropriati su tutta la classe;
3. consente di promuovere comportamenti appropriati per uno specifico bambino;
4. consente di gestire comportamenti problema, solitamente considerati ingestibili.

[1] PROGETTO ERASMUS+ KA220 ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA - Partnership for Excellence - Erasmus+ Teacher Academy N. 101056614 – ALTA. L'Università degli Studi della Basilicata è partner, in collaborazione con l'USR Basilicata, del Progetto Erasmus di eccellenza, *Allophone Teachers Academy* (ALTA) coordinato dall'Académie d'Amiens – Francia, della durata di tre anni (2022-2025), che vede coinvolti: il laboratorio di ricerca ASPRILL-CIFODEM dell'Università Paris Descartes (Oggi Paris Cité); il Rettorato di Amiens; gli INSPE (le scuole di formazione insegnanti francesi) di Amiens, Rouen, Lille; l'Università di Veliko Tarnovo in Bulgaria; l'Università della Murcia in Spagna.

5. consente di promuovere e favorire l'inclusione degli studenti alloglotti nelle classi ordinarie favorendo i processi comunicativi e di apprendimento.

L'ABA ha dunque l'obiettivo di aumentare competenze cognitive, abilità e autonomie facendo ricorso a procedure e principi specifici, incrementando comportamenti funzionali e socialmente accettati e riducendo quelli problematici che interferiscono con l'apprendimento e le relazioni sociali. In quanto scienza, l'ABA si basa sulla raccolta qualitativa e quantitativa dei dati, i quali vengono poi analizzati e interpretati da un Analista del Comportamento (BCBA) che, sulla base di essi, crea un programma di intervento individualizzato volto allo sviluppo delle abilità che si intendono far raggiungere alla persona. Dunque, di fondamentale importanza è l'osservazione del comportamento, composta da tre elementi: *antecedent* (ANTECEDENTE), *behavior* (COMPORTAMENTO), *conseguence* (CONSEGUENZA), indicata per l'appunto con l'acronimo ABC. L'antecedente (A) è uno stimolo che può essere di varia natura, sono eventi che si manifestano prima di un comportamento (B), ovvero di una risposta emessa di fronte ad un segnale, infine vi è la conseguenza (C) che rappresenta uno stimolo, un evento naturale o mediato socialmente. Pertanto, in un programma realmente efficace particolare attenzione è rivolta al comportamento, in quanto consente alla persona di comunicare e relazionarsi con l'ambiente che lo determina e lo influenza.

Riferimenti bibliografici

Fong, E.H., Ficklin, S., Lee, H.Y. (2017). *Increasing Cultural Understanding and Diversity in Applied Behavior Analysis, Behavior Analysis: Research and Practice,* American Psychological Association 2017, Vol. 17, 2, 103–113, 2372-9414/17/$12.00 http://dx.doi.org/10.1037/bar0000076.

Moderato, P., & Copelli, C. (2010), *L'analisi comportamentale applicata, AUTISMO e disturbi dello sviluppo* (pp. 9-36). Vol. 8, 1, gennaio 2010. Trento: Edizioni Erickson.

Ricci, C., & Mattei, E. (2018). *Storia dell'ABA in Italia: tra miti e false credenze, AUTISMO e disturbi dello sviluppo* (pp. 327-335). Vol. 16, 3, ottobre 2018. Trento: Edizioni Erickson.

Ricci, C., Romeo, A., Bellifemine, D. Magaudda, C., *Il metodo ABA e l'intervento nei disturbi dello spettro autistico: 5 spiegazioni per il suo successo.I punti di forza del metodo ABA, che ha dimostrato la sua efficacia in moltissimi ambiti, oltre all'intervento nei disturbi dello spettro autistico,* https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/il-metodo-aba-e-intervento-nei-disturbi-dello-spettro-autistico-5-spiegazioni-per-il-suo-successo, consultato il 27.04.2024

Capitolo dodicesimo

Compiti autentici come risorsa di un apprendimento efficace

Authentic tasks as a resource for effective learning

Alessia Notti

Abstract

Il fenomeno migratorio ha modificato la composizione della popolazione scolastica e ha determinato, e lo sarà più compiutamente in futuro, una composizione delle classi sempre più multi e interculturali. Questo cambiamento ha stimolato un proficuo dibattito e nuove riflessioni su come approcciare all'insegnamento della lingua italiana e delle materie di studio. La missione della scuola è quella di progettare corsi incentrati sulle tre principali competenze alla base della padronanza linguistica con l'obiettivo di ridurre i rischi di difficoltà di apprendimento per gli studenti stranieri. La formazione deve essere pensata in modo tale da motivare, dare sostegno e stimolare il desiderio di innovazione nei docenti futuri. Tali premesse aprono un discorso sulla formazione degli insegnanti che non può non tenere presenti i compiti e le funzioni degli stessi in relazione alla complessità dei sistemi formativi e sociali. In questo contributo si presenta uno strumento utile per l'inclusione degli studenti alloglotti, i compiti autentici.

The migratory phenomenon has changed the composition of the school population and has determined, and will do so more fully in the future, an increasingly multi- and intercultural composition of classes. This change has stimulated a fruitful debate and new reflections on how to approach the teaching of the Italian language and subjects of study. The mission of the school is to design courses focused on the three main skills underlying linguistic mastery with the aim of reducing the risk of learning difficulties for foreign students. Training must be designed in such a way as to motivate, provide support and stimulate the desire for innovation in future teachers. These premises open a discussion on teacher training that cannot fail to consider the tasks and functions of the same in relation to the complexity of educational and social systems. This contribution presents a useful tool for the inclusion of alloglot students, authentic tasks.

* Università degli Studi di Salerno

Parole chiave: compiti autentici, formazione, docenti, alloglotti, studenti.
Keywords: authentic tasks, training, teachers, alloglots, students.

1. Introduzione

Il Progetto Erasmus+ ALTA (*Allophone Teacher Academy*), ha lo scopo di individuazione e applicazione di metodologie e strategie di accompagnamento all'inclusione scolastica e culturale degli alunni alloglotti con particolare riguardo ad attività di apprendimento linguistico. Il Consiglio d'Europa è impegnato da tempo nella questione delle politiche linguistiche educative con la produzione di documenti che sono diventati oggi un riferimento essenziale nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale. In questo senso, il Consiglio si è dotato di un'unità di politica linguistica impegnata nello sviluppo e di molteplici strumenti che si fondono in una risorsa e una piattaforma di riferimento per l'educazione plurilingue e multiculturale. Allo stesso tempo, l'importanza della lingua di scolarizzazione è ampiamente riconosciuta da diverse autorità europee e internazionali, nonché dalla letteratura internazionale di riferimento sull'argomento (Thürman, Vollmer, & Pieper, 2010; Little, 2010). Una società inclusiva è, prima di tutto, una comunità in cui i suoi componenti si sentono accolti, percepiscono di far parte di una collettività e di usufruire completamente di tutti i diritti e le opportunità che questo legame comporta. Il rapporto società-educazione è un legame di interdipendenza, vale a dire che presuppone la circolarità e l'interdipendenza tra i contesti sociali e le istituzioni educative, per cui se si interrompe la reciprocità si determina una grave discrasia tra il committente del servizio ed il gestore del servizio stesso tale da mettere in forse il futuro dell'uno (la società) e l'utilità dell'altra (la scuola) (Notti&Notti 2023). La scuola è quella istituzione dedicata all'educazione di nuove persone, cioè ai modi di costruire la convivenza sociale con ideali, valori e pratiche allo scopo di garantire un processo dinamico adeguato alle esigenze di una società complessa, pluralista, multietnica, tecnologica L'istruzione è l'insieme di metodologie, mezzi e strumenti per consentire all'individuo che frequenta la scuola di diventare studente: cioè di assumere il bisogno individuale di crescita e di sviluppo secondo un modello socio-culturale pianificato e finalizzato. La formazione iniziale dei futuri docenti deve essere pensata in modo tale da motivare, dare sostegno e stimolare il desiderio di innovazione. "Queste capacità, se inizialmente formate ed efficacemente potenziate nel corso della carriera professionale, dovrebbero consentire al docente di cogliere e sviluppare criticamente le opportunità di apprendimento nei diversi contesti, rendendole significative e generative per i singoli allievi, ma anche capacitanti per tutta l'organizzazione scolastica a partire dalla qualifi-

cazione della relazione educativa in classe" (Margiotta, 2018, p. 15). La "concezione" della professionalità docente non deriva soltanto dal modello curricolare di formazione universitaria (laurea+ specializzazione o abilitazione) teso a prefigurare una "attività ad elevata qualificazione" ma anche dal saper mettere in pratica le nozioni teoriche apprese negli anni di studio. Tra i vari strumenti che la letteratura presenta vorremmo sottolineare il contributo che i compiti autentici possono apportare per un miglioramento del rapporto insegnamento-apprendimento.

2. Compiti autentici

Glatthorn (1999) definisce i compiti autentici come "problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per mostrare la padronanza di qualcosa" (Glatthorn 1999, p. 77). Si parla di problemi, ovvero di situazioni che richiedono allo studente di mobilitare le proprie risorse per trovare delle soluzioni. Si parla poi di problemi complessi e aperti, ovvero situazioni impegnative per lo studente, che contengono una dimensione di sfida in rapporto alle conoscenze ed esperienze possedute, che sollecitano l'attivazione delle sue risorse e si prestano a differenti modalità di soluzione (Castoldi, 2018). Con l'attributo autentico ci si riferisce a "contesti qualitativamente vicini a momenti di vita quotidiana, a situazioni-problema che, dirette o simulate (ricreando in forma analogica quanto potrebbe essere richiesto in concrete situazioni di vita), incoraggiano l'allievo a mobilizzare le proprie conoscenze/esperienze per individuare un'adeguata soluzione" (Galliani 2015, pp. 113-114). Ci si riferisce a problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa, ovvero a situazioni che richiedono agli studenti di utilizzare il loro sapere attraverso la rievocazione e l'impiego del loro potenziale di apprendimento. I compiti autentici devono avere rilevanza e utilità nel mondo reale (personale, sociale, professionale) dell'allievo. Non è sufficiente che abbiano solo qualche riferimento alla realtà come nelle prove. Mirano a superare il divario esistente nell'utilizzo del sapere tra contesti scolastici e contesti reali, rimanendo strettamente integrati nel curricolo. Nello specifico il compito autentico personale consente di valutare competenze esistenziali /trasversali (es. comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione). La valutazione è condotta in qualsiasi momento, le attività sono svolte individualmente o in un gruppo collaborativo in contesti extra-scolastici: quotidiani, informali, esistenziali e personali e si focalizza soprattutto per accertare lo sviluppo personale delle competenze nell'allievo. Il compito autentico esperto invece, è impiegato per valutare le competenze inter/trans-disciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografi-

che, tecnologiche, artistiche, musicali, motorie) (Tessaro 2014). Per quanto concerne la costruzione di un compito autentico, essendo un'operazione complessa, si propongono i criteri formulati da Wiggins (1992) per la sua progettazione (Tab. 1).

- I compiti autentici dovrebbero essere originali e significativi, cioè compiti per cui c'è interesse nell'esprimere la propria competenza;	- Il contesto di riferimento nel compito autentico deve essere chiaro, realistico e attrattivo;
- L'insieme dei compiti dovrebbe essere rappresentativo delle generalizzazioni, delle abilità, che nel complesso l'individuo è in grado di esprimere;	- I compiti dovrebbero essere validati, ovvero verificati su un piccolo campione prima di essere impiegati su larga scala;
- I criteri di valutazione dovrebbero essere riferiti ai compiti stessi e all'insieme di conoscenze, abilità e competenze che intendono verificare;	- L'attribuzione dei punteggi dovrebbe essere attendibile;

Tab. 1: Criteri per la costruzione di un compito autentico

La consegna di un compito autentico prevede i seguenti punti (Castoldi 2016):

- traguardo di competenza focus;
- traguardi di competenza correlati;
- obiettivi disciplinari (traguardi di conoscenza e abilità relative alle discipline coinvolte);
- livello di classe;
- contesto formativo;
- consegna operativa;
- tempi e fasi del lavoro;
- indicazioni per l'impiego della prova;
- prodotto atteso;
- risorse a disposizione;
- rubrica di prestazione (p. 181).

Relativamente al criterio di valutazione essa è strettamente correlato alla natura autentica del compito. Nello specifico, la valutazione si dice autentica per due ordini di motivi. Da una parte, si parla di valutazione autentica perché non è indiretta, ma diretta, "effettuata in condizioni non artificiali, ma il più possibile naturali" (Notti 2013, p. 170). Dall'altro lato, è autentica perché si prende in considerazione ciò che realmente conta, ossia le capacità e le competenze che si vogliono costruire nei discenti. Richiamando Resnick (1987) sulle discontinuità tra sapere scolastico e sapere impiegato nel mondo reale, si tratta di creare dei collegamenti che consentano un'effettiva relazione tra i due

mondi. Tramite i compiti autentici lo studente alloglotto esercita l'autonomia, si impegna per costruire il suo sapere; deve selezionare, scegliere e decidere; è tenuto a farsi carico e rispondere delle sue decisioni.

3. Conclusioni

La formazione degli insegnanti, sia essa iniziale o in servizio, va progettata lungo un percorso che formi o aggiorni un professionista contraddistinto da: partecipazione alla vita della scuola e della comunità in cui esso svolge il suo ruolo; consapevolezza del proprio ruolo; autonomia intesa come obbligo nello scegliere e responsabilità delle scelte, consapevole che le sue scelte avranno conseguenze sia sul piano individuale che sociale (Notti 2017). "Queste capacità, se inizialmente formate ed efficacemente potenziate nel corso della carriera professionale, dovrebbero consentire al docente (secondo le evidenze della ricerca educativa internazionale) di cogliere e di sviluppare criticamente le opportunità di apprendimento nei diversi contesti, rendendole significative e generative per i singoli allievi, ma anche capacitanti per tutta l'organizzazione scolastica a partire dalla qualificazione della relazione educativa in classe. Ne deriva che la scuola è chiamata sia a leggere e interpretare il flusso dell'esperienza formativa dei giovani, sia ad attivare costantemente nuovi schemi cognitivi, culturali e di azione che sono alla base dello sviluppo professionale e organizzativo dei suoi operatori" (Margiotta 2017, p. 18). Formazione e sviluppo professionale sono fondamentali per garantire che gli insegnanti siano messi in condizione di usare proficuamente metodologie e strumenti per l'insegnamento e adattare il loro bagaglio professionale ai cambiamenti del contesto scolastico e a una popolazione studentesca sempre più diversificata.

Riferimenti bibliografici

Castoldi, M. (2016b). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET

Galliani, L. (Ed.). (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

Glatthorn, A. A. (1999). Performance standards and authentic learning. Learchmont, NY: Eye on EDucation. In F. Tessaro, (2014). *Compiti autentici o prove di realtà? Formazione 6 insegnamento*, *XII* (3), 77-88.

Margiotta, U. (2017). La formazione degli insegnanti secondari, *Formazione & Insegnamento XV*(3), 9-14.

Margiotta, U. (2018). *Teacher education agenda. Linee Guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola primaria*. Trento: Erickson.

Notti, A. M. (2013). *La costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze*. San Cesario di Lecce: Pensa Editore.

Notti, A.M. (2017). I descrittori della formazione docente. In P. Magnoler, A.M. Notti, & L. Perla, *La professionalità degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Notti, A.M., Notti, A. (2023). La valutazione come paradigma della scuola inclusiva. In C. De Luca, G. Domenici & G. Spadafora (Eds.), *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo* (pp. 265-274). Anicia, Roma.

Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, Vol. 16, 9, 13-20. In J. S. Brown, A. Collins & Duguid P, (1996). *Situated cognition and the culture of learning*. In H. Mclellan (Ed.) (1996), *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, *XII* (3), 77-88.

Thürman E., Vollmer H., & Pieper I. (2010). *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Wiggins, G. (1992). *Creating test worth taking*. Educational Leadership, *49*, 26-33.

Capitolo tredicesimo

PCTO e Progetto ERASMUS ALTA come percorso di studio e di ricerca della classe V B Linguistico

PCTO and ERASMUS ALTA project as a study and research path for class V B Linguistics

*Marialuisa Sepe**

Abstract

Questo contributo intende illustrare il progetto di ricerca dal titolo "Da alunno ad alunno: strategie inclusive di cittadinanza attiva" rientrante in un percorso di PCTO, cioè Percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento, rivolto a una classe quinta del Liceo linguistico dell'Istituto di Istruzione Superiore "Leonardo Da Vinci-Nitti" di Potenza. Si è attivato un percorso di sperimentazione incentrato sui principi della cittadinanza attiva in modo da coinvolgere gli studenti madrelingua e quelli alloglotti in un processo di mutuo apprendimento tra pari[1]. All'interno di quest'ultimo i docenti hanno avuto un ruolo di partecipazione attiva di consiglio professionale ed esperienziale e di mediazione, affiancati dalla componente universitaria[2].

This contribution aims to illustrate the research project titled "From Student to Student: Inclusive Strategies for Active Citizenship." This project is part of the PCTO (Pathways for Transversal Skills and Orientation) program and is designed for final-year students at the "Leonardo Da Vinci-Nitti" Institute of Higher Education's linguistic high school in Potenza. An experimental path-

* Centro linguistico di Ateneo – Università degli Studi della Basilicata

1 Dopo essere partiti dalla descrizione di strategie di cittadinanza attiva, gli studenti hanno elaborato e hanno somministrato un questionario sui bisogni formativi degli alunni stranieri presenti nel nostro Istituto. Per alcuni di questi sono state preparate anche delle interviste e, dopo l'analisi dei dati (dei questionari e delle interviste), gli studenti hanno elaborato un percorso formativo da proporre ai medesimi e hanno, successivamente, presentato il piano strategico di intervento. I prodotti realizzati sono stati illustrati in un'attività di disseminazione (Giornata di Studio e Formazione in collaborazione con ERASMUS ALTA).

2 Cfr. il Progetto di ricerca dell'Università degli Studi della Basilicata. Referenti, in quanto membri del Gruppo del Progetto ERASMUS ALTA (Allophone Teachers Academy), sono state le professoresse Emilia Surmonte e Giovanna Ferrara del Dipartimento di Scienze Umane (oggi Dipartimento per l'Innovazione Umanistica Scientifica e Sociale) dell'Università degli Studi della Basilicata.

way focused on the principles of active citizenship was implemented to engage both native and non-native speakers in a mutual peer learning process. Within this framework, teachers played an active role by providing professional and experiential guidance and mediation, with support from university faculty.

Parole-chiave: cittadinanza, inclusione, competenze chiave, strategie, apprendimento autonomo.
Keywords: citizenship, inclusion, key skills, strategies, autonomous learning.

1. Introduzione

Nella complessa società in cui oggi viviamo risulta ormai fondamentale avere un approccio innovativo all'educazione alla cittadinanza, da intendere, in una dimensione più ampia, come educazione alla cittadinanza globale, in considerazione soprattutto delle relazioni tra le singole soggettività. Negli ultimi decenni, sia a livello nazionale sia internazionale, ci sono stati vari interventi normativi che hanno ribadito l'importante compito della scuola dell'autonomia nella società e promosso percorsi di sviluppo indispensabili per migliorare in generale le condizioni di vita dentro e fuori i contesti educativi che diventano veri e propri luoghi di convivenza democratica[3]. Il passaggio da un'idea formale della democrazia a una concezione attiva della cittadinanza diventa possibile solo attraverso la creazione di spazi di deliberazione, partecipazione, dibattito sulla vita comune ed elaborazione collettiva di decisioni (Santerini 2020, p. 352). A questo proposito, si è pensato di realizzare un progetto di ricerca incentrato sull'importanza dell'integrazione per creare una piena appartenenza alla propria comunità scolasticaal fine di sentirsi parte attiva, esercitare diritti e doveri, partecipare, pensare e decidere insieme.

La cittadinanza attiva esige una capacità di dialogare e argomentare che garantisce la partecipazione e l'impegno di tutti soprattutto in situazioni di confronto: discussioni di gruppo, negoziazione di punti di vista, dialogo, come sottolinea Santerini (2020, p. 352). Pertanto, assumendo il linguaggio una valenza centrale nella comunicazione, il progetto di ricerca realizzato ha posto la questione dell'importanza delle competenze da acquisire nella lingua di scolarizzazione, in prospettiva globale e disciplinare, poiché contribuisce a promuovere opportunità di crescita e di apprendimento varie e diverse per il successo scolastico di tutti gli apprendenti, a partire dai più deboli e vulnerabili,

[3] A questo proposito, già da tempo, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU 2015) e l'Unesco per l'istruzione promuovono l'importanza di un'istruzione di qualità per lo sviluppo sostenibile (UNESCO 2017).

come, ad esempio, gli studenti stranieri[4]. Questi ultimi, la cui L1 non corrisponde alla lingua di scolarizzazione, hanno la necessità di acquisire in tempi rapidi in L2 le competenze fondamentali non soltanto per l'acquisizione e la pratica dei contenuti disciplinari ma soprattutto per l'interazione sociale e l'esperienza concreta, in termini di conoscenze e competenze, il cui possesso diventa requisito indispensabile per la formazione dell'individuo e per la pratica della cittadinanza attiva.

Partendo da queste riflessioni relative alla cittadinanza e ai suoi ipotetici scenari di sviluppo, si è pensato di realizzare un'esperienza didattica con pratiche educative connesse all'educazione alla cittadinanza con un particolare riferimento a uno specifico contesto di apprendimento: insegnamento dell'italiano come seconda lingua rivolto a studenti stranieri di una istituzione scolastica di secondo grado. Nello specifico, in questo contributo, si intende illustrare il progetto di ricerca, rientrante in un percorso di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), realizzato dalla classe quinta B del Liceo linguistico dell'Istituto di Istruzione Superiore "Leonardo Da Vinci-Nitti" di Potenza in collaborazione con l'Università degli Studi della Basilicata e il Progetto Erasmus + Allophone Teacher Academy[5]. Gli studenti hanno iniziato questo percorso di studio e di ricerca con interesse ed entusiasmo in quanto si sono subito sentiti parte attiva di questo progetto rivolto agli studenti stranieri della nostra scuola. A questo proposito, si evidenzia che normalmente nei progetti destinati agli alunni stranieri chi organizza le attività, chi pensa alle attività, chi le gestisce, sono gli "adulti", cioè sono i formatori, i legislatori, i docenti, ma, raramente, si chiede a chi è pari, ad un alunno, di organizzare qualcosa, di pensare a qualcosa, con la sua mente giovane, con la sua capacità di comprendere molto più di chi è di un'altra generazione e di chi ha degli altri obiettivi nella vita. Ecco perché c'è stata una sfida profonda in questo percorso di studio e di ricerca e la sfida lanciata non è stata di fare il migliore dei prodotti possibili, ma quella di mettersi in gioco e organizzare un processo che ha avuto dei risultati importanti e positivi. Ma ciò che è stato per noi fondamentale è l'aver cominciato a ragionare, in una maniera meno standardizzata, più vicina alla realtà dei problemi e non al pensiero generale[6].

---

[4] Cfr. Consiglio d'Europa 2014, p. 6.

[5] Il percorso di PCTO in questione è stato presentato all'evento "SuperScienceMe – Research is Your Elevation" rientrante nelle attività previste dalla Notte Europea delle Ricercatrici e dei Ricercatori dell'Università degli Studi della Basilicata. Il modello illustrato (*peer-to-peer*, da alunno ad alunno) è stato accolto con molto interesse dai presenti e diventerà un format esportabile nei futuri percorsi di PCTO di istituzioni scolastiche nell'ambito delle azioni di ricerca attiva del Progetto ERASMUS *Allophone Teacher Academy* (ALTA) dell'Università degli Studi della Basilicata.

[6] Un grazie speciale va alla classe V B del Liceo Linguistico dell'Istituto di Istruzione Superiore "Leonardo Da Vinci-Nitti" di Potenza, ai miei studenti, con i quali ho condiviso una meravigliosa esperienza

2. **Il Progetto di ricerca: parte teorica**

2.1. I destinatari

I destinatari individuati sono stati gli studenti stranieri presenti nell'Istituto di Istruzione Superiore "Leonardo Da Vinci-Nitti di Potenza. Si tratta di alunni con cittadinanza straniera o con cittadinanza italiana, ma di origine straniera, presenti nel nostro Istituto. L'analisi condotta dalla classe si è focalizzata sulle situazioni personali degli studenti individuati per comprendere i loro eventuali bisogni formativi e, successivamente, ipotizzare in quale modo intervenire.

2.2. Le fasi del progetto

Le fasi del progetto sono qui di seguito riportate.

- Rilevazione dei bisogni reali degli alunni alloglotti presenti nella propria classe e/o nella scuola in ambito scolastico e relazionale. Tale rilevazione viene effettuata attraverso l'elaborazione congiunta (alunni alloglotti e madrelingua) di un questionario/intervista al fine di individuare le necessità effettive.
- Elaborazione, da parte degli alunni madrelingua, di un piano di affiancamento "orizzontale" che coinvolga ruoli, discipline, strategie, volto a intervenire positivamente sui bisogni reali (apprendimento linguistico, linguaggi specifici delle diverse discipline, contenuti disciplinari).
- Realizzazione del piano elaborato in ore scolastiche opportunamente dedicate.
- Rilevazione dei risultati "percepiti" sul piano delle relazioni, degli apprendimenti e sull'efficacia effettiva del progetto.
- Disseminazione dell'esperienza.

L'attenzione si è concentrata su un *brainstorming* relativo alle domande da inserire in un questionario da somministrare agli studenti stranieri. Durante il primo incontro, noi, formatori, docenti e studenti, ci siamo posti una domanda: come i docenti, i formatori, portano gli

---

scolastica quinquennale di carattere non soltanto professionale ma soprattutto umano. Lodevole è stato il loro lavoro, che è risultato di partecipazione, impegno, sacrificio, serietà, responsabilità e molta passione, e un sentito grazie va alla professoressa Franca Zotta, Referente PCTO (Percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento) presso il nostro Istituto, che ha fortemente creduto in questo progetto. Un profondo ringraziamento va alla nostra Preside, la professoressa Alessandra Napoli, per l'opportunità di aver potuto svolgere questo interessante e intenso percorso di studio e di ricerca.

alunni stranieri ad avere il miglior risultato scolastico possibile mettendo in campo atteggiamenti strategici mirati all'integrazione? E ancora più importante il seguente quesito: i docenti riescono a intercettare quelli che sono i reali bisogni? Pensiamo, ad esempio, a uno studente appena arrivato, subito catapultato in una classe: venendo da un altro paese, il bisogno urgentissimo è quello di fornirgli la lingua di scolarizzazione, ma esistono tutta una serie di disagi, più o meno conosciuti e spesso ignorati, che gli studenti presenti sul territorio hanno e si portano dietro come una specie di "lacuna". A costruire un percorso di aiuto sono stati proprio gli studenti della classe V B Linguistico, essendo più vicini alla realtà dei ragazzi e avendo una maggiore consapevolezza di quello che è il contesto scolastico visto dalla loro parte[7].

2.3. Periodo di realizzazione

Abbiamo lavorato dal mese di novembre 2023 al mese di aprile 2024 per un totale di 24 ore.

2.4. Metodologie

Si sono le seguenti metodologie qui di seguito riportate.

- *Brainstorming* operativo.
- Ricerca-azione laboratoriale (progettazione del percorso, divisione dei compiti, ricerca e selezione dei contenuti e dei materiali, costruzione del prodotto finale).
- Gruppi di discussione per la condivisione del percorso, l'armonizzazione sinergica dei compiti e lo sviluppo di processi decisionali.
- *Cooperative learning*.
- Apprendimento per compiti.
- *Flipped classroom*.

[7] «Il motivo principale dell'apprendimento della lingua da parte degli stranieri immigrati non è certo il generico arricchimento della cultura personale: questa nuova componente della società italiana e questo nuovo pubblico della lingua italiana come L2 è spinto da motivazioni strumentali di interazione comunicativa, di integrazione sociale, di identità culturale e di inserimento professionale. Gli immigrati imparano la lingua per poter socializzare, lavorare, studiare, diventare membri attivi della società (Barni 2001, p. 128)».

2.5. Risorse (requisiti tecnici)

Computer, tablet, smartphone, LIM, software e applicazioni digitali.

2.6. Staff

Esperti (docenti dell'Università degli Studi della Basilicata).
Classe quinta (indirizzo linguistico).
Docente di Italiano L2 (Istituto di Istruzione Superiore "L. Da Vinci-Nitti – Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi della Basilicata).

2.7. Strumenti

- Approfondimenti tematici.
- Libri di testo e digitali.
- Giornali, saggi e riviste.
- Vocabolari.
- Fotocopie di materiali didattici.
- Schede di sintesi.
- Materiali prodotti dai docenti.
- PC, software e applicazioni digitali per la realizzazione degli aspetti tecnici.

2.8. Contenuti in termini di conoscenze

Si riportano qui di seguito i contenuti trattati.

- Maggiore sincerità e spontaneità nell'individuazione dei bisogni reali.
- Individuazione di contenuti e strategie di apprendimento che favoriscono entrambe le parti in gioco, migliorando la reciproca consapevolezza dell'"altro", delle relazioni umane e favorendo un senso di responsabilità sociale non solo dei propri diritti e doveri ma anche della condivisione dei problemi per la costruzione di una società migliore e più partecipata[8].

[8] «Se la classe è ambiente di socialità, nella fase di programmazione degli interventi occorre analizzare le caratteristiche della rete di socialità per assegnare ai processi di interazione di classe e di comunicazione didattica una funzione compensativa, sostitutiva o integrativa di processi di socialità. Inoltre, l'analisi delle situazioni interattive in cui vive il migrante può rappresentare la base per definire le progressioni degli insegnamenti in

- Favorire una riflessione di tutti gli alunni sui processi di apprendimento in generale e sui propri al fine di creare una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità e specificità.

2.9. Tematiche

Principi cardine della cittadinanza attiva (come, ad esempio, esercizio «pratico» consapevole, individuale e/o di gruppo di azioni rivolte al miglioramento della qualità della relazione umana sociale e al sostegno a soggetti in condizione di "debolezza"). A questo proposito, gli alunni madrelingua e gli alunni alloglotti saranno implicati in un processo di mutuo apprendimento tra pari, nel quale i docenti svolgeranno un ruolo di partecipazione attiva di consiglio professionale ed esperienziale e di mediazione.

2.10. Traguardi

Sono stati presi in considerazione i seguenti traguardi.

- Rafforzare l'articolazione del continuum formazione iniziale/ avvio dell'attività lavorativa/ formazione continua al servizio dell'inclusione dei pubblici alloglotti.
- Formare dei formatori e degli insegnanti a dei dispositivi pedagogici innovativi per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione.
- Creare reti di insegnanti e comunità di pratiche nella prospettiva della costruzione di uno spazio europeo dell'educazione fondato su valori comuni.

3. Il Progetto di ricerca: parte applicativa

3.1. Il questionario degli studenti

Il gruppo classe si è messo in campo nel seguente modo: dopo aver ragionato tra di loro su quali erano, secondo il loro punto di vista, i bisogni di uno studente straniero all'interno della scuola, dopo aver visto l'elenco degli studenti stranieri che, magari, conoscevano in maniera più o meno diretta, si è potuto avviare anche una ricognizione

---

rapporto ai bisogni nella vita sociale del migrante (Vedovelli 2002, p. 131)».

che ha portato all'elaborazione di un questionario scritto proprio dagli studenti coinvolti nel percorso di ricerca[9].

Questionario sulla cittadinanza attiva

Le domande del questionario non sono obbligatorie, è possibile astenersi scrivendo "Preferisco non rispondere".

The questions of the survey are not mandatory; you can abstain by writing "I prefer not to answer".

Per la comprensione del questionario si può anche utilizzare il seguente traduttore: Deepl (https://www.deepl.com/it/translator).

For the comprehension of the questionnaire, you can also use the following translator: Deepl (https://www.deepl.com/it/translator).

1. Nome
2. Cognome
3. Classe, sezione e indirizzo
4. Paese di origine
5. Chi dei componenti della tua famiglia ha origini straniere?
   - Madre
   - Padre
   - Entrambi
   - Tutta la famiglia
   - Altro
6. Da quanti anni vivi in Italia?
7. Per quali motivi il tuo familiare/i tuoi familiari ha/hanno deciso di trasferirsi in Italia?
8. Hai parenti nel tuo paese di origine?
9. Hai parenti del tuo paese di origine che vivono in Italia?
10. C'è qualcuno a casa tua che ha difficoltà/che non si sente a proprio agio nel parlare in italiano?
11. Quali sono stati i primi problemi del tuo familiare/dei tuoi familiari una volta arrivato/-i in Italia? E tu, se non sei nat* in Italia, hai riscontrato difficoltà?
12. Che lingua parli con la tua famiglia?

[9] Bisogna fondare «insegnamento e apprendimento delle lingue su bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti (Consiglio d'Europa 2002, p. 4)».

13. Che rapporti hai con la tua lingua di origine?
14. Hai la cittadinanza italiana? Se no, vorresti richiederla?
15. Hai la possibilità di viaggiare periodicamente nel tuo paese di origine?
16. In futuro ti piacerebbe vivere nel tuo paese di origine o ti piacerebbe rimanere in Italia? (Motiva la tua risposta).
17. Ci sono tradizioni tipiche che vengono rispettate in famiglia? Se sì, quali?
18. Frequenti persone della tua stessa nazionalità?
19. Ti è mai capitato di subire atti di bullismo?
20. Ti sei sentit* trattat* in modo diverso dai tuoi coetanei in quanto stranier* o di origine straniera?
21. Ti senti parte del contesto sociale/scolastico in cui vivi? Se sì, quali azioni ti hanno fatto sentire integrat*? Se no, quali azioni non ti hanno fatto sentire integrat*?
22. Che rapporto hai con la lingua italiana (produzione orale)? Per esempio, parli correntemente l'italiano o hai difficoltà a esprimerti? Vorresti migliorare la tua produzione orale?
23. Che rapporto hai con la lingua italiana (produzione scritta)? Per esempio, scrivi bene in italiano o hai difficoltà a scrivere? Vorresti migliorare la tua produzione scritta?
24. Quali discipline scolastiche studi? Fai un elenco.
25. Quali di queste discipline rappresenta un problema per te? Perché?
26. Come ti relazioni con i docenti?
27. Come ti relazioni con il gruppo classe? Ad esempio, preferisci lo studio in gruppo o quello individuale?
28. Per il tuo studio usi strumenti digitali? Se sì, quali?
29. La tua famiglia incoraggia i tuoi studi? Ti sostiene? Preferirebbe che lavorassi? Preferirebbe che continuassi con gli studi universitari?
30. Quali consigli daresti a un* ragazz* di origine straniera che volesse intraprendere un percorso scolastico italiano?

Dopo aver lavorato al questionario, lo abbiamo somministrato agli alunni stranieri presenti nella scuola tramite *Google* moduli. Al termine del lavoro abbiamo ricevuto ben 51 questionari.

Le interviste

Si sono presentate delle situazioni più problematiche e complesse, pertanto, abbiamo messo in preventivo di fare un *sitting* durante il quale gli studenti hanno intervistato gli

alunni stranieri, in base ai reali bisogni, visto che nel questionario non si è sinceri al 100% perché la sua formula impedisce di avere delle sfumature, di spiegare meglio o di contestualizzare in maniera più specifica. Quindi, in questo rapporto umano che si viene a creare, si è avuto un esercizio di quella competenza che è, al tempo stesso, rispetto ed educazione.

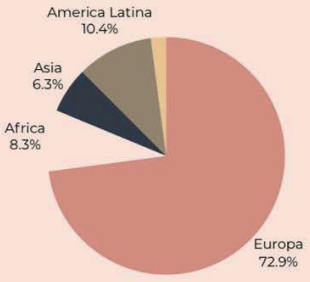
Ci è stato possibile intervistare 11 ragazzi, parlare con loro individualmente e cercare di instaurare un rapporto amichevole. Nonostante noi avessimo delle domande per loro, ci è sembrato più opportuno eliminare quel distacco tra intervistatore e intervistato e trasformare quel momento in un vero e proprio dialogo tra alunni dello stesso istituto. Il risultato è stato quello sperato: l'apertura completa degli intervistati, l'eliminazione di ogni eventuale barriera e la creazione di un'intesa che ha permesso di comprendere le situazioni personali dei ragazzi, immedesimarsi nelle esperienze e accogliere con totale apertura i loro consigli.

L'analisi dei dati

Si riportano qui di seguito i dati del questionario analizzati dagli studenti.

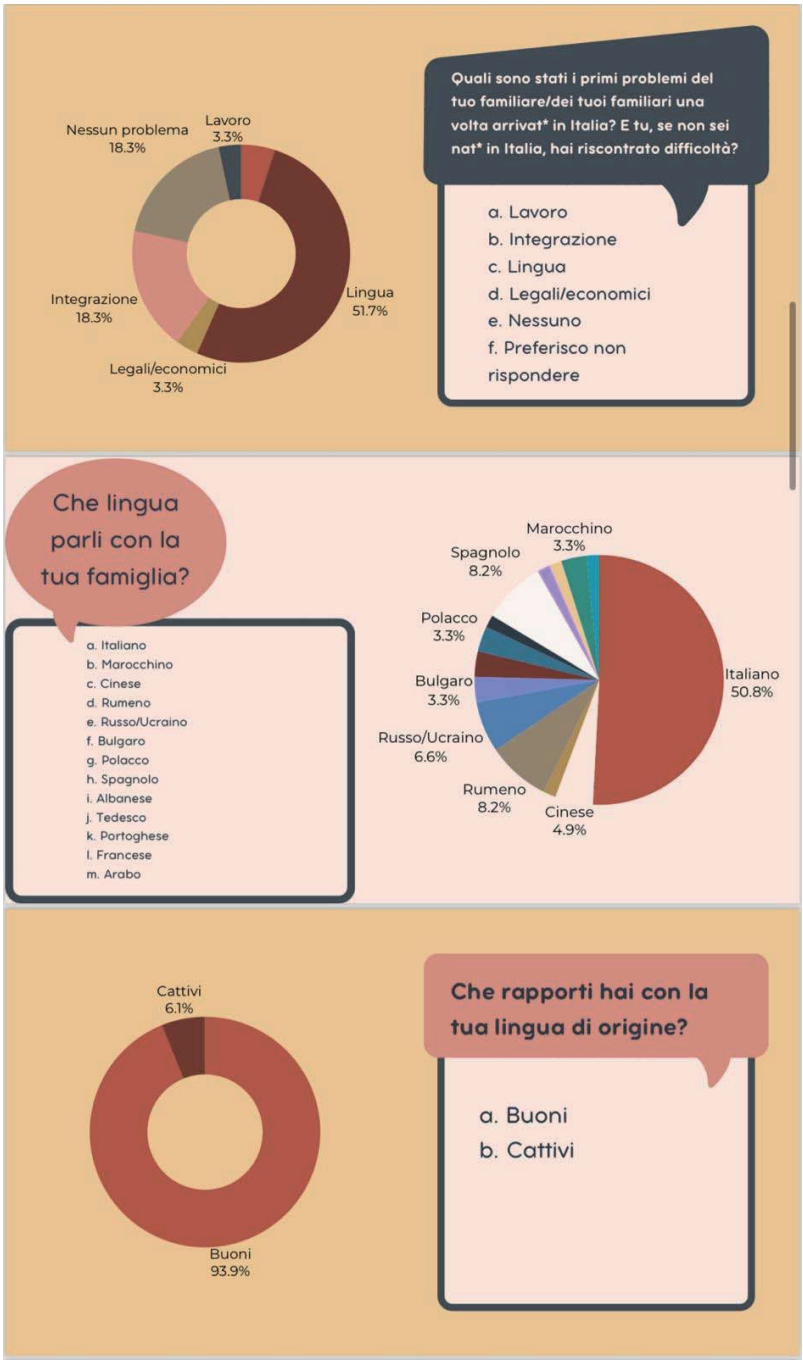
DATI DEL QUESTIONARIO

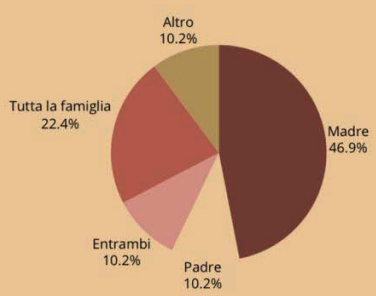
Noi studenti della V B Linguistico abbiamo creato un questionario che è stato somministrato a tutti gli alunni stranieri dell'Istituto. Abbiamo creato, con i dati acquisiti dalle risposte, dei digrammi a torta per mappare la realtà della nostra comunità scolastica.



Paese di origine

a. Europa
b. Asia
c. America Latina
d. America del Nord
e. Africa


Nessun problema 18.3%
Lavoro 3.3%
Integrazione 18.3%
Lingua 51.7%
Legali/economici 3.3%
Quali sono stati i primi problemi del tuo familiare/dei tuoi familiari una volta arrivat* in Italia? E tu, se non sei nat* in Italia, hai riscontrato difficoltà?
a. Lavoro
b. Integrazione
c. Lingua
d. Legali/economici
e. Nessuno
f. Preferisco non rispondere
Che lingua parli con la tua famiglia?
a. Italiano
b. Marocchino
c. Cinese
d. Rumeno
e. Russo/Ucraino
f. Bulgaro
g. Polacco
h. Spagnolo
i. Albanese
j. Tedesco
k. Portoghese
l. Francese
m. Arabo
Marocchino 3.3%
Spagnolo 8.2%
Polacco 3.3%
Bulgaro 3.3%
Russo/Ucraino 6.6%
Rumeno 8.2%
Cinese 4.9%
Italiano 50.8%
Cattivi 6.1%
Buoni 93.9%
Che rapporti hai con la tua lingua di origine?
a. Buoni
b. Cattivi

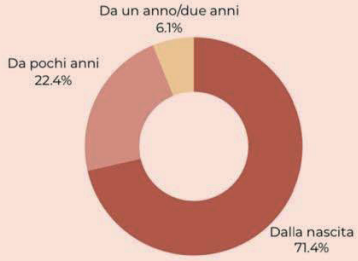


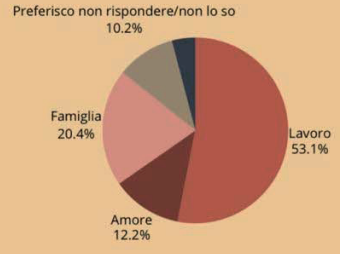
Chi dei componenti della tua famiglia ha origine straniera?

a. Madre
b. Padre
c. Entrambi
d. Tutta la famiglia
e. Altro

Da quanti anni vivi in Italia?

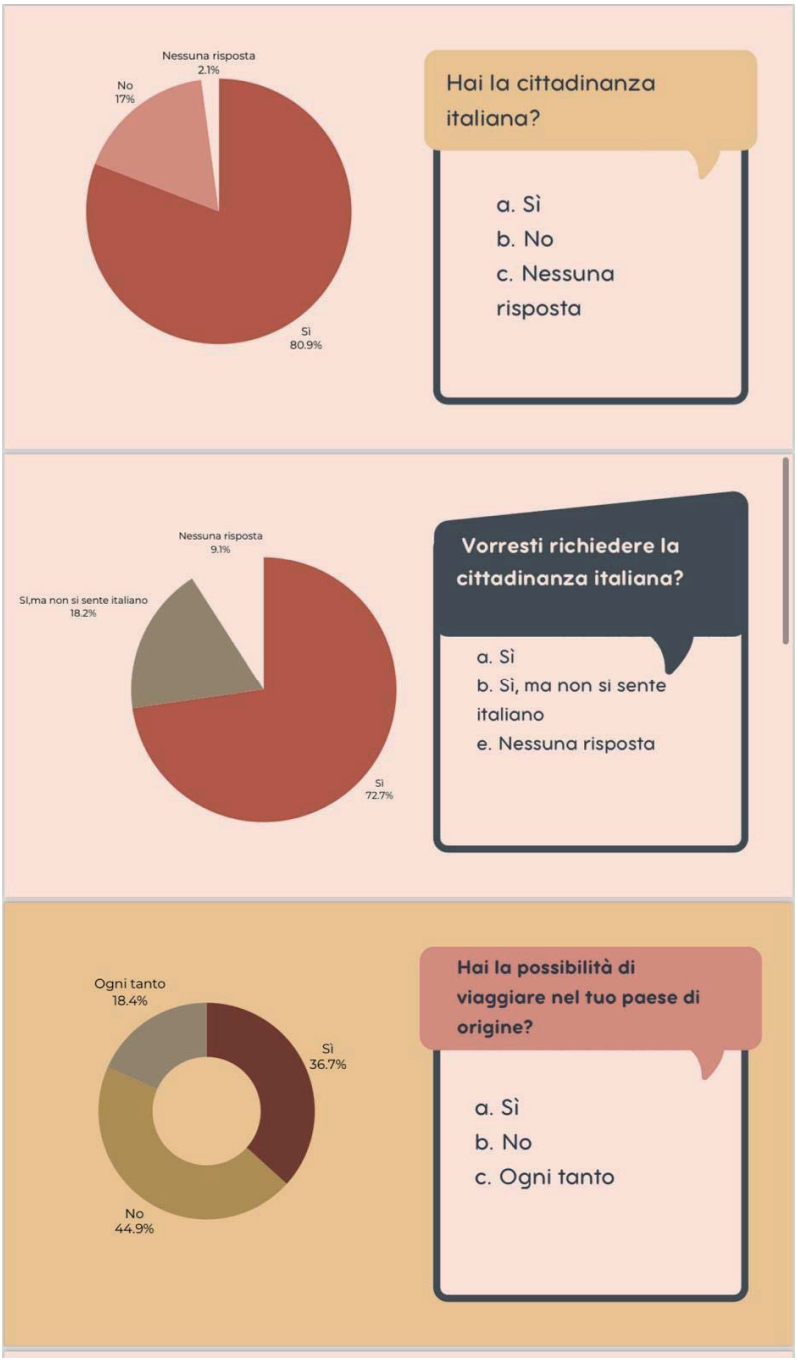
a. Dalla nascita
b. Da pochi anni
c. Da un anno/due anni

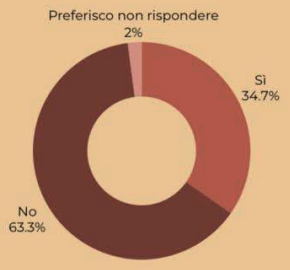




Per quali motivi il tuo familiare/i tuoi familiari ha/hanno deciso di trasferirsi in Italia?

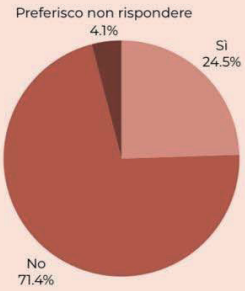
a. Preferisco non rispondere/non lo so
b. Famiglia
c. Lavoro
d. Amore
e. Politici/di guerra


Nessuna risposta
2.1%
No
17%
Sì
80.9%
Hai la cittadinanza italiana?
a. Sì
b. No
c. Nessuna risposta
Nessuna risposta
9.1%
Sì,ma non si sente italiano
18.2%
Sì
72.7%
Vorresti richiedere la cittadinanza italiana?
a. Sì
b. Sì, ma non si sente italiano
e. Nessuna risposta
Ogni tanto
18.4%
Sì
36.7%
No
44.9%
Hai la possibilità di viaggiare nel tuo paese di origine?
a. Sì
b. No
c. Ogni tanto



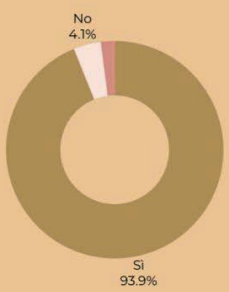
Ti è mai capitato di subire atti di bullismo?

a. Preferisco non rispondere
b. Sì
c. No



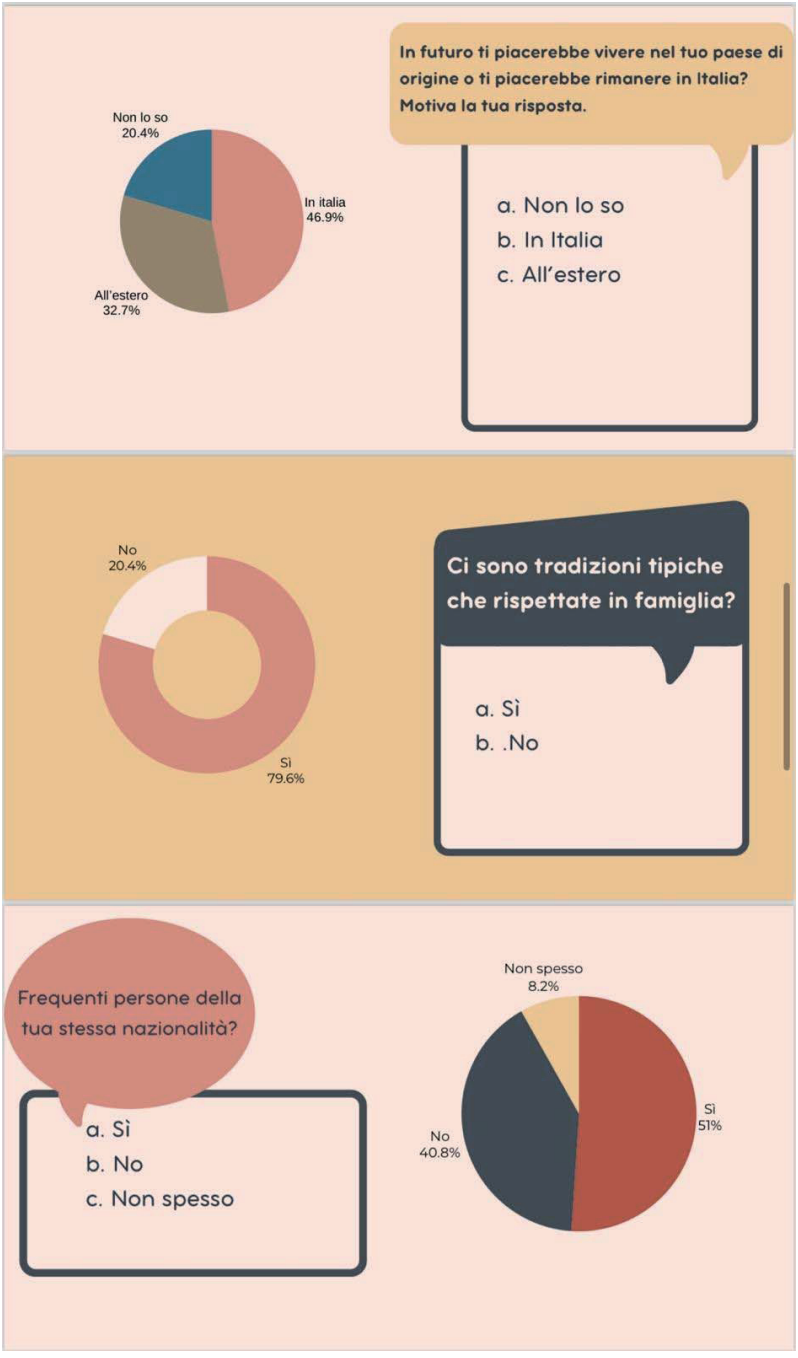
Ti sei mai sentit* trattat* in modo diverso dai tuoi coetanei in quanto stranier* o di origine straniera?

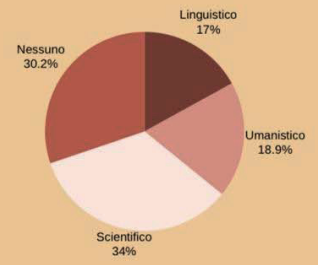
a. Sì
b. No
c. Preferisco non rispodere



Ti senti parte del contesto sociale/scolastico in cui vivi?

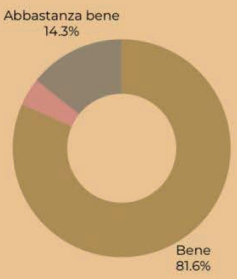
a. No
b. Sì
c. Preferisco non rispondere


In futuro ti piacerebbe vivere nel tuo paese di origine o ti piacerebbe rimanere in Italia? Motiva la tua risposta.
a. Non lo so
b. In Italia
c. All'estero
Non lo so 20.4%
In italia 46.9%
All'estero 32.7%
Ci sono tradizioni tipiche che rispettate in famiglia?
a. Sì
b. .No
No 20.4%
Sì 79.6%
Frequenti persone della tua stessa nazionalità?
a. Sì
b. No
c. Non spesso
Non spesso 8.2%
Sì 51%
No 40.8%



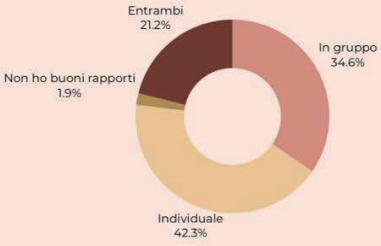
Quali di queste discipline rappresentano un problema per te?

a. Ambito umanistico
b. Ambito scientifico
c. Ambito linguistico
c. Nessun problema



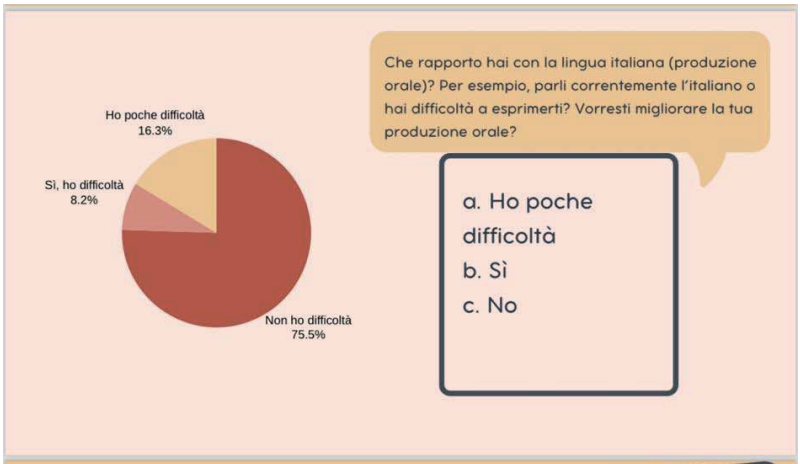
Come ti relazioni con i docenti?

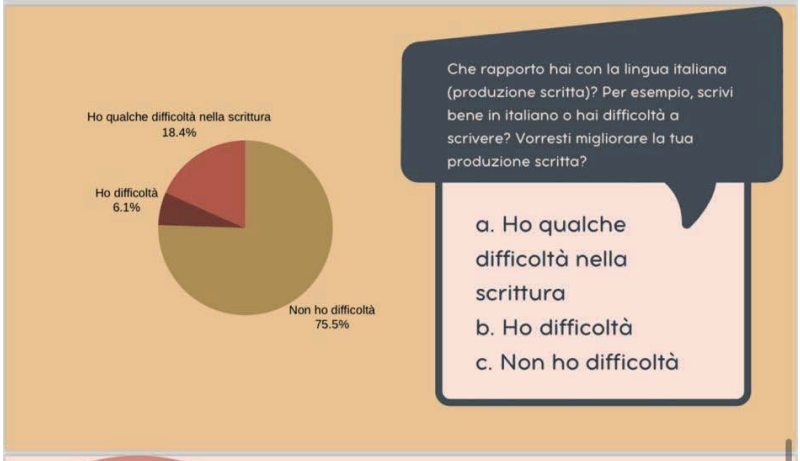
a. Bene
b. Non ho un buon rapporto
c. Abbastanza bene

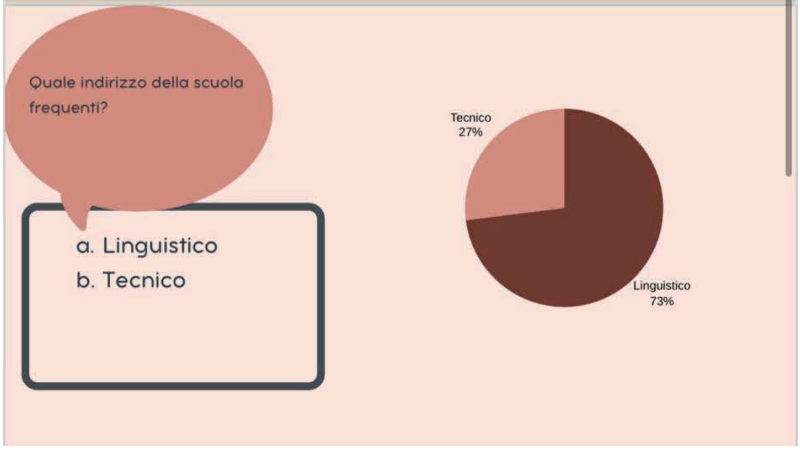


Come ti relazioni con il gruppo classe? Ad esempio, preferisci lo studio in gruppo o quello individuale?

a. In gruppo
b. Individuale
c. Entrambi
d. Non ho buoni rapporti


Ho poche difficoltà
16.3%
Sì, ho difficoltà
8.2%
Non ho difficoltà
75.5%
Che rapporto hai con la lingua italiana (produzione orale)? Per esempio, parli correntemente l'italiano o hai difficoltà a esprimerti? Vorresti migliorare la tua produzione orale?
a. Ho poche difficoltà
b. Sì
c. No


Ho qualche difficoltà nella scrittura
18.4%
Ho difficoltà
6.1%
Non ho difficoltà
75.5%
Che rapporto hai con la lingua italiana (produzione scritta)? Per esempio, scrivi bene in italiano o hai difficoltà a scrivere? Vorresti migliorare la tua produzione scritta?
a. Ho qualche difficoltà nella scrittura
b. Ho difficoltà
c. Non ho difficoltà


Quale indirizzo della scuola frequenti?
a. Linguistico
b. Tecnico
Tecnico
27%
Linguistico
73%

Il piano strategico

Dopo aver analizzato i dati acquisiti dai questionari e dalle interviste, abbiamo discusso e negoziato tra di noi per capire in che modo agire.

Successivamente abbiamo stabilito il piano di intervento cercando di capire quali suggerimenti, consigli o supporto dare in relazione alle interrogazioni e alle spiegazioni o, semplicemente, studiando insieme. E si sono messe in campo tutte le azioni possibili su come pensare di realizzarlo. Presenterò ora il piano di intervento da noi ipotizzato. Le proposte che abbiamo inserito nel piano d'intervento strategico riguardano tre ambiti specifici: l'ambito culturale, l'ambito linguistico e l'ambito relazionale. Per ciascuno di essi sono state ipotizzate diverse attività studiate per incentivare negli studenti la motivazione allo studio. Quest'ultima risulta fondamentale nell'analisi dei bisogni[10].

Si riportano qui di seguito i piani di intervento predisposti per ogni ambito individuato.

1) Ambito culturale

TITOLO	DESCRIZIONE
In dolce compagnia!	Destinatari: 6 studenti. Studenti di origine diversa, provenienti da vari paesi del mondo, si incontreranno e ognuno proporrà un dolce tipico del proprio paese. In ogni lezione realizzeremo due dolci tipici scelti attraverso un criterio ben preciso: scatteremo sei foto dei 6 dolci proposti, le inseriremo in una scatola chiusa e poi ne verrà pescata una. Faremo in totale 3 lezioni e, alla fine, si giudicherà il dolce vincitore.
La musica che ci unisce	Destinatari: 10 studenti. (The voice in Italia, Spagna, Francia, Germania, UK, Stati Uniti, Argentina). Faremo sentire le 7 canzoni vincitrici delle recenti edizioni del programma "The voice" nei seguenti paesi; ognuno metterà sul podio le canzoni che lo hanno maggiormente colpito. Alla fine vedremo qual è la canzone più votata e si canterà il ritornello della canzone vincitrice.

[10] «La motivazione viene ad avere un ruolo importante forse quanto quello delle caratteristiche linguistiche di tipo strutturale sulla capacità di apprendere la nuova lingua e di sviluppare costantemente il processo di apprendimento spontaneo e/o guidato (Vedovelli 2001, p. 36)».

2) Ambito linguistico

TITOLO	DESCRIZIONE
Laboratorio di lettura	Destinatari: 7 studenti. Presentazione di un libro del proprio paese di origine, con il fine di condividere e presentare la propria cultura ed eventuali differenze che è possibile trovare nella modalità di scrittura, nei generi e nelle storie narrate dai diversi autori.
Tutoraggio	*Peer to peer* (aiuto nella semplificazione di testi e termini specifici della lingua italiana). Creazione di una piccola rubrica contenente sia termini specifici sia termini italiani di uso quotidiano.
Lessico	Partendo da una parola o un tema, con l'aiuto degli studenti, trovare il significato opposto. Dai concetti individuati: scegliere modi di dire di uso comune che caratterizzano la cultura/società italiana. Esempio: il lupo perde il pelo ma non il vizio. Cruciverba da completare con i verbi (italiani), col fine di farli esercitare e scoprire nuovi tempi verbali (oltre al presente, tempo usato solitamente.)

3) Ambito relazionale

TITOLO	DESCRIZIONE
Gallery of uniqueness	Destinatari: 16 studenti. Questo laboratorio consiste nel mostrare come l'arte possa avvicinare le persone. Ci saranno 4 studenti che presenteranno 5 o 6 opere, con temi diversi che rappresentano le differenze o le similitudini di culture diverse. Poi i presentatori faranno delle domande agli studenti inerenti alle opere (esempio: Cosa ne pensi? Cosa ti fa provare?). Come ultima attività, infine, gli studenti si divideranno a coppie e faranno dei giochi che riguardano sempre i dipinti (esempio: puzzle, memory ecc.).

Armonia Arte	Destinatari: 16 studenti. Il laboratorio consiste nel far avvicinare gli studenti attraverso attività artistiche. Nell'aula ci saranno in tutto 4 tavoli diversi con 4 studenti in ogni tavolo e uno di loro presenterà le attività. Tra queste ultime abbiamo: creazione di origami, ripresa di opere famose, disegnare e dipingere (paesaggi, familiari, cibo ecc.).

3. Conclusione

Siamo partiti dalla descrizione di strategie di cittadinanza attiva. Ma cittadinanza attiva è già in atto nel momento in cui noi diciamo queste parole "da alunno ad alunno": infatti abbiamo lavorato in quello che potrebbe essere un modo di operare alla pari, senza la mediazione dei docenti che possono interagire in questo rapporto che, però, non è mediato. E, a proposito di quest'ultimo, l'obiettivo è stato quello di avere un rapporto che si è costruito partendo dai reali bisogni che sono stati individuati dagli studenti e poi trattati dai medesimi per aiutare altri studenti. Per questo si parla di strategie inclusive e di cittadinanza attiva.

Come si sono tradotte in pratica le nostre idee? Di grande importanza sono state proprio le domande che ci siamo poste: che cosa andiamo a realizzare e quali competenze avremo sviluppato alla fine di questo percorso di cittadinanza attiva? Volendo definire quali sono le competenze chiave, anzitutto, si è pensato che la vera competenza chiave di questo progetto è il senso del rispetto verso l'altro e l'empatia che si può venire a creare, si deve in qualche modo venire a creare. Poi il nostro progetto si è articolato partendo subito dall'individuazione dei nostri destinatari e da una riflessione collettiva su come effettuare un'analisi diagnostica.

Alla fine delle attività svolte, in conclusione, abbiamo fatto una valutazione decisamente positiva del processo e del modello prodotto riflettendo sul funzionamento delle varie fasi del percorso di studio e di ricerca (se effettivamente siamo riusciti a realizzare quello che avevamo ipotizzato, se l'abbiamo realizzato in un modo che ci è sembrato efficace, se ci siamo sentiti effettivamente partecipi e protagonisti): un lavoro, da parte dei ragazzi, che è il risultato di partecipazione, impegno, sacrificio, serietà, responsabilità e molta passione.

Riferimenti bibliografici

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Barni, M., & Villarini, A. (Eds.) (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano* L2. Milano: Franco Angeli.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*. Trad. di F. Quartapelle & D. Bertocchi. Firenze: La Nuova Italia.

Consiglio d'Europa (2014). *Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*, versione italiana a cura di E. Lugarini, in Italiano LinguaDue, 6(2), 1-18 (https://rm.coe.int/16806acc1b, ultima consultazione: 28/06/2024).

Pierangela, D., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano* L2. Perugia: Guerra.

La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Trento: Erickson.

Lavinio, C. (2018). Centralità e trasversalità della lingua di scolarizzazione. In L. Corrà (Ed.), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche*. Roma: Aracne.

Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e Glottodidattica*. Perugia: Guerra.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf, ultima consultazione: 28.06.2024).

Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

Santerini, M. (2020). Democrazia partecipativa e nuova cittadinanza. *Rivista di Scienze dell'Educazione, 3*, 345-356.

UNESCO (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento* (https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE_ITA.pdf, ultima consultazione: 28.06.2024).

Università degli Studi della Basilicata (2022-2025), *Progetto ERASMUS ALTA*.

Vedovelli, M. (2001). La questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia e a Roma. In M. Barni & A.Villarini (Eds.), *La questione della lingua per gli immigrati*

stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2. Milano: Franco Angeli.
Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Capitolo quattordicesimo

Glottodidattica per la seconda lingua. Dalla parola al testo, dal testo alla parola

Second language glottodidactics. From word to text, from text to word

*Emilia Surmonte**

Abstract

Sulla base di esperienze concrete e di una riflessione scientifica sviluppatasi all'interno della Coordination Internationale des Recherches et Etudes Brachylogiques" (CIREB), vengono qui proposte delle suggestioni per la realizzazione di un percorso curriculare di "scrittura creativa" progressiva, come opportunità positiva per costruire, attraverso un cambio di prospettiva metodologica ispirato all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, attività didattiche volte a contrastare la presenza di una "non-competenza linguistico-comunicativa" all'interno di un gruppo classe composito, favorendo l'inclusione fattiva sia degli alunni alloglotti e di lingua madre in difficoltà, attraverso attività guidate in specifici laboratori, organizzati in 3 fasi interconnesse: di osservazione, di gestazione/composizione, di edizione, in cui il docente svolga un ruolo di "anticipatore".

Based on concrete experiences and scientific reflection developed within the *Coordination Internationale des Recherches et Etudes Brachylogiques* (CIREB), this work presents suggestions for designing a progressive "creative writing" curriculum. This approach offers a valuable opportunity to counteract the presence of "non-linguistic-communicative competence" within a diverse classroom by fostering inclusion through a methodological shift inspired by foreign language teaching and learning. The proposed didactic activities aim to support both non-native speakers and struggling native-speaking students through structured workshops organized into three interconnected phases: observation, gestation/composition, and edition. In this process, the teacher assumes the role of an "anticipator".

Parole chiave: alloglotti, alunni in difficoltà, scrittura creativa, QCER
Keywords: Allophones, Struggling students, creative writing, CEFR

* Università degli Studi della Basilicata

1. Premessa: Espressione creativa e difficoltà linguistico-comunicative

La seconda metà del XX secolo ha riscoperto il valore della narrazione nel dialogo educativo nei primi anni di scuola e non solo, grazie anche all'azione di psicologi, pedagogisti, scrittori quali Jerome Bruner su tutti, in ambito internazionale, e poi Massimo Ammanniti, Adriana Cavarero, Marco Dallari, Duccio Demetrio, Bianca Pitzorno, Andrea Smorti, Carla Xodo in Italia, per citarne almeno alcuni, senza dimenticare l'apporto fondamentale di Gianni Rodari per la liberazione del linguaggio creativo.

In questi studi la narrazione viene incoraggiata negli alunni non solo come attività di ricezione ma anche come produzione originale individuale e/o collettiva, con approcci diversi a seconda del ciclo scolastico, maggiormente orientati nella scuola primaria alla costruzione di "storie" intorno ad assi che vanno dall'esercizio della fantasia ai ricordi, alle emozioni, e nella scuola secondaria, a incoraggiare lo sviluppo e l'incremento delle potenzialità creative degli alunni, con obiettivi diversificati, quindi, che trovano comunque la loro centralità nell'intento di favorire l'espressione del sé nelle sue varie forme (creatività, immaginario, proiezioni positive e negative, relazioni…) e nella socializzazione dei prodotti in *readings* e in forme edite online e cartacee.

In questo contesto, la competenza linguistica non occupa sovente un ruolo centrale nel percorso educativo e nella strutturazione delle attività, ma assume giustamente una funzione collaterale, a volte volutamente accessoria, per evitare di condizionare la libertà di espressione "creativa", che include anche, ovviamente, forme di "trasgressione" linguistica. Benché spesso questa partecipi alla costruzione didattica delle attività, non bisogna confondere il "gioco linguistico" in cui la competenza linguistica ha un ruolo spesso fondamentale, con le attività specifiche di "scrittura creativa" che ne possono trascendere.

A supporto delle attività di "scrittura creativa" da proporre, i docenti di lingua madre, in questo caso l'italiano, possono contare su un'offerta didattica ampia e interessante del mercato editoriale. Gli esercizi proposti, costruiti in genere da specialisti, graduati a seconda dell'età, sono collaudati e mirati per contribuire a incrementare e incanalare il potenziale creativo degli alunni, in genere di lingua madre, suggerendo idee, percorsi, offrendo metodologie e *steps* di costruzioni narrative (più o meno esemplificate, a seconda dei cicli scolastici), in modo da sollecitare soprattutto l'ambito dell'immaginazione e stimolare la produzione guidata e libera.

Ma, pur avendo un potenziale immaginativo alto e anche se opportunamente guidati nei passaggi con varie sollecitazioni, gli alunni possono trovare nella "non-competenza linguistica" un ostacolo di non poco conto. Una problematica multifattoriale che interessa non solo gli alunni alloglotti, *focus* principale del Progetto Erasmus ALTA, ma

anche quelli di lingua madre presenti nella classe. Gli studi sulla "povertà linguistica" di Alain Bentolila mostrano come la "non-competenza linguistica" finisca per diventare un'etichetta identificativa dell'alunno, un parametro che impatta sul suo valore e sulla sua considerazione sociale, e questo indipendentemente dal fatto che si tratti di alloglotti in formazione o di alunni di lingua madre. Questi alunni vengono limitati nella loro espressione da una mancanza o da un'imperfetta competenza veicolare rappresentata dalla lingua di scolarizzazione (indipendentemente se straniera o lingua madre) a cui si aggiungono anche fattori individuali interiori, sociali e comportamentali, il cui impatto non bisogna sottovalutare.

Questa "non-competenza" condiziona la partecipazione al dialogo educativo in generale, la percezione del sé interiore e sociale, con effetti spesso negativi sul grado di autostima, sulla quantità e qualità dell'apprendimento e la restituzione dei contenuti disciplinari, incrementando isolamento ed emarginazione dalle dinamiche del gruppo classe. E' opportuno non dimenticare che si tratta di un fenomeno che interessa tutti gli alunni con difficoltà scolastiche di vario tipo, non solo gli alloglotti, la cui presenza, anzi, può incoraggiare e favorire l'adozione di metodologie di apprendimento più esplicite, mirate al recupero inclusivo di "competenze linguistiche". Con effetti positivi, poiché l'adozione di una focalizzazione didattica "altra" può tradursi in un vantaggio per tutti, in quanto comporta, di *default*, una riflessione sulla comunicazione educativa e intersoggettiva all'interno della classe, come veicolo *princeps* per la comprensione e trasmissione di contenuti disciplinari finalizzati all'acquisizione di competenze linguistiche allargate stabili.

Anche se il docente di lingua madre adatta con competenza la sua comunicazione al livello di comprensione della classe, o meglio, a quello che ritiene essere il livello di comprensione della classe, avvalendosi di supporti didattici calibrati sul (supposto) livello di competenza linguistico-ricettiva e linguistico-produttiva degli alunni, la realtà dei fatti mostra però che, nonostante gli sforzi del docente, tali competenze non riescono ad essere tutte possedute dagli alunni in egual misura. E anche se la "forma della comunicazione" può apparire comprensibile e compresa, rimane spesso aperta la problematica della "comprensione del senso" (Surmonte, 2021). E anche della sua restituzione in forma orale e scritta. Un fenomeno, anche quest'ultimo, comune a tutti gli alunni che, per una ragione o per un'altra, si trovano in difficoltà nel dialogo educativo. Perché il concetto o la nozione possono, sì, essere compresi, ma viene a mancare, proprio per via della "non-competenza" linguistico-comunicativa, la trasformazione, o meglio, la "traduzione" del proprio pensiero in parole, non solo per gli alloglotti, ma, si continua a insistere su questo punto, anche per gli alunni di lingua madre, contribuendo quindi all'auto-esclusione e alla disaffezione rispetto al processo educativo.

La “non competenza-linguistica”, che si può definire anche come “mancanza di padronanza linguistica”, crea un senso di frustrazione personale e sociale: un pensiero complesso viene formulato in forma povera, spesso inadeguata, contribuendo a creare negli altri un’immagine del sé “povera” intellettualmente e culturalmente. Per gli alunni alloglotti (ma molto probabilmente questo fenomeno interessa anche gli alunni in difficoltà), bisogna poi tenere in considerazione anche il fatto che il tempo di registrazione e di comprensione degli enunciati in una lingua diversa dalla lingua madre che si conosce poco o in maniera imperfetta, richiede un processo mentale di decodifica più lungo, con delle conseguenze tangibili sulla relazione comunicativa intersoggettiva e i suoi tempi di reazione. Si assiste spesso infatti a un atteggiamento, nei confronti di questi alunni e della loro “lentezza comunicativa” di ricezione e produzione, che va dalla condiscendenza all’insofferenza.

Queste riflessioni, riportate in premessa, sono alla base della proposta formativa di seguito enunciata che poggia su una formazione come docente di lingua straniera, un ambito di insegnamento in cui ci si confronta continuamente con difficoltà di comprensione e produzione sia orali che scritte e sulla non uniformità delle competenze linguistiche nel gruppo classe, a cui si aggiunge anche un’esperienza di lungo corso come formatrice ed esperta di progetti di scrittura creativa nelle scuole.

Per garantire il successo formativo di un gruppo classe composito[11], in cui la padronanza delle competenze linguistiche conosce dei livelli anche molto diversi tra loro, bisogna affinare delle metodologie didattiche che facilitino la partecipazione comunicativa di tutti, partendo proprio dal controllo sistematico e attento della velocità di espressione, il lessico utilizzato, la complessità dei contenuti, opportunamente calibrati e veicolati e, ovviamente, la selezione di fondamentali strumenti di supporto anche (e oggi sempre di più) multimediali.

Come ben sanno gli insegnanti di italiano L2, queste strategie vengono di norma utilizzate quando si lavora con un gruppo classe interamente formato da alunni stranieri ma, opportunamente adattate, possono essere efficacemente trasferite anche a gruppi classe con realtà più articolate e variegate, modellandole per rispondere a bisogni formativi specifici opportunamente individuati.

Una difficile ricerca di equilibrio, questa, in cui le soluzioni offerte dalla glottodidattica per l’apprendimento delle lingue straniere possono rivelarsi utili a patto di assumer-

[11] Il termine “composito” viene qui utilizzato per descrivere proprio una composizione di gruppo classe fatta di elementi diversi. Rispetto ad altro tipo di termini utilizzati (ad es. eterogeneo), “composito” pone anche l’accento sull’aspetto finale di un materiale risultante dalla fusione di elementi diversi, aspetto che ben rappresenta, in questo contesto, quello che si vorrebbe diventasse un gruppo classe, unito e “fuso” insieme, in cui tutte le diversità contribuiscono a formare un materiale unico e migliore.

le non come prescrizioni, ma come "indicazioni di principio", orizzonti di riferimento, modellizzazioni, che ogni docente è chiamato a modulare e adattare in funzione di un reale contesto scolastico di riferimento.

2. Il progetto Erasmus ALTA e strategie di "comunicazione creativa"

Il Progetto Erasmus ALTA ha posto al centro della propria ricerca la problematica dell'inserimento degli alunni alloglotti nelle classi ordinarie e l'individuazione di dispositivi pedagogici adeguati a favorire l'apprendimento e l'uso della lingua di scolarizzazione in questi alunni, in una prospettiva inclusiva in cui si crei una sinergia positiva in grado di coinvolgere anche gli altri componenti del gruppo classe e le loro problematiche specifiche, mirando al raggiungimento del successo formativo di tutti. E questo, trasformando le difficoltà comunicative in risorsa, attraverso l'adozione di attività operative che integrino tutte le abilità comunicative e siano in grado di valorizzare l'apporto umano e disciplinare di ogni alunno, stimolando motivazione, implicazione soggettiva e partecipazione.

Il dispositivo che viene di seguito proposto, opportunamente adattato ai bisogni di una formazione ALTA, discende da una serie di progetti e sperimentazioni realizzati nel corso degli anni 2000 in scuole del territorio italiano per favorire, in percorsi annuali, il recupero di competenze linguistico-comunicative in lingua madre di alunni a rischio dispersione scolastica, incentrati metodologicamente su un cambio di focalizzazione, che si è rivelato vincente e sul quale si insiste in questa sede. La conduzione dei laboratori formativi, infatti, non è stata affidata a docenti di lingua madre ma a docenti di lingua straniera proprio per beneficiare di un diverso approccio metodologico volto a costruire una "competenza linguistico-comunicativa" che tenga conto della presenza di una "non-competenza" di partenza, per ricostruire, dalle basi, un percorso di relazione consapevole con le competenze linguistiche individuali, e favorire così l'apprendimento linguistico in generale, il recupero delle lacune, lavorando contemporaneamente su tecniche di implementazione discorsiva e comunicativa, per il potenziamento delle competenze relazionali.

I principi fondativi e le tecniche utilizzate sono stati successivamente ulteriormente concettualizzati da un punto di vista scientifico e sono rientrati nei percorsi di ricerca del gruppo di "Coordination Internationale des Recherches et Etudes Brachylogiques" (CIREB)[12], che studia in maniera analitica le strategie conversazionali in vari ambiti e

[12] Cf. https://brachycireb.com/

in vari Paesi, collocandosi più precisamente nell'asse Brachypédagogie, che si interessa delle applicazioni possibili di tali studi in campo didattico, contribuendo a una riflessione di respiro internazionale sul trattamento delle fragilità linguistiche e comunicative in ogni ordine e grado di scuola.

L'esperienza maturata nel corso degli anni 2000 e le riflessioni scientifiche nella CIREB sono servite per costruire un nuovo percorso progressivo, "Dalla parola al testo e dal testo alla parola", adattato a un contesto di gruppo classe composito, in cui lo strumento della "scrittura creativa" viene utilizzato con l'intento principale di sviluppare e incrementare le competenze linguistico-comunicative in lingua madre e, per gli alunni alloglotti, in lingua di scolarizzazione, valorizzando al contempo le capacità immaginative e culturali individuali.

Per la realizzazione di tale progetto, sono stati individuati pochi e chiari obiettivi indicativi fondamentali e generali, che possono essere adattati, modulati e declinati dai docenti in maniera più articolata in funzione delle compagini dei gruppi classe e dei bisogni formativi individuati come prioritari, che vengono qui di seguito elencati:

1. Favorire una motivazione all'apprendimento linguistico, valorizzando le competenze, anche non linguistiche, pregresse.
2. Migliorare la padronanza linguistica degli alunni in difficoltà (includendo tutte le categorie citate in apertura) nei vari ambiti comunicativi ricettivi e produttivi orali e scritti (monologici, dialogici, redazionali…).
3. Creare occasioni di ascolto motivato e di socializzazione dei prodotti realizzati.
4. Innalzare la fiducia in se stessi e l'autostima.

Le attività vengono presentate e realizzate utilizzando dinamiche laboratoriali e favorendo, a seconda dei casi o delle situazioni, espressioni individuali, di gruppo e/o collettive, organizzate all'interno di tre laboratori interconnessi, ognuno con una funzione strategica, da integrare nelle attività curriculari annuali, che si possono definire come:

1. Laboratorio di osservazione;
2. Laboratorio di gestazione/composizione;
3. Laboratorio di edizione.

Il laboratorio di osservazione ha lo scopo principale di fornire i "materiali" da utilizzare nella fase successiva: offre agli alunni dei dati di partenza, sollecita idee, ne stimola la circolazione, consente di individuare dei modelli di riferimento, suscita dei sentimenti, delle reazioni, delle emozioni e genera condivisioni e avversioni. La scelta dei campi di osservazione viene di volta in volta determinata dai docenti sulla base di implicazioni motivazionali e correlazioni di interesse con il dialogo educativo. L'osservazione non deve rappresentare,

in questi percorsi, un mero fatto ricettivo, ma deve richiedere un'implicazione concreta degli alunni, in modo da fornire loro del materiale esperienziale da capitalizzare. Concentrandosi sull'esperienza vissuta, sui suoi tratti salienti, sull'interazione emozionale con la stessa, gli alunni hanno a disposizione elementi utili da inglobare in una "narrazione", che può aiutarli a superare il blocco del "cosa dire", nelle attività previste dal laboratorio successivo di gestazione/composizione e sollecitarli a darsi da fare per trovare anche un "come dire". L'osservazione agita sul campo, può essere ulteriormente incrementata e/o completata da documenti di supporto, anche utilizzando le metodologie Roll e Polylect[13].

Solo a titolo di esempio si suggeriscono, come attività di osservazione da privilegiare, suggestioni ben note a chi si occupa di "scrittura creativa", e senza nessuna pretesa di originalità, quali le visite sul territorio, la visione di spettacoli o di documenti iconografici, incontri con animali, persone, mestieri, oggetti, esperienze sensoriali di vario tipo, l'uso di mezzi di locomozione diversi con conseguente osservazione del rapporto movimento-spazio-tempo…

Per stimolare poi una prima forma di verbalizzazione di quanto osservato, si possono porre delle domande semplici in forma collettiva, di gruppo o individuale, in modalità orale o scritta. Queste portano ovviamente, sul cosa, sul dove, sul chi, sulle azioni compiute, e sulle emozioni provate (Contini, 1992). Particolare attenzione va posta nella loro formulazione, che deve essere "inclusiva", breve, diretta, essenziale, basica insomma, così da essere facilmente compresa da tutti, e a cui si possa rispondere in maniera anche molto sintetica, con una singola parola. Per esempio (ma si può partire anche da qualche dettaglio particolare…):

- Cosa hai visto?
- Dove l'hai visto?
- Chi hai visto?
- Cosa hai fatto?
- Ti è piaciuto/ti ha interessato? Si – No Perché (offrire delle opzioni e anche una risposta libera).

Queste attività preparatorie al laboratorio di gestazione/composizione offrono l'opportunità di costruire una sorta di banca dati di parole chiave relative che possono essere individuate collettivamente oppure socializzate a seguito di un'attività di risposta individuale o di gruppo. Il docente si accerta, comunque, prima di procedere all'attivazione del secondo laboratorio che il significato delle parole chiave individuate e/o selezionate

[13] Si vedano a tale proposito gli altri articoli del presente volume e le indicazioni metodologiche reperibili ai link https://www.roll-descartes.fr/ e https://polylect.fodem-descartes.fr/

(nomi, aggettivi, verbi…) e/o implementate con liste di riferimento, sia effettivamente noto a tutto il gruppo classe.

Su questa base, che fornisce materiale linguistico di partenza e/o di supporto a tutto il gruppo classe e avvantaggia sicuramente i più fragili, si costruisce poi il secondo laboratorio, di gestazione/composizione, che deve essere strutturato seguendo una progressione che permetta di partire dalle forme più elementari di comunicazione e di scrittura, la parola, per procedere poi ad arricchire progressivamente i propri enunciati, consentendo così a tutti di esprimersi con un "cosa" e un "come" sempre più articolati.

Il laboratorio di gestazione/composizione dovrebbe, infatti, funzionare per tappe successive. In ogni ordine e grado di scuola, non si parte immediatamente con la produzione di testi, ma da singole parole, ispirate dal laboratorio di osservazione, attivando un processo visibile che discende dalle teorie chomskiane (Chomsky, 1986) di costruzione arborescente del testo, per cui, seguendo una metodologia progressiva guidata che dalla parola arriva infine al testo, ripercorre il processo che dalla facoltà innata del linguaggio, si struttura in espansioni e arricchimenti progressivi nel bambino, fino ad arrivare a una piena maturazione espressiva.

Tali tecniche, ben note nell'apprendimento delle lingue straniere, vengono di norma utilizzate nelle progressioni linguistiche previste dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (QCER) e si rivelano particolarmente efficaci a garantire un successo comunicativo immediato e proporzionato alle competenze linguistiche degli alunni coinvolti, con evidenti effetti benefici sull'autostima.

A titolo di esempio, si riportano di seguito le indicazioni base che nel QCER vengono fornite in funzione dei diversi livelli di competenza in lingua straniera, che vanno poi adattati all'ordine e grado di scuola di riferimento (QCER 2020, pp. 72-73):

A1	È in grado di produrre semplici espressioni e frasi su se stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno. È in grado di descrivere molto semplicemente una stanza. È in grado di utilizzare parole/segni e espressioni semplici per descrivere certi oggetti quotidiani (ad es. il colore di un'auto, se è grande o piccola).
A2	È in grado di produrre una serie di espressioni e frasi semplici sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni semplici biografie immaginarie e semplici poesie su una persona. È in grado di tenere un diario che descrive attività (ad es. le occupazioni quotidiane, le uscite, lo sport, gli hobby), persone e luoghi, utilizzando un vocabolario concreto di base ed espressioni e frasi semplici con semplici connettori come «e», «ma» e «perché». È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni l'inizio di una storia o continuarne una, a condizione di poter consultare un dizionario o testi di riferimento (ad es. delle tavole di coniugazione dei verbi in un manuale).

A2 +	È in grado di produrre frasi connesse su aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. la gente, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio). È in grado di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali. È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni una storia semplice (ad es. su avvenimenti capitati in vacanza o sulla vita in un lontano futuro).
B1	È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni descrizioni lineari e precise su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni in un semplice testo coeso. È in grado di descrivere un avvenimento, un viaggio recente – reale o immaginario. È in grado di raccontare una storia.
B1 +	È in grado di indicare in modo chiaro l'ordine cronologico degli eventi di un testo narrativo. È in grado di scrivere / produrre nella lingua dei segni una semplice recensione di un film, di un libro o di un programma televisivo, utilizzando un limitato repertorio linguistico.

Gli alunni tutti, alloglotti e di lingua madre, si vengono quindi a trovare nella condizione di conoscere o riconoscere il processo linguistico-comunicativo ignoto o utilizzato in modo spontaneo e inconsapevole, e vengono così aiutati a individuare e quindi a sanare non-conoscenze, lacune e fragilità. Con un ulteriore grande vantaggio per gli alunni alloglotti che possono visualizzare e manipolare il funzionamento linguistico dell'italiano che, spesso, differisce in modo sostanziale da quello della loro lingua madre. Questo tipo di attività è efficace anche come azione preventiva, perché lavora sull'acquisizione di consapevolezze e riduce il rischio di lacune linguistiche.

Il laboratorio di gestazione/composizione può essere realizzato anche in modalità inversa, in pratica partendo dalla frase o da un breve testo per arrivare a una singola parola, seguendo lo schema collaudato della riduzione frastica a una parola chiave, oppure, ad esempio, lavorando sull'impatto emotivo e sulla "non-competenza" linguistica, portare a individuare le parole emotivamente più significative a livello individuale oppure il cui significato sia ignoto.

Nella strutturazione delle attività bisogna sempre tener conto che, anche se l'obiettivo finale è quello di un'acquisizione (o un miglioramento dell'acquisizione) linguistico-comunicativa, il processo valorizza contemporaneamente sempre la creatività degli alunni e li implica come protagonisti, nella ricerca del "cosa" e del "come" dire.

Il terzo laboratorio di *editing*, sempre molto gradito "agli alunni, perché" attiva anche una serie di competenze molto personali e extra-disciplinari, è importante per la fase di socializzazione "pubblica" delle "scritture creative". A seconda che si tratti di una socializzazione orale o di un prodotto multimediale (per esempio un e-book), *l'editing* può articolarsi in un *editing* espressivo-verbale (come imparare a leggere il proprio te-

sto per valorizzarlo) oppure come arricchirlo e impreziosirlo nel formato multimediale, avendo cura di operare un'attenta riflessione su punteggiatura, impaginazione, materiali aggiunti.

3. Conclusioni

Come si evince da questa presentazione, non si è inteso proporre una serie di contenuti originali e innovativi sulla didattizzazione della "scrittura creativa" nel dialogo educativo, in quanto questi sono già abbondantemente presenti sul mercato editoriale, bensì operare una riflessione concreta sull'opportunità positiva e sulle modalità operative per costruire, attraverso un cambio di prospettiva metodologica, attività didattiche volte a contrastare la presenza di una "non-competenza linguistico-comunicativa" all'interno di un gruppo classe composito, favorendo l'inclusione fattiva degli alunni alloglotti e in difficoltà.

La "scrittura creativa", opportunamente progettata e organizzata in progressione nel corso di un intero curricolo scolastico con dei livelli di competenza diversificati, può rivelarsi una risorsa per tutti gli alunni, perché i processi di comunicazione linguistica orale e scritta vengono esplicitati, coinvolgendo anche il potenziamento dell'immaginario individuale e, perché no, collettivo, di un gruppo classe, creando scambi di idee, relazioni di aiuto reciproco, condivisione di produzioni creative che valorizzino le competenze individuali extra-disciplinari, sollecitando inoltre la ricerca di soluzioni linguistiche a supporto del "come" dire.

In questa prospettiva, anche il ruolo del docente di lingua madre si trova a essere modificato, in quanto, come fa il docente di lingua straniera, assume non solo il ruolo di guida e di facilitatore partendo da presupposti di conoscenze e competenze linguistiche pregresse, ma anche quello "anticipatore" delle difficoltà eventuali che potrebbero incontrare gli alunni alloglotti e con fragilità linguistica nei laboratori di osservazione e di gestazione/composizione, adoperandosi per accompagnarli con materiali aggiuntivi adeguati. Perché imparare a "scrivere" e a comunicare ciò che costruisce la propria mente e il proprio immaginario, significa farsi conoscere più profondamente dall'altro, condividere i propri riferimenti culturali e il mondo in cui si vive, favorendo quindi un dialogo intersoggettivo sempre più ampio, aperto e meno "lento" e "povero".

Riferimenti bibliografici

Bruner, J. (1956). *A Study of Thinking* New York: John Wiley & sons [trad. it. (1969). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando].

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press [trad. it. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Borignhieri.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza].

Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux, [trad. it. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza].

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press. [trad. it. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli].

Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. New York-Washington-London: Praeger Special Studies.

Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

Dallari, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaele Cortina.

Pitzorno, B. (2003). *Il manuale del giovane scrittore creativo*. Milano: Mondadori.

Morani, R. M., Coccimiglio C., & Longo F. (2021), *Immaginare, scrivere, narrare*. Ricerche INDIRE. Roma: Carocci Editore. https://www.carocci.it/prodotto/immaginare-scrivere-narrare (per scaricare il pdf del libro).

Rees, L. (2020). *Laboratorio di Scrittura Creativa: Oltre 70 attività divertenti*. UK: Outset Publishing Ltd.

Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi Ragazzi.

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.

Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.

Bordiglioni, S. (2020). *Giochi di scrittura. Esperienze di un maestro scrittore*. Torino: Einaudi Ragazzi.

Surmonte, E. (2021). Développement actif de la compétence de compréhension des textes et lexicographie pédagogique. In E. Lastrucci, D. Milito & E. Surmonte, *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze* (pp. 427-440). Potenza: Basilicata University Press.

Xodo, C. (1990). *Conti e racconti. Teoria e didattica del testo narrativo*. Teramo: EIT.

Formazione universitaria e plurilinguismo

Capitolo quindicesimo

Mediación lingüística y cultural: La integración del otro a través de procesos pragmáticos, contrastivos y culturales

Linguistic and cultural mediation: The integration of the other through pragmatic, contrastive, and cultural processes

*Giovanna Ferrara**

Abstract

Based on previous studies (2010, 2019), this work focuses on the importance of the other and their cultural background in linguistic and cultural mediation when learning a foreign language, in our case, closely related languages such as Spanish and Italian. Language and culture, as expressions of reality and environment (Gumperz), will guide the analysis towards studies in contrastive and intercultural pragmatics, highlighting incorrect social uses through pragmatic errors (Hernández Sacristán). This will allow space for intercultural competence and cultural diversity, introducing new challenges and opportunities for inclusion and equity in the field of teaching Spanish as a foreign language.

A partir de estudios realizados anteriormente (2010, 2019) en el presente trabajo focaliza la atención acerca de la importancia del otro y de su bagaje cultural en la mediación lingüística y cultural a la hora de aprender una lengua extranjera, en nuestro caso lenguas próximas español/italiano. Lengua y cultura como expresión de la realidad y entorno (Gumperz) focalizarán la atención hacia los estudios de la pragmática contrastiva e intercultural, evidenciando usos sociales incorrectos, a través del error pragmático (Hernández Sacristán) para dar espacio a la competencia intercultural y diversidad cultural en la que se aportan nuevos retos y desafíos para la inclusión y equidad en el campo de la didáctica del español como lengua extranjera.

Keywords: Spanish as a foreign language (ELE) teaching, cultural plurality, contrastive and intercultural pragmatics, intercultural competence, linguistic mediation.
Palabras Clave: didáctica ELE, pluralidad cultural, pragmática contrastiva e intercultural, competencia intercultural, mediación lingüística.

---

* Università degli Studi della Basilicata

1. Premisa

El presente trabajo es fruto y ampliación de un precedente estudio (Ferrara 2019), publicado con el título "El otro y la diversidad cultural en la didáctica de ELE: estado de la cuestión". Fruto y ampliación, porque se basa en los nuevos desafíos propuestos por la Agenda 2030 en el ámbito de la inclusión y equidad en el campo de la didáctica a través de la pragmática contrastiva y estudios interculturales de la mediación lingüística y cultural. Las aportaciones de la pragmática, y en nuestro caso de la pragmática contrastiva, en el desarrollo de la idea de la importancia de la habilidad en el uso de la lengua y no como sistema descontextualizado contribuye, junto con otros ámbitos de estudio, a la mejor comprensión de las múltiples facetas del hecho comunicativo. Se revela esencial para lograr el éxito comunicativo en los cada vez más frecuentes encuentros entre diferentes culturas.

2. Hablar otra lengua

La lengua italiana, utiliza el término "alloglotta", en español alóglota, mucho menos utilizado, del griego 'allo' diferente y 'glotta' lengua, para referirse al hablante de lengua diferente de la que prevalentemente se utiliza en el resto de una nación. Se habla de dialectos alloglotti de Italia, población alloglotta, ciudadanos alloglotti.

Pero si dos personas hablan dos lenguas diferentes, una como L1 y la otra como L2 respecto a la lengua hablada en ese contexto, ¿No serán ambos "alloglotas" en el sentido de lengua diferente respecto al otro? O, ¿Lo será solo uno de ellos, aquel que viene de fuera, el extranjero, y por tanto representa minoría numérica? Estas cuestiones pueden empezar a encontrar algunas respuestas en la ciudadanía activa, ya que se trata de "nuevos ciudadanos" que hablan una lengua diferente, "otra", que provienen de una realidad cultural diferente.

Estamos de acuerdo con Cortés Sánchez, Ruiz Cámara y Ruiz Cámara (2023) cuando expresan que:

> *El aprendizaje de una lengua extranjera va más allá del manejo de la dimensión lingüística o de la dimensión cultural. Durante el aprendizaje de una lengua extranjera se genera un espacio de confluencia entre la lengua de origen y la lengua meta. Es, sin duda, en este espacio, en donde el aprendiente descubrirá nuevas formas y matices variados de realidades distintas, percibirá la existencia de bienes y valores culturales ajenos a los suyos y tendrá la oportunidad de integrarse a diferentes estilos de vida de los seres humanos*.

Se ha considerado a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras en la construcción de una ciudadanía activa, porque, a través de una serie de procesos y de análisis, se podría llevar al estudiante a superar la visión reduccionista que conllevan los estereotipos y la hostilidad hacia lo desconocido y, por su posición privilegiada en el manejo adecuado de las diferencias, de las tensiones y de los conflictos que se presentan en una visión global.

A través del lenguaje, podemos expresar nuestros pensamientos, experiencias e podemos interpretar lo que nos rodea. En la ciudadanía activa, la palabras clave es la pragmática (uso del lenguaje) contrastiva y cultural, a través de la mediación lingüística. A menudo se da un uso social incorrecto que produce el error pragmático (Hernández Sacristán). Es oportuno dar espacio a la diversidad cultural, a la competencia cultural.

En las últimas décadas ha quedado atrás la convicción de que solo con el dominio de la fonología, de la morfología, de la sintaxis y un adecuado conocimiento del léxico se garantiza un suficiente dominio de la lengua.

El desarrollo de la idea de la importancia de las cuatro habilidades, comprensión oral y escrita y, expresión oral y escrita, en el uso del idioma es fundamental para desarrollar la pragmática contrastiva. Contribuye, junto con otros campos de estudio, a comprender mejor las múltiples facetas de la comunicación con el otro. Es esencial para el éxito comunicativo en los encuentros cada vez más frecuentes entre culturas diferentes. Conocer al otro es tratar con su diferencia, la diversidad se convierte en fuente potencial de creatividad.

3. Pragmática contrastiva y mediación lingüística

Aprender a conocer el mundo extranjero y aprender a utilizar una lengua extranjera va más allá de la formación de hábitos o la reproducción de modelos de habla. Desde una perspectiva pragmática comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza a través de procedimientos de comparación, inferencia, interpretación y otras formas discursivas de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero o del otro.

La pragmática contrastiva consolidada gracias al interés por aplicar el análisis pragmático a las lenguas y, por extensión, a las culturas, lleva sus conclusiones a ámbitos como la traducción, el aprendizaje de segundas lenguas y, más en general, al estudio del conjunto de las prácticas entendidas como "comunicación intercultural". (cfr. Casado Velarde, 1991).

El éxito de los intercambios comunicativos depende de un correcto trabajo de "traducción" e interpretación de las inevitables diferencias pragmáticas. La tarea será descubrir esa "lógica de la diferencia", esas equivalencias entre códigos pragmáticos diferentes (Hernández Sacristan 1999, pp. 70-73).

Muchos estudios han encontrado una gran variabilidad en la forma en que cada cultura y cada lengua específica, fija y hace explícitos o no ciertos actos lingüísticos (locución). La ejecución del mismo acto verbal puede recibir orientaciones muy diferentes según el origen del emisor. Son en sí mismos conocimientos, parámetros implícitos que dan, tanto por su observancia como por su violación, un sentido concreto a lo que decimos.

De esta manera, la pragmática contrastiva intentará determinar, por ejemplo, en comparación con las máximas conversacionales, qué papel desempeña interculturalmente la máxima calidad en expresiones fraseológicas como "espera un minuto"/aspetta un minuto (cuando nunca empleamos un minuto). Desde un enfoque contrastivo se puede entender que un no hablante/alóglota no logra ver como conectadas a su visión del mundo ciertas producciones de la L2, como textos irónicos y chistes, que se basan en diferentes aplicaciones de la máxima relacional. De hecho, se habla a menudo del "humor típico" de ciertas culturas.

Se trata de puntos de reflexión imprescindibles para evitar malentendidos y errores pragmáticos; por ejemplo, los españoles desarrollan más mecanismos de insistencia como factor regulador de la cortesía mientras que los italianos tienden a no respetar los turnos de habla. La cortesía entre dos interlocutores se obtiene en el momento en que ambas partes consideran preservadas sus respectivas imágenes.

La salvaguardia de la imagen social en la comunicación intercultural se hace sin embargo mucho más complicada ya que cada cultura asigna un determinado espacio nocional a lo que considera cortés.

Sin embargo, se olvida que la comunicación es "con otro", como afirma Coseriu (1977), y que una interacción real implica una forma de interpretar la realidad y negociar los sentidos. Si consideramos que en cualquier circunstancia de la vida intentamos adaptar nuestra forma de hablar a la situación y a la persona con quien lo estamos haciendo, es decir, utilizamos un cierto registro adecuado al contexto, podemos poner en práctica los consejos de Halliday (1982). Por lo tanto, lo dicho es inseparable del decir (Ferrara, 2019). De hecho, hablamos nuestro idioma de manera "natural" y cuando tratamos de transmitirlo a otros, no basta con ser hablantes competentes porque caemos en los mismos errores de la cultura, es decir, creemos normales, naturales, los sistemas que caracterizan nuestra lengua y que para un hablante no nativo no lo son.

Para ello, la inclusión, a través de la mediación lingüística, es un proceso que, en el caso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras:

Debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que, estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje (Unesco, 2005, p. 21).

Estamos de acuerdo con Romero Palacios y Venegas Álvarez (2024, p. 87) cuando afirman que:

La enseñanza inclusiva no es solo el acoger a estudiantes con alguna discapacidad. Se refiere a la participación de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, […]. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, la metodología […] es activa, participativa, centrada en el estudiante y sus necesidades y favorece el aprendizaje a través de la realización de tareas colectivas, lo cual promueve su interés y le ofrece al alumno confianza en sí mismo y en sus capacidades.

Por otra parte, El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030, haciendo hincapié en la inclusión y la equidad, pretende garantizar cualitativamente una educación inclusiva y equitativa a la vez de promover oportunidades de aprendizaje para todas y todos. También requiere considerar "la diversidad entre los estudiantes como una oportunidad para mejorar y democratizar el aprendizaje para todos los estudiantes" (Romero Palacios y Venegas Álvarez 2024, p. 89)

Esto encaja en los estudios que se están llevando a cabo en los últimos años sobre la mediación lingüística, pues como apunta Trovato (2015, p. 3):

Este fenómeno, según muchos expertos, nacería como reflejo de una mutada realidad social, en la cual el aumento de los contactos -a veces conflictivos- entre lenguas y culturas generaría una necesidad creciente de profesionales de la mediación. Por otro lado, las innovaciones tecnológicas y la aparición de nuevas profesionalidades también motivarían la adopción de esta denominación

Es un factor facilitador de la comunicación, un puente, entre dos, o más lenguas y culturas, en donde los puntos de contacto facilitan y amplían la red de lenguas y culturas en contacto, de modo que mediación e interpretación son herramientas que avaloran el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva pragmática y contrastiva.

Palmerini en la presentación del volumen *La mediación linguística y cultural. Teorías y nuevos enfoques para el estudio de la lengua y cultura española e hispanoamericana*

(2020) refiere que la mediación lingüística y cultural, como puente de intercambio va mucho más allá del enfoque tradicional, pues abarca una visión más amplia que desemboca en la comprensión, coordinación y transformación de las relaciones interpersonales:

> *La deriva y el arraigo de esta herramienta conceptual en la constelación lingüístico-cultural que conforma la comunicación humana y el interés creciente que sigue aglutinando en el campo de las ciencias del lenguaje no hacen sino subrayar la especial actualidad de la noción de mediación, que parece reflejar de manera evidente un cambio de paradigma cultural y epistemológico en el acercamiento al estudio de las lenguas y en la concepción de la competencia lingüística y comunicativa (2020, 4).*

4. Error pragmático

Sin embargo, el error esta siempre al alcance de la mano, sobre todo el error pragmático, Por error pragmático podemos entender todos los tipos de usos incorrectos de las categorías pragmáticas, que "de manera prototípica se observan en praxis conversacionales intercódigo o exolingües" (Hernández Sacristán, 1999, p. 138).

Se trata de usos sociales incorrectos (cf. Hernández Sacristán, 1999, p. 139). El error nos da pistas sobre la importancia de conocer y comprender el uso de las categorías pragmáticas (actos lingüísticos, estrategias conversacionales, implicaciones, etc.) que cada cultura tiene. Al respecto, Hernández Sacristán afirma:

> *Todos tenemos la experiencia - usando nuestra lengua materna o una lengua extranjera - de haber sido más o menos censurados por nuestros errores gramaticales o de propiedad del léxico que por errores de tipo pragmático - ya que éstos amenazan nuestra imagen social, la de nuestros interlocutores y la cortesía implícita en todo acto comunicativo (Hernández Sacristán, 1999, p. 140).*

El error pragmático ha sido estudiado más bien desde la perspectiva de hablantes de L2 que no acaban de asumir los usos pragmáticos que ese nuevo código lingüístico lleva asociados y pueden ser valorados, y de hecho lo son en muchas ocasiones, no solo como usos lingüísticamente incorrectos, sino al mismo tiempo como usos sociales incorrectos.

El receptor de un mensaje fracasado desde el punto de vista pragmático tendrá que aplicar al máximo el criterio de cooperación para inferir que la intención de su interlocutor no era la de errar en esos términos (Ferrara, 2019).

5. Comunicación no verbal

La triple dimensión – lo verbal, lo kinésico y lo proxémico – es imprescindible para evaluar la comunicación como un sistema integral en el que cada pieza aporta datos significativos para interpretar el fascinante mundo de los comportamientos de personas de culturas diferentes de la nuestra. La enseñanza de una lengua extranjera no se realiza exclusivamente a través de contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino también a través de un sistema completo de decodificación de la kinésica y de la proxémica. Las palabras, aunque a veces se quedan cortas, comunican; el silencio – el silencio intencional – comunica; y también el espacio comunica.

La transgresión de las reglas sociales implícitas sobre el comportamiento espacial en público puede inducir a ciertos errores y perturbar en mayor o menor medida el desarrollo de una interacción, porque los malentendidos surgen ya que las personas de diferentes culturas disponen de sus propios microespacios de manera diferente.

Para Hall, el espacio interpersonal o "burbuja" es diferente para uno u otro. En espacios reducidos, por ejemplo en un ascensor, son frecuentes también entre desconocidos, micro conversaciones sobre el tiempo, el fútbol, etc., acompañado de pequeñas fórmulas de cortesía ("buenos días", "buenas noches" etc.). Pero hay que saber que esta percepción del espacio no es la misma en todas las culturas.

El espacio, personal y social, y la percepción que de él tiene el hombre se ve enormemente influido por la cultura. Las personas no solo hablan diferentes idiomas, sino que, lo más importante, ocupan mundos sensoriales diferentes. El espacio comunica cosas y está organizado de manera diferente en cada cultura. Miles de experiencias nos enseñan por sí mismas que el espacio comunica cosas; está organizado de modo distinto en cada cultura (Ferrara, 2010) Las asociaciones y sentimientos que produce el espacio en un miembro de una cultura casi siempre significan otra cosa en el otro. El espacio incluye no sólo el territorio que se percibe a través de la vista, sino también por los oídos, la piel y el olfato. Las diferentes percepciones del espacio influyen en la comunicación. Las "normas" espaciales tienen límites distintos y un significado tan hondo que forman parte esencial de la cultura. Oliveras (2000) habla de cuatro tipos de distancias: íntima, personal, social y pública y unos espacios y actividades relacionados con ellas.

6. Pluralidad cultural

No hay aspecto de la vida que no comprenda la cultura, ya que es el medio de expresión y comunicación de los seres humanos. Es imposible "dominar" una lengua sin

"dominar" la cultura, ya que una es consecuencia de la otra. Es un concepto amplio que abarca todos los aspectos de la vida. La definición estricta de cultura como igual a arte, geografía, historia, literatura, etc., desafortunadamente no prepara a un estudiante de L2 para comprender la amplia gama de comportamientos de un hablante nativo. Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), clasifican la cultura en: Cultura con C mayúscula; Cultura con la letra pequeña; cultura con k.

Consideran que la cultura trae consigo una serie de fenómenos heterogéneos (cfr. Miquel, Sans, 1992). La cultura que subyace a la comunicación con "c minúscula" se refiere al uso que hacemos del idioma. Como nuestra propia cultura nos permite ver e interpretar lo que nos rodea. De modo que quien se acerca a otra cultura tratará de proyectar su experiencia para descifrar determinadas acciones y comportamientos en la sociedad. Se trata de un proceso de negociación y decodificación con la otra cultura, estableciendo comparaciones, a menudo inevitables, entre lo que es similar y lo que es diferente.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001, pp. 21-22) es explícito a este respecto. Destaca que la capacidad de aprender pone en acción las otras (sub) competencias del alumno. Aquí es de gran ayuda la estrategia de negociación de Ellis (2003) que afecta al proceso de adquisición y aprendizaje de idiomas, puesto que pone en práctica las demás estrategias del alumno de L2.

De modo que la sensibilidad intercultural, siguiendo la guía de *Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural* es:

> *Un modelo complejo del desarrollo intercultural por el que transitan las personas, y se encuentra enmarcado en términos de la fenomenología afectiva de un individuo, cognitivo y conductual de la conceptualización, así como la respuesta a la diferencia cultural. Bennett conceptualiza seis etapas a lo largo de un continuo de desarrollo intercultural de los cuales tres son etnocéntricas (Denegación, Defensa, Minimización) y tres son etnorelativas (Aceptación, Adaptación, Integración).*

7. Conclusión y campos futuros de explotación

Cuando nos ponemos en contacto con un hablante extranjero, a menudo suponemos que entiende e interpreta nuestros mensajes. Si la persona con la que se habla es de otra nación o cultura, asumimos que el uso compartido de la lengua es suficiente para el resultado de la comunicación. El contacto entre personas de diferentes culturas hace difícil la comunicación porque cada miembro no entiende realmente que posee una per-

cepción diferente de la realidad. El mensaje se interpreta de manera diferente, aunque está bien formulado "lingüísticamente".

Partiendo de la etnografía de la comunicación e incorporando elementos de otras disciplinas (psicolingüística, sociología, filosofía del lenguaje, etc.) se establece una noción más amplia de los conceptos de competencia y performance propuestos por Chomsky, es decir, la competencia comunicativa, que circunscribe la competencia gramatical y la competencia contextual o sociolingüística, hasta llegar a los estudios la mediación lingüística y cultural, todo ello a través de un cotejo sistematizado desde una perspectiva pragmática y contrastiva.

Así, a favor de una mejor convivencia y comunicación intercultural, la noción de competencia comunicativa supera el sentido del conocimiento del simple código lingüístico y se convierte en la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar.

Bibliografia de referencia

AA.VV. *Enciclopedia Treccani on-line*, http://www.treccani

AA.VV. *Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural. Guía de Detección y Trato de la Discriminación* https://acacia.red/wp-content/uploads/2018/04/Diversidad-Etnica-Cultural.pdf

AA.VV. (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.

AA.VV. *Unesco* (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00001402*

Balboni, P. (1999). *Parole comuni culture diverse*. Venezia: Marsilio.

Byram, M., & Fleming, M. (Eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cortés Sánchez, G.E., Ruiz Cámara, R., & Ruiz Cámara, D., (2023). Ciudadanía activa: el papel de la educación y la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y de las TICE, *Relingüística aplicada*, *33*, en https://relinguistica.azc.uam.mx/no033/no033art02(Cortes_et_al).htm

Casado Velarde, M. (1991), *Lenguaje y cultura. La etnolingüística*. Madrid: Síntesis.
Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
Davis, F. (1995). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
Ferrara, G. (2010). La percepción del otro en la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas. In C. Di Giovine (Ed.). *Multiculturalismo*. *Modelli e forme del pluralismo culturale in Europa* (pp. 199-243). Potenza: Paolo Laurita Casa Editrice.
Ferrara, G. (2019). El otro y la diversidad cultural en la didáctica de ele: estado de la cuestión. *Agon*, *23*, 188-211.
Hall, E. T. (1978), *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
Halliday, M. (1982), *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativas. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
Mariottini, L., Tedeschi, S., Sánchez Castellanos, A. (2020). *La mediación lingüística y cultural. Teorías y nuevos enfoques para el estudio de la lengua y cultura española e hispanoamericana*. Milano: Hoepli.
Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, *9*, 15-21.
Oliveras, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen.
Romero Palacios, A. de J., Venegas Álvarez, G. S. (2024). La educación inclusiva de los estudiantes desde la asignatura Inglés. *Sinergia* Académica, Vol. 7, *1*, 84-91.
https://www.researchgate.net/publication/377752451_La_educacion_inclusiva_de_los_estudiantes_desde_la_asignatura_Ingles
Trovato G. (2015). La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano. *Tejuelo*, *21*, 65-84. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4924/1/1988-8430_21_65.pdf.

Capitolo sedicesimo

La formazione del docente nella scuola inclusiva

Teacher training in inclusive schools

*Concetta Ferrantino**

Abstract

La necessità di realizzare una scuola inclusiva, con una rinnovata cultura didattica, capace di trarre beneficio dai fondamenti pedagogici e dalla documentazione nazionale e internazionale porta a riflettere sul ruolo degli insegnanti, che deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi. Scopo del presente contributo è quello di approfondire il tema della formazione del futuro docente della scuola dell'infanzia e primaria nei corsi di studio universitari, in quanto ritenuta fattore qualitativamente strategico per il successo formativo di una *scuola di tutti e ciascuno*. In particolare, in seguito ad un breve excursus sui principali fattori che possono portare a rendere una scuola realmente inclusiva, viene posta enfasi sulla dimensione dei differenti bisogni educativi e sulla necessità di un rinnovamento culturale.

The need to create an inclusive school, with a renewed teaching culture, capable of benefiting from the pedagogical foundations and national and international documentation leads to reflection on the role of teachers, which must necessarily evolve to respond to the needs of renewal of educational systems. The purpose of this contribution is to delve deeper into the topic of training future nursery and primary school teachers in university study courses, as it is considered a qualitatively strategic factor for the educational success of a school for each and every one. In particular, following a brief excursus on the main factors that can lead to making a school truly inclusive, emphasis is placed on the dimension of different educational needs and on the need for cultural renewal.

Parole chiave: professionalità docente, multiculturalismo, bisogni educativi, inclusione, formazione.
Keywords: teaching professionalism, multiculturalism, educational needs, inclusion, training.

* Università degli Studi di Salerno

1. I principi fondanti una scuola inclusiva

L'obiettivo di costruire una società inclusiva non può non partire dalla costruzione di una scuola inclusiva i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla diseguaglianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli, sono tesi alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica (Chiappetta Cajola 2013, p. 9). La realizzazione di una scuola inclusiva riporta in primo piano il nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata cultura didattica che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica più accreditata e dai principi ispiratori di documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni.

La creazione di una scuola "per tutti e per ciascuno" richiede un'attenzione specifica alle esigenze del singolo e lo sviluppo di pratiche in grado di favorire la partecipazione e migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni. L'inclusione scolastica è un fenomeno articolato su diversi livelli, da quello relativo all'organizzazione, implementazione, a quello metodologico-didattico (Cottini 2017). La complessità del fenomeno trova ampia legittimazione nelle normative e nei documenti ufficiali di organismi nazionali e internazionali di altissima rilevanza dalle Nazioni Unite (UN, 2006, art. 24), all'UNESCO (IBE-UNESCO 2016; UNESCO 2016; 1994a; 1994b), all'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EADSNE 2009; 2012). Altrettanto avviene a livello nazionale: i quarant'anni di storia, le premesse legislative e la lunga tradizione potrebbero condurre a ritenere il modello italiano «un'avanguardia esportabile» (Ianes, Dell'Anna 2020). L'iter legislativo che ha condotto la scuola italiana ad abbandonare l'istruzione speciale o differenziale verso la prospettiva dell'integrazione e poi dell'inclusione, ha avuto inizio negli anni Settanta del secolo scorso costituendo uno degli esempi europei giuridicamente più significativi relativi alle problematiche legate alla disabilità (Montanari 2018).

Sebbene, in generale, il processo inclusivo non riguardi e non debba riguardare solo studenti con bisogni educativi speciali (BES), è rispetto a questa popolazione che è possibile riconoscere criticità e prerogative dei modelli di intervento adottati per contrastare l'esclusione sociale e culturale. La logica dell'inclusione, di fatto, non ha più una *normalità* da perseguire e a cui uniformarsi poiché non coinvolge solo gli alunni in condizione di disabilità ma si concentra piuttosto sulla capacità delle scuole stesse di ospitare una varietà di esigenze (Demeris, Childs, Jordan 2007), richiamando i principi della scuola democratica di Dewey e la centralità dell'influenza del progresso sociale nello sviluppo di un apprendimento costruttivo (Spadafora 2015).

Facendo riferimento a quello che può essere considerato il manifesto della scuola inclusiva, ovvero la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO 1994), l'applicazione del mo-

dello dell'*inclusive education* richiede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sul singolo bambino (*child-centred pedagogy*), rispondendo in modo flessibile alle esigenze di ciascuno. Tale pedagogia si fonda sull'idea che le differenze vadano considerate come una risorsa per l'educazione. La valorizzazione di queste ultime richiede capacità nei sistemi educativi di intercettare, per rispondervi in modo adeguato, i diversi bisogni educativi degli alunni. La piena realizzazione del sistema dell'*inclusive education*, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti bisogni che tutti gli alunni possono incontrare (Lascioli 2011).

Il progredire del dibattito internazionale ha portato, a partire dal 2010, all'emanazione di norme ispirate alla prospettiva inclusiva, dando ampia rilevanza ai fattori contestuali. Con la Legge n.170 dell'8 ottobre 2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), la D.M. del 27 dicembre 2012 e la C.M. n.8 del 6 marzo 2013 sui Bisogni Educativi Speciali, il MIUR ha dato rilievo alla popolazione scolastica a rischio di insuccesso formativo, ribadendo che il sistema scolastico ha la responsabilità di creare le condizioni per garantire a tutti e a ciascuno il raggiungimento degli obiettivi di educazione e di istruzione. Il concetto di BES, accomunando tutte le tipologie di difficoltà, dalla disabilità certificata ai DSA, alle difficoltà di ordine sociale e culturale, si fonda su una nuova concezione (Ianes, Macchia 2008) «non più come raccolta estesa di numerose diagnosi cliniche aggiunte a quelle di disabilità, ma come la possibilità aperta, dinamica e anche transitoria, di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona, che da tale problematicità viene ostacolata nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni e il cui funzionamento va compreso attraverso un'antropologia bio-psico-sociale» (p. 19). A questi principi si estende l'uso di specifici strumenti didattici esplicitati nella Legge 170/10 che riguardano strumenti compensativi e misure dispensative, a supporto di una didattica inclusiva, che non è più speciale, cioè diretta soltanto a chi ne ha bisogno, ma ordinaria, cioè per tutti.

Una scuola che risponde adeguatamente alle difficoltà di tutti gli alunni può definirsi scuola inclusiva. L'inclusione si nutre della capacità di mettere e di mettersi in discussione, di non procedere per compartimenti stagni, assume decisioni pensate, adotta soluzioni a volte inusuali, altre volte originali, ma anche prevedibili e replicabili; pur muovendosi verso ampi orizzonti, procede su terreni poco stabili, talvolta scivolosi. Essa è la conseguenza dell'impegno del singolo e dell'intera comunità educante, procede per piccoli passi perché ogni scelta è ponderata e quindi condivisa, lo spirito da cui è animata è quello dell'impegno, della responsabilità e dell'attenzione verso l'individuo e le sue specificità (Tiso 2021).

Oggi, in linea con quanto promulgato e auspicato da più ambiti a livello internazionale (Ainscow 1999; Hanks 2010; UNESCO 2016), l'integrazione e l'inclusione vanno assunte in un'ottica di giustizia sociale, alla luce della quale la difficoltà della persona non coincide esclusivamente con le sue caratteristiche psicofisiche, ma sia determinata dal concorso rilevante degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Booth, Ainscow 2014) che la persona, in una determinata condizione, incontra nel suo percorso formativo ed esistenziale.

Tutto ciò comporta, al di là delle competenze specifiche degli insegnanti specializzati nelle attività di sostegno alla classe, l'adeguata e necessaria formazione di tutti gli insegnanti in servizio su posto comune nelle scuole di ogni ordine e grado. In particolare, si avverte in modo crescente l'irrinunciabilità di una sensibilizzazione culturale sul tema delle differenze a scuola e nella società, in grado di promuovere la presa di coscienza dei principali nodi problematici che influenzano il processo di inclusione scolastica. Se in passato la cornice entro cui le scuole agivano era principalmente di carattere nazionale, attualmente il quadro di riferimento è molto più ampio, ne consegue che la stessa azione educativa ricopra un raggio di azione più vasto. Di fatti, già da tempo si sta discutendo sul fatto che il ruolo degli insegnanti deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi e in tal senso, in gran parte dei Paesi occidentali, «l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale 'professionista'» (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud 1996/2006, p. 17). La concezione sociologica del professionista, cioè colui che è considerato il detentore di una pratica professionale acquisita dopo un lungo periodo di studio al termine del quale si è capaci di raggiungere determinati obiettivi in modo autonomo e responsabile, si sta imponendo anche per gli insegnanti portando con sé una serie di interrogativi, primo tra tutti: che cosa dovrebbe essere capace di fare un insegnante professionista in un'ottica inclusiva.

A partire dalla cornice teorica di riferimento si cerca di analizzare, nel prosieguo del contributo, la formazione del docente, ponendo principalmente l'attenzione sul futuro docente della scuola dell'infanzia e primaria in Italia, al fine di comprendere cosa incide nel favorire o rallentare il processo inclusivo a scuola.

2. Professionalità docente: formazione e strumenti operativi

La professionalità dell'insegnante si caratterizza come un insieme diversificato di saperi, schemi d'azione e attitudini per cui le sue competenze professionali sono di diverso tipo e sono al contempo di ordine cognitivo, conativo, affettivo, pratico. La figura

dell'insegnante sta evolvendo da depositario assoluto del sapere a guida propositiva affinché il discente diventi un costruttore sempre più attivo dei propri saperi.

A livello culturale da molti anni, nel nostro Paese, il prestigio sociale dell'insegnante è in declino e aspetti quali la motivazione alla professione e l'immagine di buon insegnante si connotano in maniera molto differente rispetto al passato (Vannini 2019). La stessa spinta vocazionale del docente, dagli anni '70 ad oggi ha subìto una serie di cambiamenti passando da un'idea originaria legata all'immagine del docente consapevole della sua funzione sociale, delle elevate competenze pedagogiche, psicologiche, didattiche e disciplinari che il suo esercizio richiede ad una di tipo individualistica e funzionale all'idea di lavoro sicuro (Vannini 2013).

Tuttavia, la qualità della formazione degli insegnanti è riconosciuta come uno dei fattori strategici da parte delle organizzazioni che operano a livello mondiale ed europeo. Nelle recenti normative internazionali sull'inclusione, particolare enfasi viene rivolta all'importanza di promuovere e valutare l'efficacia dell'insegnamento, e di favorire politiche tese ad incentivare le performance negli ambiti della ricerca e della pratica riflessiva e consapevole. Secondo *l'European Agency for Development in Special Needs Education* preparare i futuri docenti a rispondere alla diversità delle richieste educative che incontreranno in classe ha un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive e sul miglioramento del rendimento scolastico degli alunni (Profilo dei docenti inclusivi, 2012). L'idea di base è che per essere docenti inclusivi è necessario avere alcune caratteristiche e condividere determinati valori, fondati sui principi di uguaglianza, equità e sul rispetto dei diritti umani sanciti dalle costituzioni nazionali e dalle Dichiarazioni e Convenzioni Internazionali.

La formazione superiore nel nostro Paese è demandata principalmente alle università che, per questa ragione, sono sollecitate a ripensare continuamente al loro ruolo (Albero, Linard, Robin 2008). «Come attivare le risorse cognitive, emotive e relazionali degli allievi per costruire su di esse nuovi saperi? Come proporre una didattica realmente inclusiva che aiuti a costruire un gruppo classe coeso dove gli allievi si aiutano vicendevolmente per raggiungere gli obiettivi prefissati? Come integrare gli allievi di provenienza straniera o con difficoltà di vario tipo all'interno di questo gruppo? Come trasformare la classe in un vero e proprio laboratorio dell'apprendimento?» (Trinchero 2022, p. 7).

Sono alcuni dei principali quesiti che un futuro docente, un docente in formazione e gli enti che si occupano della stessa, dovrebbero continuamente porsi. Nello specifico, in questo contributo, come anticipato, si focalizza l'attenzione sulla formazione necessaria e progressiva dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, poiché laurea abilitante all'insegnamento e poiché corso di laurea con un'articolazione nel piano di

studi di attività obbligatorie. Conseguentemente, rispetto ad altri corsi di laurea, rappresenta un'immissione diretta nel mondo della scuola e abbraccia attività non solo di natura teorica, ma anche operative. Di fatto, come da normativa ministeriale, il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (LM-85bis) si suddivide tra insegnamenti, laboratori, tirocini. La frequenza ai laboratori è obbligatoria per legge e anche il tirocinio prevede l'obbligo di frequenza. Quest'ultimo si suddivide in attività indiretta e attività diretta. Il Tirocinio Indiretto ha luogo presso l'Università, attraverso momenti di informazione, di riflessione e di rielaborazione in gruppi di opportuna dimensione su aspetti inerenti agli obiettivi formativi nonché alle problematiche individuate nelle situazioni di Tirocinio Diretto. Il Tirocinio Diretto prevede la presenza degli studenti tirocinanti nelle classi/sezioni delle Scuole accreditate con l'Ufficio Scolastico Regionale, previa convenzione tra Scuole accreditate e Università. Nel rispetto delle norme sulla riservatezza e sulla tutela dei dati personali, esso si sostanzia anche di attività di partecipazione osservativa a momenti particolarmente rilevanti dell'attività della scuola come quelle afferenti alle riunioni degli organi collegiali, alle attività di programmazione, agli incontri scuola-famiglia, alle attività di formazione del personale e a quelle di organizzazione più in generale. Il Corso di Laurea si conclude con un Esame di Laurea comprendente la discussione della Tesi e la discussione relativa alla Relazione finale di Tirocinio. Al netto della formazione iniziale, la legge 107 del 2015 definisce la formazione continua del personale[1] della scuola come "obbligatoria, permanente e strategica" e la riconosce come opportunità di effettivo sviluppo e crescita professionale, per una rinnovata credibilità sociale di contributo all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo.

La formazione, ad ampio raggio e, in particolare quella relativa al tirocinio di Scienze della Formazione Primaria, ha come cuore la centralità della dimensione inclusiva. Viene richiesto, di fatto, nelle differenti attività pratiche come laboratori e tirocini, di progettare attività tenendo conto dei diversi livelli BES e di considerare il principio della progettazione universale, notoriamente conosciuta attraverso l'acronimo UDL

[1] Il Piano nazionale per la formazione del personale della scuola, previsto dal comma 124 dell'articolo 1 della legge 107 del 2015 rappresenta un quadro di riferimento istituzionale e offre una visione strategica della formazione. Il nuovo quadro normativo indica alcuni strumenti innovativi: il principio della obbligatorietà della formazione in servizio; l'assegnazione ai docenti di una card personale per la formazione; la definizione di un Piano nazionale di formazione (triennale), con relative risorse finanziarie; l'inserimento nel piano triennale dell'offerta formativa di ogni singola scuola della ricognizione dei bisogni formativi e delle azioni formative progettate; il riconoscimento della partecipazione alla ricerca, alla formazione, alla documentazione di buone pratiche, come criteri per valorizzare e incentivare la professionalità docente. Il "sistema" della formazione in servizio viene immaginato come "ambiente di apprendimento permanente" per gli insegnanti ed è costituito da una rete di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per i docenti.

(Universal Design for Learning)[2]. Come più volte ribadito nel testo, il principio di inclusione riguarda tutti gli alunni coinvolti nel processo formativo. L'area dello svantaggio scolastico è, di fatto, molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei BES (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese all'interno tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Dall'istituzione dei BES, è iniziata l'attenzione verso il tema della qualità dell'inclusione scolastica. La normativa a tal proposito è molto ampia, di particolare interesse per le nostre riflessioni è la C.M. 8/2013 che tra i diversi provvedimenti istituisce il Gruppo di Lavoro per l'inclusione, il GLI, a cui, come si accennava nella prima parte, con le dovute tutele di privacy, per gli studenti è possibile partecipare nella fase di tirocinio diretto. Questi gruppi si costituiscono all'interno delle singole scuole, hanno diversi compiti, tra questi uno in particolare: l'elaborazione di un Piano per l'Inclusività (PI). Il PI entra in vigore con l'art. 8 del D. Lgs. 7 agosto 2019 n. 96, che va ad integrare quanto già stabilito dal D. Lgs 13 aprile 2017 n. 66. Tali documenti prevedono che ciascuna scuola predisponga il PI, ossia il principale documento programmatico in materia, con il quale sono definite le modalità per l'utilizzo delle risorse e gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. A differenza dello strumento che lo ha preceduto, il Piano Annuale di Inclusione (PAI), non ha durata annuale, bensì triennale, rientrando in questo modo nella Progettazione Triennale dell'Offerta Formativa

[2] L'UDL è basata su un modello psico-pedagogico che propone una personalizzazione educativa attraverso un approccio flessibile; quindi, permette di offrire a tutti gli alunni pari opportunità ed equità di apprendimento. Scopo è dunque quello di migliorare l'esperienza educativa di tutti gli studenti introducendo metodi più flessibili di insegnamento e valutazione e dando vita a lezioni realmente inclusive che si adattino a tutte le tipologie di studenti. In altre parole, l'UDL promuove l'utilizzo di una varietà di metodi di insegnamento allo scopo di rimuovere qualsiasi ostacolo all'apprendimento e fare in modo che gli studenti imparino nelle modalità con cui si trovano più a loro agio. Si fonda sui principi di differenziazione, personalizzazione e individualizzazione della didattica inclusiva, basata su tre presupposti fondamentali: fornire mezzi multipli di rappresentazione; fornire mezzi multipli di azione ed espressione; fornire mezzi differenziati di coinvolgimento. L'UDL rimanda a «un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento. L'UDL fornisce un piano per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui. Non una soluzione unica, non una taglia unica per tutti […], ma l'utilizzo di approcci flessibili che possono essere personalizzabili e adattabili per le esigenze individuali di ogni studente» (Savia 2016, p. 23).

(PTOF). Conseguentemente, nella progettazione delle attività formative previste per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria, vengono presentate le diverse normative e previste attività laboratoriali di progettazione pratica, rispetto alla strutturazione dei due principali documenti dell'inclusione scolastica italiana: il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDP (Piano Didattico Personalizzato). Il PEI è un documento che permette di delineare un piano personalizzato per ogni studente e può prevedere *percorsi d'insegnamento differenziati* rispetto agli altri compagni di classe. Il Piano Didattico Personalizzato, diversamente dal PEI, non dipende da una certificazione di handicap e non prevede percorsi d'insegnamento differenziati. É uno strumento nato per progettare a scuola interventi mirati e personalizzati relativamente ai minori con una certificazione di DSA, del quale possono beneficiare anche alunni senza certificazione ma ugualmente con difficoltà dovute a svantaggio sociale, culturale o linguistico. Nel PDP vengono predisposte soluzioni per permettere all'alunno di poter meglio seguire la didattica e meglio cimentarsi nelle prove di verifica orale o scritta al pari dei compagni di classe; in particolare vengono riportate le misure dispensative (per es. non dover leggere ad alta voce, non dover sostenere interrogazioni a sorpresa) e misure compensative (per es. l'uso della calcolatrice o di specifiche app). Il PDP è obbligatorio nei casi di diagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento, mentre risulta previsto, ma non obbligatorio, rispetto allo svantaggio sociale, culturale e linguistico. In quest'ultima condizione lo stesso può essere redatto, rivisto e anche ritirato nel corso del tempo, in relazione al mutare dello svantaggio.

La formazione, dal punto di vista teorico, sembra essere progettata in forma adeguata e anche la normativa di riferimento rispetto alla dimensione di una scuola inclusiva porterebbe a definire l'Italia come un modello esportabile. Tuttavia, nel riscontro dalla dimensione teorica a quella operativa, trasformare la scuola in un ambiente inclusivo è ancora la sfida da vincere.

In Italia, i processi di integrazione/inclusione scolastica hanno rappresentato il più importante fattore di prevenzione dell'esclusione sociale per gli alunni con ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (che ha evitato l'emergere di handicap aggiuntivi per tutti), ma sono stati anche un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione educativa e sociale che ha anticipato di circa trent'anni l'adozione del paradigma inclusivo in ambito internazionale.

Tuttavia, culturalmente, si resta spesso ancorati al concetto di puro inserimento o integrazione[3] e il reale svantaggio viene correlato a uno specifico deficit di tipo motorio,

[3] Con *inserimento* si intende l'immissione di un soggetto in un gruppo già costituito, affinché si adegui al funzionamento dello stesso. Poco importa che il soggetto sia posto nelle condizioni adeguate perché possa realmente essere parte integrante del gruppo stesso e con esso interagire. L'*integrazione* ha come obiettivo

fisico, psichico e non al più generale e ampio significato di bisogno educativo sociale, culturale e linguistico e questo inevitabilmente si riflette nella formazione dei docenti in servizio e degli studenti in formazione.

Solo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, gli intensi flussi migratori in ingresso nel nostro paese hanno coinvolto direttamente la scuola, soprattutto da quando si sono caratterizzati come percorsi migratori familiari, oppure di singoli, ma con successivo ricongiungimento dei componenti (figli, coniugi o genitori) rimasti nel Paese d'origine. Uno dei fenomeni più vistosi che ha toccato la realtà della scuola italiana in questi ultimi decenni è quindi dato dalla presenza di alunni con cittadinanza non italiana, figli di genitori immigrati o nati in Italia da genitori stranieri. La scuola si presenta oggi, sotto il profilo della composizione della popolazione scolastica, come una realtà multietnica e multiculturale. Il riferimento è sia alla molteplicità di cittadinanze rispetto a quella italiana nelle diverse realtà scolastiche, sia a una pluralità di modelli culturali, che si manifestano in orientamenti, comportamenti, stili di vita eterogenei. Conseguentemente, bisogna interrogarsi per fornire risposte più concrete a sfide ormai connaturate allo stesso sistema di istruzione e formazione.

3. La sfida del multiculturalismo e dell'intercultura: riflessioni conclusive

Oggi, le sfide educative sono globali e risulta pertanto necessario ribaltare le nostre visioni dei saperi e spostare il nostro centro di osservazione e di azione per cercare e trovare terreni e orizzonti condivisi. Come la formazione, per gli studenti e per i docenti immessi, può migliorare in tale aspetto? Cosa proporre, in termini operativi, per favorire l'incontro tra persone di diversa provenienza linguistica e culturale, contribuendo quindi a promuovere l'integrazione dei giovani che crescono nel sistema formativo italiano? I passi, anche in questo caso, dal punto di vista normativo sono sicuramente evidenti. Già la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* dell'ONU del 1948 sancisce i diritti inalienabili di ogni essere umano, senza distinzione di razza, sesso, religione, ideologia politica, fra i quali il diritto alla libertà di movimento, a lasciare e a ritornare in qualsiasi Paese, incluso il proprio (art. 13), il diritto di cercare e di godere in altri Paesi dell'asilo dalle persecuzioni (art. 14), il diritto a una cittadinanza e a mutare cittadinanza (art. 15).

---

principale quello di pervenire a una normalità data; pertanto, il processo educativo che ne è a monte tende ad appiattire e a omologare le differenze, cosicché tutti possano raggiungere un unico standard di riferimento; questa logica porta al mancato riconoscimento dell'eterogeneità e alla semplice accettazione del "diverso", tutto ciò in nome dell'assimilazione e dell'adattamento: l'intento, quindi, è rendere uguale ciò che uguale non è.

Nel 2015, 193 Paesi delle Nazioni Unite, tra cui l'Italia, sottoscrivono un piano d'azione chiamato Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, per condividere l'impegno a garantire un presente e un futuro migliore al nostro pianeta e alle persone che lo abitano.

L'Agenda 2030 scandisce anche modalità e tempi di attuazione degli obiettivi. Nell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile sull'Istruzione di Qualità (SDG 4.7) si afferma*:* «garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale, alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile».

I punti su cui bisogna investire, nella costruzione di una scuola inter e multiculturale di qualità sono:

- la gestione delle relazioni scuola-famiglia, il ruolo della mediazione linguistico-culturale e le proposte di orientamento scolastico per garantire pari opportunità formative;
- l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico e formativo, in un lavoro di rete tra scuola e agenzie del territorio, per un'educazione e una formazione integrata;
- l'*hatespeech* e il razzismo online, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, tra media education e pedagogia interculturale;
- l'approccio plurilingue nel quadro di un'educazione linguistica che valorizzi e dia voce alla molteplicità delle lingue d'origine presenti a scuola, accanto alla lingua seconda, alle lingue delle discipline, alle lingue straniere e minoritarie;
- la formazione dei docenti e dei dirigenti in chiave interculturale: una ricognizione dei principali bisogni formativi del personale della scuola che opera in contesti multiculturali, per trovare nuove ed efficaci risposte in termini di percorsi di formazione innovativi e sempre più legati ai contesti educativi in trasformazione.

Probabilmente, l'informazione della ricerca universitaria, nella formazione trasmessa dall'alto, non è sufficiente a modificare le prassi degli insegnanti. Per gli insegnanti non è importante possedere un repertorio di tecniche e linee precodificate di azione o un curricolo formativo pensato solo in termini di conoscenze teoriche da cui aspettarsi un'automatica applicazione nel contesto professionale (Ciraci, Isidori 2017), bensì risulterebbe opportuno sviluppare la capacità di cogliere il profilo delle situazioni, abilità di innovazione, creazione, decisione da poter esplicare in pratiche situate (Mezirow 1991). Se si vuole che l'insegnamento abbia uno *status professionale* elevato i curricula di formazione degli insegnanti dovrebbero avere un orientamento non solo fondato sulla

ricerca, ma anche informato e connaturato dalla stessa. La ricerca deve diventare stile di pensiero e strumento pedagogico per indagare, comprendere e intervenire nelle realtà educative e, nello stesso tempo, per sviluppare atteggiamenti riflessivi e accrescere le proprie competenze professionali. Formare insegnanti consapevoli del proprio agire e delle proprie rappresentazioni richiede modalità formative e di ricerca che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, assumendo un habitus alla ricerca (Nigris 2004). L'esigenza è quella di cogliere la funzionalità tra azione didattica, sistema in cui è inserita tale azione e modelli educativi di riferimento, di comprendere le relazioni, le esigenze, i bisogni del singolo studente e, dunque, di valorizzare l'unicità della persona. In tale scenario, la cura della professionalità docente risulta una questione particolarmente complessa, che necessita di essere pensata attraverso diversi livelli: scientifico, tecnico, sociale, culturale e politico (Vannini 2019) per poter generare una scuola autenticamente inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge.

Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola.* Roma: Carocci Faber.

Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A.M. Ciraci. *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.

Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *16*, 207-234.

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).*

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

D.M. 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Demeris, H., Child, R.A., & Jordan, A. (2007), The influence of students with special needs included in grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education, 30*(3), 609-627.

Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica.* Editori Laterza: Roma-Bari.

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2009). Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. *Recommendations for Policy Makers.* Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers.* Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Hanks, R. (2010). *Common Sense for the Inclusive Classroom: How Teachers Can Maximise Skills to Support Special Education Needs.* London: Jessica Kingsley Publish.

Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020), Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico, *L'integrazione scolastica e sociale*, *Riviste digitali Erickson*, 19, 1.

Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.

IBE-UNESCO – International Bureau of Education-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*.

Lanzara, G.F., & Pardi, F. (1978). *L'interpretazione della complessità. Metodo sistemico.* Gulf Publ.Co.

Lascioli, A. (2011). Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale,* vol. 10, n. 2, pp. 47-54. Trento: Erickson.

Legge 08 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione.* Venezia: Marsilio.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Montanari, M. (2018). L'inclusione degli alunni con "bisogni educativi speciali" «bes» nella scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto nazionale. Urbino: tesi di dottorato.

Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione.* Roma: Carocci.

Paquay, L., Altet. M., Charlier É., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (ed. orig. 1996).

Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson: Trento.

Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.

Tiso, M. (2021). Progettazione e valutazione dell'inclusione a scuola. In S. Zanazzi & C. Ferrantino. *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola* (pp. 43-51). Lecce: Pensa MultiMedia.

Trinchero, R. (Ed.). (2022). Introduzione. In *Sperimentare percorsi didattici nella scuola* (pp.7-12). Milano: FrancoAngeli.

UN (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*. United Nations.

UNESCO (1994a). *Salamanca Statement on principles, policy and practice in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education*.

UNESCO (1994b). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Salamanca: Spagna.

UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.

Vannini, I. (2013). C*ome cambia la cultura degli insegnanti.* Milano: FrancoAngeli.

Vannini, I. (2019). Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante. In G. Domenici & V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 110-117). Milano: FrancoAngeli.

Capitolo diciassettesimo

MATERN-AILE dans les cours de français langue étrangère à l'université : le conte comme outil pédagogique

MATERN-AILE in French as a foreign language courses at university: storytelling as a teaching tool

*Gema Guevara Rincón**[1]

*Carmen Soto Pallarés**[2]

Abstract

In the classrooms we find students who do not speak the language of the country in which they are, who are late integration or who have some other educational need. From a project created from the Centre International: Formation, Outils et DEMarches pédagogiques (ASPRILL-CIFODEM) we have been able to take it to university classrooms in the first year of the Children's Degree. In this way, we have been able to see how future teachers of children prepare their materials, thanks to the story and create teaching units adapted for students who do not speak the language of schooling, in our case Spanish. Thanks to the very positive results we have obtained, therefore we consider that the popular tale as a pedagogical tool is essential in language classes, whether it is the mother tongue or foreign language.

Dans les salles de classe, on trouve des élèves qui ne parlent pas la langue de scolarité du pays où ils se trouvent, qui sont d'intégration tardive ou qui ont d'autres besoins éducatifs. À partir d'un projet créé par le Centre International : Formation, Outils et DEMarches pédagogiques (ASPRILL-CIFODEM), nous avons pu l'amener dans les salles de classe universitaires en première année du Grado de Educación Infantil. De cette façon, nous avons pu voir comment les futurs enseignants des enfants préparent leurs matériels grâce au conte et créent des unités didactiques adaptées pour les élèves qui ne parlent pas la langue de scolarisation, dans notre cas l'espagnol. Grâce aux résultats très positifs que nous avons obtenus, nous considérons que le conte populaire

* Universidad de Murcia

* Universidad de Murcia

comme outil pédagogique est essentiel dans les cours de langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou étrangère.

Keywords: kindergarten, teaching, learning, FLE, allophones.
Mots-clés : maternelle, enseignement, apprentissage, FLE, allophones.

1. Introduction

Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet d'excellence Erasmus +, Allophone Teacher Academy. Il s'agit d'une série de matériels créés et fournis par le Centre International : « Formation, Outils et DEMarches pédagogiques » (ASPRILL-CIFODEM) pour réussir à intégrer les élèves étrangers qui n'ont pas acquis la langue de scolarisation, dans notre cas l'espagnol.

Ces élèves, appelés allophones, peuvent être classés en trois stades :

- Niveau 1 : les élèves ne connaissent absolument rien de l'espagnol langue de scolarité (ELE) du pays dans lequel ils se trouvent à ce moment-là.
- Niveau 2 : les élèves comprennent certaines choses aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.
- Niveau 3 : les élèves maîtrisent mieux l'ELE, mais ils ont du mal à faire des phrases très longues et complexes.

L'arrivée de ces élèves a forcé les enseignants à faire face à un nouveau problème : l'enseignement de l'espagnol comme langue seconde ou étrangère (L2/LE), avec toutes les conséquences que cela entraîne pour le développement de ces élèves et pour leurs possibilités réelles d'accès à la connaissance scolaire.

Nous avons travaillé, donc, sur le terrain éducatif universitaire avec une méthodologie qui sera présentée plus en détail et qui servira de point de départ pour obtenir des résultats pour faire une investigation qualitative sur le thème qui nous concerne : l'enseignement de l'ELE.

Le problème, dans les classes de maternelle et de primaire en Espagne, a été de trouver des élèves étrangers qui ne maîtrisent pas la langue espagnole dans aucune des quatre compétences (compréhension et expression écrite et orale). Alors, il faut se questionner, travailler et analyser comment ces élèves vont apprendre à s'intégrer dans notre pays, en tenant compte l'ELE et la culture.

L'ELE a une fonction spécifique qui comprend des enjeux institutionnels et sociaux concernant, principalement, l'école avec des caractéristiques qui lui sont propres (Brumm, 2023). En plus, Verdelhan-Bourgade (2002, p. 84) nous dit : « apprendre la langue,

c'est apprendre l'école » et l'un des objectifs prioritaires de l'institution scolaire est d'enseigner aux élèves allophones l'espagnol, avec la double nécessité de considérer à la fois la langue espagnole comme discipline et comme langue instrumentale. Brumm (2023) explique que développer des compétences langagières afférentes à la communication quotidienne est également essentiel, car les interactions spontanées et informelles entre pairs ne se font pas à l'aide de consignes ou d'exercices énoncés.

2. Objectifs

L'objectif principal de ce travail est de créer et d'analyser les séquences didactiques du dispositif de MATERN-AILE à travers leur mise en pratique dans les salles de classe universitaires avec les futurs enseignants de la maternelle.

Comme objectifs secondaires qui nous aideront à atteindre le principal, nous trouvons :

- Évaluer et réfléchir aux activités proposées.
- Inciter les futurs enseignants à créer et à travailler avec différentes méthodologies et ressources.

3. Cadre théorique. Qu'est-ce que le dispositif MATERN-AILE ?

Selon les créateurs de MATERN-AILE, le dispositif a été élaboré pour regrouper et organiser les ressources développées lors de l'expérimentation menée par l'équipe auprès des enseignants de nos six académies partenaires. Les documents théoriques, les approches pédagogiques et les supports didactiques reflètent notre volonté de redéfinir les objectifs de l'école maternelle : assurer que tous les élèves acquièrent les compétences phonétiques de la langue, possèdent un vocabulaire riche et précis, comprennent l'organisation des mots dans la phrase et soient capables d'interpréter une histoire avec imagination et respect du texte.

Il y a cinq axes autour desquelles tourne l'ensemble du projet MATERN-AILE (Germain & Desnière, 2023) :

- La compréhension explicite d'un texte lu par l'enseignant : Cela implique de pouvoir identifier les éléments clés du texte, résumer les informations importantes et faire des connexions entre les différentes parties du texte.
- Enrichir le vocabulaire de tous les élèves : Il est important de les encourager à lire régulièrement des livres, des magazines ou tout autre type de texte qui les intéressent (adaptés, bien évidemment).

- Enrichir la syntaxe verbale
- Les droits et devoirs de la communication orale.
- Une juste conscience phonologique.

4. Langue maternelle ou native vs. Langue étrangère

Brumm (2023) nous explique que l'apprenant qui parle une autre langue est rapidement confronté à comprendre de manière simultanée et complémentaire le langage utilisé à l'école et celui de la vie quotidienne. Pour l'enseignant, le défi est important car il doit définir des objectifs linguistiques spécifiques et progressifs afin d'atteindre ces deux objectifs et mettre en place une méthode pédagogique adaptée pour placer ses jeunes élèves dans des situations linguistiques efficaces dans les deux domaines, en utilisant des supports favorisant des activités de réception, de production et d'interaction. Dans cette perspective, l'utilisation d'albums de littérature jeunesse est une option pertinente.

D'accord avec García et al. (2003, p. 9),

Es necesario volver a preguntarse cómo nos incorporamos al lenguaje en determinada situación y edad, qué peculiaridades puede añadir a ello la condición de inmigrante, cómo paliar la imposibilidad de tratar la lengua segunda como una educación bilingüe, cómo convertir la escuela y sus actividades en contextos significativos y con sentido que favorezcan el acceso de estos alumnos a la lengua del conocimiento escolar.

La langue maternelle (LM) ou langue native (LN) est considérée comme la première apprise par l'enfant dès son enfance grâce à l'éducation reçue par sa famille.

Galisson (1980, p.52) dit que « quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la LM est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement /apprentissage des LE ».

L'ELE est, d'abord, « la langue de l'école » (Vigner, 1987, p. 45). Et Belhassab (2021) ajoute que « l'enseignement a pour objectif de développer chez l'élève des compétences langagières pour pouvoir communiquer à l'oral « écouter/parler » et à l'écrit « lire/écrire » dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif » (p. 5).

5. Les contes comme outil d'apprentissage

Comme l'explique Brement (2023), citant López Martín (2020), nous pouvons distinguer deux types de contes : « el cuento popular y el cuento literario » (p. 89).

Les contes sont des récits captivants et intemporels qui ont le pouvoir de captiver l'imagination des enfants et des adultes. Utilisés depuis des siècles comme outils d'apprentissage, les contes offrent une multitude d'avantages pour le développement cognitif, émotionnel et social des enfants.

Selon Brement (2019, p.102), « l'histoire nous semble une ressource appropriée et son utilisation en classe peut s'avérer très utile », en outre, l'histoire comme outil éducatif, pour la viabilité de ses propriétés, s'avère être un genre attrayant pour rapprocher la LE (Badenas, Roig, 2018).

Nous trouvons donc le conte en trois dimensions différentes (Brement, 2019) :

Didactique : ce sont des contes avec une intrigue simple, peu de personnages, courts et rapides à lire.

Linguistique : on peut travailler le lexique, la grammaire, chacune des quatre compétences communicatives.

Ludique : la motivation s'accroît en voyant que les élèves peuvent produire des productions.

En lisant ou en écoutant des contes, on peut apprendre de nouveaux mots et expressions, ainsi que la structure des phrases et la syntaxe de la langue. En analysant les dialogues et les interactions des personnages, on peut également comprendre les subtilités de la langue et améliorer sa compréhension orale et écrite (Brement, 2019).

5.1. Caractéristiques des contes populaires

Les contes populaires sont des récits transmis oralement de génération en génération, souvent destinés à divertir ou à transmettre des valeurs morales ; contrairement aux contes littéraires qui se présentent principalement par écrit et ils sont d'auteurs connus. Brement et Guevara (2024) ont récapitulé les caractéristiques de base des contes populaires :

- La longueur de l'histoire et le mode de transmission.
- L'argument généralement linéaire, simple et une intrigue qui se déroule dans l'ordre chronologique.
- La structure : début, développement de la trame et fin.

- La simplicité dans les personnages.
- Répétition, transmission orale et universalité.

5.2. Avantages d'utiliser le conte comme outil pédagogique

Des auteurs comme Badenas (2018) ou Cante et al. (2019) nous montrent quelques avantages :

- Le plaisir de changer la méthodologie utilisée en classe.
- Étant un texte multimodal (avec des images, du texte, des illustrations...), il est beaucoup plus facile à inclure dans la salle de classe.
- Captiver l'attention, favoriser l'imagination et transmettre des valeurs.
- Développer le langage et encourager la réflexion.
- Renforcer la mémoire et créer un lien émotionnel.

6. Cadre méthodologique

6.1. Contexte et participants

Cette recherche a été mise en pratique avec une classe de 1ère de *Grado de Infantil* de l'Université de Murcie (Espagne) ; c'est-à-dire, avec les futurs enseignants de la maternelle. Ce groupe était composé d'un total de 12 élèves ayant un niveau de Français Langue Étrangère entre A2 et B1 selon le CECRL. Nous avons travaillé un total de 8 heures, divisées en 2 par semaine pendant la fin du premier semestre et le début du second.

6.2. Méthodologie

Nous avons mené une séquence d'apprentissage qui a été adaptée aux niveaux et aux besoins de nos élèves. Cette séquence a été élaborée en continuité, progressivement, comme l'indiquent les experts de ASPRILL-CIFODEM chargés du projet : du mot à la phrase, puis au texte. Cet « escalier de niveau » permet aux élèves, de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et son organisation.

Comme il n'a pas été possible de les mettre en pratique dans les salles de classe avec des élèves de l'éducation primaire, nous avons procédé à une adaptation pour obtenir

des résultats tangibles et des conclusions fiables. Nous avons expliqué aux futurs enseignants les séquences didactiques telles qu'elles sont et ils ont eu une vision générale du fonctionnement et de la mise en pratique de cette méthodologie.

Une fois la partie théorique terminée, nous passons à la pratique : nous avons divisé la classe en binômes afin qu'ils réalisent une séquence didactique similaire à celle qui leur avait été expliquée, ce qui nous permettrait d'obtenir des données précises sur leur interprétation de la théorie visualisée.

Ces séquences seront pour leurs futurs cours de maternelle et pourront être en espagnol ou en français (de n'importe quelle façon cela sera une nouvelle langue pour les élèves) :

a) Ils devront introduire la compréhension explicite d'un texte.
b) Les professeurs devront enrichir le vocabulaire de tous les élèves.
c) Les enseignants doivent faire découvrir aux élèves comment les mots s'organisent dans les phrases.
d) Ils permettront d'obtenir une juste conscience phonologique.

7. Questionnaire d'évaluation et résultats

Après avoir expliqué comment les apprenants devaient faire les séquences didactiques, nous avons fait une évaluation des outils donnés par ASPRILL-CIFODEM.

Chaque groupe a apporté sa propre perspective et sa propre expérience, ce qui a permis d'obtenir une grande diversité de réponses. Ces résultats mettent en lumière les multiples façons dont les individus perçoivent et interprètent les questions qui leur sont posées.

Pourquoi as-tu choisi ce conte ?
Groupe 1: Avec la réalisation de cette séquence didactique basée sur le *Petit Chaperon Rouge*, notre but est de fournir aux enfants une expérience éducative différente, centrée sur l'enrichissement de leur développement pendant la période infantile. Grâce à ce conte, nous explorerons des concepts essentiels tels que les couleurs, la nourriture, l'arbre généalogique, etc. L'histoire du *Petit Chaperon Rouge* nous aidera à réaliser des activités interactives et des jeux didactiques, en promouvant la participation active des enfants l'exploration de ces sujets. La méthodologie proposée vise à promouvoir non seulement la compréhension des concepts, mais aussi le développement des compétences sociales, cognitives et émotionnelles.

Groupe 2 : Nous avons choisi le conte intitulé *Lili, la petite Grenouille*, car dans ce conte nous pouvons trouver plusieurs types d'animaux aux couleurs bizarres. Grâce à cela, nous allons pouvoir travailler sur plus d'un sujet et élargir la quantité de lexique. Sur la base de cette histoire, nous allons travailler comme lexique principal « animaux », à la fois la ferme et le zoo. Nous travaillerons ensuite un lexique secondaire qui traitera des couleurs, puisque chaque animal est d'une couleur différente de la sienne originale.

Groupe 3 : Le décompte est simple et court. La flexibilité du conte permet une adaptation facile selon le niveau de compétence linguistique des étudiants. La simplicité de la structure narrative facilite la compréhension pour les apprenants de français, qu'ils soient débutants ou intermédiaires. Les répétitions dans l'histoire offrent également des occasions d'apprentissage répété du vocabulaire. Le conte nous permet de travailler les conséquences des choix, avec les maisons des cochons et aussi les étudiants peuvent participer à des discussions sur les choix des personnages. Les leçons morales du conte fournissent une base solide pour des discussions éthiques en classe. Les élèves peuvent réfléchir sur les conséquences des actions des personnages et appliquer ces leçons à leur propre vie.

Groupe 4 : Nous avons choisi ce livre parce que nous croyons qu'il est adapté pour le groupe des enfants de maternelle dès 3 à 6 ans. En plus, nous considérons qu'il contient beaucoup des sujets par lesquels les enfants peuvent apprendre comme la nourriture, les jours de la semaine, les couleurs et les parts et des outils de la cuisine. D'autre part, nous pensons qu'il est parfait pour attirer l'attention des enfants à cause de toutes les couleurs qu'il contient.

Groupe 5 : Nous avons choisi cette histoire parce que nous pensons que c'est une histoire traditionnelle, que tous les enfants connaissent et qu'elle est très simple à comprendre. Cette histoire contient de nombreuses images colorées qui attirent l'attention des garçons et des filles et les aident à imaginer à quoi ressemble réellement l'histoire. De plus, cette histoire est courte pour que les enfants ne se fatiguent pas et ne s'ennuient pas et qu'ils l'apprécient toujours.

Selon toi, sur quels critères un texte doit-il être choisi pour mettre en pratique cette démarche ?

Groupe 1 : Le choix doit être fait en fonction du lexique que nous voulons enseigner aux enfants, en tenant compte de leur niveau de difficulté et de leur attractivité pour les enfants.

Groupe 2 : Le choix doit être fait en fonction du lexique que nous voulons enseigner aux enfants, en prenant en compte leur niveau de difficulté et en tenant compte de leur attractivité pour les enfants.

Groupe 3 : Un texte qui n'ait pas trop des mots, ou s'il les a, il faut qu'ils soient compréhensibles pour les enfants. Un texte qui comprend tous les éléments qu'on va travailler. Un texte accompagné d'images.

Groupe 4 : Un texte contenant peu de mots, ou s'ils existent, ils doivent être compréhensibles pour les enfants. Un texte incluant tous les éléments que nous allons travailler.

Groupe 5 : Le texte doit être adapté à la situation des enfants et à leur âge. Les étudiants doivent être capables de comprendre le texte, donc ça devrait être simple et s'il y a des dessins c'est mieux. Le texte doit aussi être court et amusant

Explique ce que tu penses du travail de découverte de la langue à partir d'un texte

Groupe 1 : En général, les enfants considèrent les langues ennuyantes et difficiles, donc faire plein d'activités à partir d'un texte est une manière amusante et utile d'établir les bases de la langue dans de nombreuses situations d'apprentissage.

Groupe 2 : Nous pensons que c'est une dynamique très réussie, c'est une manière d'apprendre interactive et visible. Nous pensons que le fait d'être visuel aide davantage les enfants à créer une image du lexique et ainsi les aide à comprendre ce mot dans une autre langue, comme dans ce cas le français.
Groupe 3 : C'est une façon d'aborder de nombreuses situations d'apprentissage. En général, les enfants considèrent les langues ennuyantes et difficiles, donc faire plein d'activités à partir d'un texte les aide à établir les bases de la langue de manière amusante et utile.
Groupe 4 : Nous pensons que c'est une façon très amusante d'enseigner. Pour les jeunes enfants, ce serait un moyen simple d'apprendre, car ils assimileront des concepts sans s'en rendre compte.
Groupe 5 : Nous pensons que c'est une façon très amusante d'enseigner. Pour les jeunes enfants, ce serait un moyen simple d'apprendre, parce qu'ils apprendront des concepts sans s'en rendre compte.

8. Conclusions

A partir des réponses obtenues de nos élèves et d'avoir corrigé toutes les séquences didactiques, nous pouvons dire que les outils fournis par ASPRILL-CIFODEM sont très intéressants pour l'apprentissage des langues étrangères en maternelle (il est vrai que les réponses des élèves peuvent être, parfois, un peu subjectives, mais nous devons en tenir compte car ils seront bientôt professeurs de la maternelle).

Quant aux objectifs fixés dans ce travail, nous pouvons dire que nous et nos élèves avons créé et analysé les séquences didactiques du dispositif de MATERN-AILE à travers leur mise en pratique dans les salles de classe universitaires avec les futurs enseignants de la maternelle. C'est à dire, l'objectif principal a été accompli.

Pour les objectifs secondaires qui nous ont aidé à atteindre le principal, nous avons évalué et réfléchi aux activités proposées par ASPRILL-CIFODEM et nous avons obtenus des bons résultats. En plus, nous avons incité les futurs enseignants à créer et à travailler avec différentes méthodologies et ressources coopérativement. Comme nous pouvons voir, les réponses fournies par les futurs enseignants sont très positives et nous pensons qu'elles pourraient être facilement mises en application dans les écoles espagnoles.

En conclusion, les résultats obtenus à travers cette étude démontrent clairement que les matériels en question sont indéniablement valables. En effet, les données recueillies ont révélé des preuves solides quant à l'efficacité et la fiabilité de ces équipements dans divers contextes et situations. Les performances et les avantages offerts par ces matériels ont été largement démontrés, confirmant ainsi leur pertinence et leur utilité.

Il est clair que les investissements réalisés dans ces matériels se révèlent pleinement justifiés, car ils contribuent de manière significative à l'amélioration des processus, des performances et des résultats dans de nombreux domaines d'activité. Leur utilisation

permet non seulement d'optimiser les opérations existantes, mais également d'ouvrir de nouvelles perspectives et opportunités pour l'innovation et la croissance.

Références bibliographiques

Badenas Roig, S.R. (2018). El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *13*, 21-30.

Belhassab, D. E. (2021). *La langue maternelle comme une aide dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Cas des élèves de la 2ème année du cycle moyen*. [Thèse doctoral].

Brement, M. (2019). El cuento en clase de FLE: propuesta didáctica basada en un juego de cartas. *Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika testuinguru eleaniztunetan*.

Brement, M. J. F. (2023). Educación para el desarrollo sostenible en francés, lengua extranjera: diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico y literario, basado en el cuento de nueva creación, destinado a 5. º y 6. º de Educación Primaria ya 1. º de Educación Secundaria Obligatoria. *Proyecto de investigación.*

Brement, M., et Guevara, G. (2024). El cuento como herramienta didáctica: Percepción de futuros docentes, estudiantes de francés, lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, *13*(3), 262-276.

Brumm, C. (2023). L'album de littérature de jeunesse : un trait d'union entre la compétence de communication et la langue de l'école. *Didactique du FLES. Recherches et pratiques, 2*(2), 87-91.

Cante, R., Alfaro, D., Mendoza, A., & Yepes, Y. (2019). Cuentos y rondas tradicionales de Arjona como estrategia pedagógica. Arjona tierra de amores, de historias y cantadores. *Praxis Pedagógica*, *19*(24), 101-123.

Galisson R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme.* Paris : CLE international.

García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M., & Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E-L2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona : Gobierno de Navarra. Departamento de Educación,

López Martín, J. (2020). *El cuento y su valor*. ICB, SL (Interconsulting Bureau SL).

Velázquez, V. (2024). Una evaluación del programa ‘profesor auxiliar’para la enseñanza entre iguales en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Verbum et Lingua : Didáctica, lengua y cultura*, *23*, 23-42.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Verdelhan-Bourgade, M. (2004). Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes. *Les cahiers de l’ASDIFLE, 15*, 135-150.

Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales, 4,* 42-45.

Capitolo diciottesimo

Storia, letteratura e SELF – ROLL nell'apprendimento dell'italiano lingua straniera all'università

History, literature and SELF – ROLL in learning Italian as a foreign language at university

*Tanya Topalova**

Abstract

Il presente articolo si propone di esaminare l'uso del metodo Self – ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) in un laboratorio di Civiltà e cultura italiana per stranieri con un gruppo di studenti dell'Università di Veliko Tarnovo con un livello B1/B2 di conoscenza della lingua italiana. L'obiettivo dell'unità didattica è il miglioramento delle competenze linguistiche tramite un approccio interdisciplinare tra storia, cultura, letteratura italiana, quindi introdurre informazioni storiche e culturali con un testo letterario. La lettura del brano e gli esercizi che seguono permettono agli studenti di consolidare gli argomenti trattati e i contenuti proposti.

This article aims to examine the use of the Self – ROLL method (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) in a workshop on Italian Civilization and Culture for Foreigners with a group of students from the University of Veliko Tarnovo at a B1/B2 level of proficiency in Italian. The purpose of the teaching unit is to improve linguistic skills through an interdisciplinary approach between Italian history, culture, literature, therefore introducing historical and cultural information with a literary text. The reading of the passage and the exercises that follow allow students to consolidate the topics covered and the contents proposed.

Parole-chiave: italiano, civiltà, cultura, testo narrativo, lettura, SELF-ROLL
Key words: Italian, civilization, culture, narrative text, reading, SELF-ROLL

* Università di Veliko Tarnovo

1. Contesto di formazione

Nel 1991, per la prima volta in Bulgaria, l'Università di Veliko Tarnovo *SS Cirillo e Metodio* apre un corso di laurea in Linguistica Applicata, dove una delle discipline principali è lo studio approfondito di una lingua straniera (francese, inglese, tedesco, spagnolo o russo al livello B2), appresa già nella scuola media, in abbinamento con una seconda lingua straniera il cui studio inizia dal livello A1. Tra queste l'italiano, sul cui insegnamento mi concentro qui. Per stimolare e sostenere l'apprendimento della lingua italiana è stato creato un dipartimento *ad hoc*, il dipartimento di lingua italiana. Il corso di laurea era finalizzato alla formazione di traduttori. Nel 1998, con il contributo dell'Istituto Italiano di Cultura di Sofia, è stata allestita un'aula "italiana", in cui hanno trovato giusta e opportuna collocazione materiali didattici e multimediali, libri di narrativa, dizionari monolingue e bilingue, per supportare l'apprendimento della lingua e della cultura italiana. In 33 anni si sono laureate più di 25 coorti, si sono susseguiti più di 10 diversi programmi di insegnamento, sono stati utilizzati diversi corsi di lingua e manuali – dall'emblematico *La lingua italiana per stranieri* di Katerinov al *Nuovissimo progetto italiano*, seguendo l'evoluzione delle metodologie di insegnamento. Appositi corsi di specializzazione, all'interno del percorso di laurea, sono stati proposti agli studenti nell'ambito della lingua italiana in settori di specialità di interesse professionale, come l'economia e il turismo. Si è inoltre provveduto a preparare gli studenti all'insegnamento delle lingue straniere, con una qualifica pedagogica. Il successo del corso di laurea e delle sue formazioni è testimoniato dalla vasta gamma di collocazioni professionali nelle quali le lingue studiate rivestono un ruolo fondamentale.

Oltre all'apprendimento del lessico, della grammatica e della sintassi, un posto molto importante è occupato dalla cultura, dalla storia e dalla civiltà.

Mentre nelle fasi iniziali di un corso A1/A2, l'accento viene posto principalmente sulla lingua, successivamente, aumentando la padronanza del codice linguistico, cresce l'attenzione ai contesti storico-culturali. Lingua e cultura sono dunque due elementi indissolubili in quanto solo apprendendo una lingua si capiscono i tratti della cultura e delle realtà del popolo che la parla (Sapir 1972).

Nel veicolare contenuti lessico-culturali, si è privilegiato un approccio interdisciplinare, in quanto questo favorisce i processi cognitivi e facilità l'apprendimento.

1.1. Il SELF-ROLL nella pratica didattica

Per costruire un modulo di storia e civiltà italiana, si è pensato di partire da un testo letterario altamente significativo, tratto da *Il Gattopardo* di Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Per ovviare alla difficoltà di comprensione testuale, ci si è basati sulle strategie didattiche elaborate nel laboratorio ASPRILL-CIFODEM[4] dell'Università Paris Cité, già Paris Descartes, diretto dal linguista Alain Bentolila, che viene di seguito sintetizzata, per la loro dimostrata efficacia.

Nelle attività di comprensione del testo si è attivato un ACT (Atelier de compréhension de texte), in cui la lettura del testo è silenziosa e viene seguita da una fase di comprensione che si svolge come attività collettiva e dialogata, in cui il docente assume una postura neutra, per incoraggiare tutti i partecipanti a intervenire per ricostruire il contenuto del testo. Le informazioni ricavate dagli studenti rientrano in una tabella le cui voci sono: sono d'accordo, non sono d'accordo, non so. Tale approccio favorisce la comunicazione in lingua straniera, il confronto, la verifica delle informazioni raccolte dal docente sul testo stesso, in quanto l'arbitro della correttezza di quanto espresso è il testo e non il docente, con effetti positivi sull'autostima e sullo "sblocco" della parola. Permette inoltre di recuperare una serie di informazioni tratte dal testo che servono poi, in generale, per approfondimenti linguistici e culturali. Nel caso che espongo, gli apprendimenti su cui si insisterà sono principalmente culturali.

1.2. Adattamento e sperimentazione del Roll: un esempio

Tale esempio di adattamento del Roll al contesto di insegnamento-apprendimento dell'italiano Lingua Straniera all'Università di Veliko Tarnovo SS Cirillo e Metodio, nel corso di Laurea in Linguistica Applicata, è rivolto a un gruppo di studenti del 4º anno di corso (ultimo anno del CdL), con un livello B1/B2 di conoscenza della lingua italiana.

Le attività si svolgono in un laboratorio di Civiltà e Cultura il cui obiettivo formativo è la conoscenza del contesto socioculturale per l'analisi approfondita delle informazioni specifiche contenute in un testo letterario e suo ampliamento.

Viene quindi proposto un prospetto del percorso formativo, opportunamente schematizzato in un'unità di apprendimento.

---

[4] Per approfondimento del Roll, si rinvia al sito https://fodem-descartes.fr/ (https://www.roll-descartes.fr/) e a Lastrucci, E., Milito D., & Surmonte E. (2021). *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze.* Potenza : Basilicata University Press.

2. Schema di unità di apprendimento per l'insegnamento della civiltà e della cultura

- **Destinatari:** Studenti del quarto anno in Linguistica applicata, italiano seconda lingua straniera *(It LS2)*
- **Contesto:** Laboratorio Civiltà e Cultura.
- **Prerequisito**: conoscenza del contesto socioculturale finalizzata all'analisi approfondita delle informazioni specifiche contenute in un testo letterario.
- **Obiettivi**:
  a) Educazione a un approccio interdisciplinare tra storia, cultura, letteratura italiana (identificazione della situazione in cui si situano i documenti di riferimento in relazione all'epoca storica presa in esame);
  b) Miglioramento delle competenze discorsive (passaggio dal discorso diretto al discorso indiretto e *consecutio temporum* relativa);
  c) Miglioramento delle competenze linguistiche di ricezione orale e scritta e di produzione orale e scritta. Sviluppo di competenze comunicative interattive (discussione e negoziazione)
- **Contenuto**: La situazione siciliana nel contesto post-unitario.
- **Documenti di riferimento**: Testo narrativo tratto da *Il Gattopardo* di Giuseppe Tomasi di Lampedusa; sequenza relativa del film *Il Gattopardo*, tratto dall'omonimo libro, regia di Luchino Visconti.
- **Tempi:** secondo semestre, durata del laboratorio 3 ore.
- **Studenti coinvolti**: n. 8.
- **Livello di conoscenza della lingua italiana:** B1/B2.

Svolgimento

I. FASE INIZIALE

a) Proiezione della sequenza filmica tratta da *Il Gattopardo*.
b) Riflessione sul tema trattato con opportuni riferimenti alle conoscenze essenziali per facilitare la comprensione degli avvenimenti storici al centro delle sequenze narrativa e filmica proposte. In particolare, concetti storici, contesto socioculturale, caratteristiche specifiche del lessico utilizzato, definizione di vocaboli non noti e di non facile comprensione a partire dal contesto.
c) Lettura del brano letterario rappresentato nella sequenza filmica, tratto da *Il Gattopardo*.

d) Verifica della comprensione globale attraverso, nell'ordine:
   1. un ACT
   2. questionario a scelta multipla o vero/falso;
   3. domande referenziali e inferenziali.

II. FASE DI RINFORZO/PERFEZIONAMENTO

a) Consolidamento delle strutture da assimilare mediante:
   1. esercizi su aspetti lessico-semantici;
   2. esercizi orali sulla morfologia e la sintassi.
b) Concettualizzazione da parte del discente (consapevolezza dei meccanismi grammaticali, delle regole di formazione delle parole, dei campi semantici).
c) Analisi testuale (riflessione sul tipo di testo e identificazione degli elementi che caratterizzano la sua organizzazione).

III. FASE DI SINTESI

a) Esercizi
   Ricostruzione del testo attraverso:
   1. il riassunto guidato (*cloze* o *fill-in the blanks*).
   2. la riorganizzazione dei paragrafi presentati in ordine sparso con l'aiuto della sequenza filmica.
   3. la riproduzione del testo narrativo sotto forma di dialogo e viceversa.
b) Attività
   1. Discussione sul testo.
   2. Esposizione di esperienze e punti di vista legati al tema del testo introduttivo.

IV. FASE DI VERIFICA

Verifica del grado di comprensione degli aspetti culturali e della competenza di uso della lingua a livello strutturale, semantico e discorsivo.

V. FASE DI APPROFONDIMENTO E DI SVILUPPO DEGLI ASPETTI CULTURALI

a) Espansione del tema da parte del docente.
b) Formazione di gruppi di lavoro e ripartizione dei compiti (ricerca di documenti su aspetti specifici dell'argomento trattato con un riassunto di quanto trovato).
c) Presentazione orale dei risultati ottenuti dai diversi gruppi.
d) Discussione e riflessione interculturale.

I. Fase iniziale

(Presentazione dei documenti di riferimento)

a) Proiezione della sequenza filmica relativa al brano presentato. https://www.youtube.com/watch?v=JM8977QwG8Y&ab_channel=Giuseppe-Qutait
b) Riflessione sul tema trattato con opportuni riferimenti alle conoscenze essenziali per facilitare la comprensione degli avvenimenti storici al centro delle sequenze narrativa e filmica proposte. In particolare, concetti storici, contesto socioculturale, caratteristiche specifiche del lessico utilizzato, definizione di vocaboli non noti e di non facile comprensione a partire dal contesto.
c) Lettura del brano letterario rappresentato nella sequenza filmica, tratto da *Il Gattopardo*, di seguito riportato.

La Sicilia e i Siciliani

(Introduzione del docente) 1860. La Sicilia è stata annessa all'Italia. Il protagonista del romanzo, il Principe Fabrizio di Salina viene scelto dalle autorità provinciali per essere nominato senatore del nuovo Regno. Aimone Chevalley di Monterzuolo, gentiluomo piemontese segretario della prefettura di Girgenti (Agrigento), si reca a far visita al Principe per richiedere il suo accordo. Ma Don Fabrizio rifiuta la proposta e si scusa nel modo che segue:

b) «Siamo vecchi, Chevalley, vecchissimi. Sono venticinque secoli almeno che portiamo sulle spalle il peso di magnifiche civiltà eterogenee, tutte venute da fuori, nessuna germogliata da noi stessi, nessuna a cui noi abbiamo dato il la; noi siamo dei bianchi quanto lo è lei, Chevalley, e quanto la regina d'Inghilterra; eppure, da duemilacinquecento anni siamo colonia. Non lo dico per lagnarmi: è colpa nostra. Ma siamo stanchi e svuotati lo stesso... Il sonno, caro Chevalley, il sonno è ciò che i Siciliani vogliono, ed essi odieranno, sempre chi li vorrà svegliare, sia pure per portar loro i più bei regali. Tutte le manifestazioni siciliane sono manifestazioni oniriche, anche le più violente; la nostra sensualità è desiderio di oblio, le schioppettate e le coltellate nostre, desiderio di morte; desiderio di immobilità voluttuosa, cioè ancora di morte, la nostra pigrizia, i nostri sorbetti di scorzonera o di cannella; il nostro aspetto meditativo è quello del nulla che volesse scrutare gli enigmi del nirvana. Da ciò proviene il prepotere da noi di certe persone, di coloro che sono semidesti; da questo famoso ritardo di un secolo delle mani-

festazioni artistiche ed intellettuali siciliane: le novità ci attraggono soltanto quando sono defunte, incapaci di dar luogo a correnti vitali; da ciò l'incredibile fenomeno della formazione attuale di miti che sarebbero venerabili se fossero antichi sul serio, ma che non sono altro che sinistri tentativi di rituffarsi in un passato che ci attrae soltanto perché è morto ».

Non ogni cosa era compresa dal buon Chevalley: soprattutto gli riusciva oscura l'ultima frase: aveva visto i carretti variopinti trainati dai cavalli impennacchiati, aveva sentito del teatro di burattini eroici, ma anche lui credeva che fossero autentiche vecchie tradizioni.

Disse: «Ma non le sembra di esagerare un po', Principe? Io stesso ho conosciuto a Torino dei Siciliani emigrati che mi son sembrati tutt'altro che dei dormiglioni».

Il Principe si seccò: «Siamo troppi perché non vi siano delle eccezioni; ai nostri semidesti, del resto, avevo di già accennato... D'altronde vedo che mi sono spiegato male: ho detto i Siciliani, avrei dovuto aggiungere la Sicilia, l'ambiente, il clima, il paesaggio siciliano. Queste sono le forze che insieme e forse più che le dominazioni estranee e gl'incongrui stupri hanno formato l'animo: questo paesaggio che ignora le vie di mezzo fra la mollezza lasciva e l'arsura dannata; che non è mai meschino, terra terra, distensivo, come dovrebbe essere un paese fatto per la dimora di esseri razionali; questo paese che a poche miglia di distanza ha l'inferno attorno a Randazzo e la bellezza della baia di Taormina; questo clima che c'infligge sei mesi di febbre a quaranta gradi; li conti, Chevalley, li conti: maggio, giugno, luglio, agosto, settembre, ottobre; sei volte trenta giorni di sole a strapiombo sulle teste; questa nostra estate lunga e tetra quanto l'inverno russo e contro la quale si lotta con minor successo; lei non lo sa ancora, ma da noi si può dire che nevica fuoco come sulle città maledette della Bibbia; in ognuno di quei mesi se un siciliano lavorasse sul serio spenderebbe l'energia che dovrebbe essere sufficiente per tre: e poi l'acqua che non c'è o che bisogna trasportare da tanto lontano che ogni sua goccia è pagata da una goccia di sudore; e dopo ancora le piogge, sempre tempestose, che fanno impazzire i torrenti asciutti, che annegano bestie e uomini proprio lì dove due settimane prima le une e gli altri crepavano di sete.

Questa violenza del paesaggio, questa crudeltà del clima, questa tensione continua di ogni aspetto, questi monumenti, anche, del passato, magnifici ma incomprensibili perché non edificati da noi e che ci stanno intorno come bellissimi fantasmi muti; tutti questi governi sbarcati in armi da chissà dove, subito serviti, presto detestati, e sempre incompresi, che si sono espressi soltanto con opere d'arte per noi enigmatiche e con concretissimi esattori d'imposte spese poi altrove: tutte queste cose hanno formato il carattere nostro, che così rimane condizionato da fatalità esteriori oltre che da una terrificante insularità d'animo».

Giuseppe Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo*,
Milano, Feltrinelli

d) Test di comprensione

1. Scegliete una delle tre soluzioni proposte:

1. Nel 1860 avvenne:
   a. La conquista delle Sicilia
   b. L'annessione della Sicilia all'Italia
   c. La separazione della Sicilia dal resto dell'Italia

2. Da 25 secoli la Sicilia:
   a. Subisce le civiltà venute da fuori
   b. Produce una sua civiltà
   c. Impone la sua civiltà ad altri popoli

3. Il clima siciliano può essere definito:
   a. Un inferno
   b. Un paradiso
   c. Una via di mezzo fra i due

4. L'estate siciliana:
   a. È sopportabile
   b. Dura da giugno a settembre
   c. È lunga e tetra come l'inverno russo

2. Rispondete alle seguenti domande:

1. Perché, secondo Don Fabrizio, la Sicilia è una colonia da 2.500 anni?
2. Perché il sonno è ciò che i siciliani vogliono?
3. Chi sono i semidesti?
4. Com'è descritto il paesaggio siciliano?
5. Qual è l'influenza del clima?
6. Qual è il problema dell'acqua?

II. Fase di rinforzo

Mettete al discorso indiretto secondo il modello:

Modello: Don Fabrizio disse: «Sono venticinque secoli che portiamo sulle spalle il peso di magnifiche civiltà eterogenee...».

Don Fabrizio disse che erano venticinque secoli che portavano sulle spalle il peso di magnifiche civiltà eterogenee...

1. Don Fabrizio rispose: «Non lo dico per lagnarmi: è colpa nostra. Ma siamo stanchi e svuotati lo stesso...».

……

2. Il Principe disse: «Le novità ci attraggono quando sono defunte».

……

3. Il signor Chevalley disse: «Io stesso ho conosciuto a Torino dei siciliani emigrati che mi son sembrati tutt'altro che dei dormiglioni».

……

4. Il Principe disse: «D'altronde vedo che mi sono spiegato male: ho detto i Siciliani, avrei dovuto aggiungere la Sicilia, l'ambiente, il clima, il paesaggio siciliano...».

……

III. Fase di sintesi

1. Riflessione:

- sul lessico (parole chiave):
  annessione, colonia, dominazione, senatore, principe, emigrati;
- sulle strutture:
  civiltà eterogenee, desiderio di oblio, crudeltà del clima, esattori d'imposte.

2. Discussione:

1. Credete che il popolo siciliano anche oggi sia veramente come lo descrive Don Fabrizio, «immobile», «fermo», «fatalista», «inattivo»?
2. Perché, secondo Don Fabrizio, i siciliani hanno veramente paura dei cambiamenti?
3. Credete anche voi che l'ambiente geografico e climatico possa influire in maniera determinante sulla personalità dell'individuo?

4. Avete ravvisato nel brano dei luoghi comuni o pregiudizi nei confronti dei siciliani che si ripetono ancora oggi?
5. Quali altri luoghi comuni o pregiudizi si ritrovano in libri o film che conoscete?

3. Lavoro individuale o di gruppo (contesto domestico)

Preparazione individuale o in gruppo di un resoconto scritto dell'argomento trattato e della discussione con espressione di opinioni personali.

3. Conclusioni

Questa unità di apprendimento permette di lavorare e potenziare l'intera gamma delle competenze comunicative, partendo proprio da quella di lettura (ampiamente rivalutata negli ultimi anni), in quanto la lettura estensiva e intensiva assume grande importanza per l'acquisizione di informazioni ed elementi culturali, che vengono reperiti con maggiore efficacia e valorizzati negli Atelier de Compréhension des textes. Un valore aggiunto è rappresentato dai testi narrativi, in quanto tali elementi sono inseriti in un quadro e un contesto che si presenta come "vissuto" e nel quale è possibile anche immedesimarsi.

Inoltre, tale lettura, accompagnata, quando possibile, dalla visione della sequenza filmica relativa, aggiunge allo sviluppo della competenza di ricezione scritta anche quella di ricezione orale, collaborando al potenziamento delle competenze di comprensione orale.

A sostegno e consolidamento di queste due competenze interviene la fase di riflessione sulla lingua, che aiuta a comprendere il lessico, i campi semantici relativi e la loro contestualizzazione specifica.

Il lavoro sul lessico, propedeutico anche alla fase di discussione, consente di rilevare anche gli elementi culturali specifici sui quali si intende insistere, proprio in virtù della loro collocazione nella narrazione, nella situazione e sua temporalità.

La fase di discussione che si svolge intorno ad argomenti sui quali si richiede non soltanto l'acquisizione di dati e informazioni, ma anche la comprensione di fenomeni e l'espressione di opinioni, favorisce un uso della lingua straniera "reale", con scambi a volte animati, che stimolano la curiosità culturale, i bisogni comunicativi e la comprensione reciproca.

In conclusione, l'unità di apprendimento proposta si configura come un modello esportabile ad altre situazioni laboratoriali nelle quali si intenda dare spazio a tutte le competenze comunicative, incentivando anche quelle socio-culturali, necessarie alla

formazione di un profilo di laureato in lingue straniere polivalente, in grado di rispondere ai bisogni di un mondo del lavoro variegato.

Riferimenti bibliografici

Balboni, P. E. (2018). *Storia italiana per stranieri. Dall'antica Roma ai giorni nostri*. Roma: EdiLingua.

Castiello, M. (2004). *Il Gattopardo. Analisi guidata al romanzo*. Milano: Alpha Test.

De Savorgnani, G. (2016). *Italia per stranieri, 30 lezioni di cultura, storia, società e civiltà per conoscere l'Italia e gli italiani*. Firenze: ALMA.

Di Lampedusa, G.T. (1985). *Il Gattopardo*. Milano: De Agostini.

Ferraloro, M.A. (2024). *Tomasi di Lampedusa e i luoghi del Gattopardo*. Pisa: Pacini Editore.

Lastrucci, E., D. Milito, & E. Surmonte (2021). *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*. Potenza: BUP.

Sapir, E. (1972). *Cultura, linguaggio e personalità. Linguistica e antropologia*. Torino: Einaudi.

Sitografia:
https://www.roll-descartes.fr/
https://fodem-descartes.fr/
https://www.youtube.com/watch?v=JM8977QwG8Y&ab_channel=GiuseppeQutait

Capitolo diciannovesimo

La formazione continua: bussola e guida nell'era dell'Intelligenza Artificiale

Lifelong learning: compass and guide in the era of Artificial Intelligence

Maria Tiso

Abstract

In this era characterized by enabling technologies and in particular by Artificial Intelligence (AI), the role of skills and continuous training is fundamental to face the challenges and seize the opportunities offered by these powerful tools. AI can have a transformative impact on the country's socioeconomic system and high professional skills are required to be able to exploit its benefits. This contribution places emphasis on theoretical considerations relating to the importance of training as a pillar of AI management, presenting possible training strategies useful for understanding the paradigmatic transition from 4.0 to 5.0 affecting the current knowledge society. An extended literacy process is necessary, from the world of school to that of workers, up to the involvement of all citizens, in order to bring out positive effects on the social system given by human-machine interaction. In this context, the potential of AI in the field of language learning for alloglots is particularly important, offering personalized and adaptive tools that facilitate linguistic and cultural inclusion, thus contributing to the strengthening of social cohesion and equality of educational opportunities.

In questa era caratterizzata da tecnologie abilitanti e in particolare dall'Intelligenza Artificiale (IA), il ruolo delle competenze e della formazione continua è fondamentale per affrontare le sfide e cogliere le opportunità offerte da questi potenti strumenti. L'IA può avere un impatto trasformativo sul sistema socioeconomico del Paese e per poterne sfruttare i benefici sono necessarie elevate competenze professionali. Il presente contributo pone l'accento su considerazioni teoriche relative all'importanza della formazione come pilastro di gestione dell'IA, presentando possibili strategie per la formazione utili a leggere la transizione paradigmatica dal 4.0 al 5.0 che investe l'attuale società della conoscenza. Risulta necessario un processo di alfabetizzazione esteso, dal mondo della scuola, a quello dei lavoratori, fino al coinvolgimento dei cittadini tutti, al fine di far emergere effetti positivi sul sistema sociale dati dall'interazione uomo-macchina. In tale contesto, particolare

rilievo assume il potenziale dell'IA nell'ambito dell'apprendimento linguistico per gli studenti allofoni, offrendo strumenti personalizzati e adattivi che facilitano l'inclusione linguistica e culturale, contribuendo al rafforzamento della coesione sociale e all'uguaglianza delle opportunità formative.

Keywords: training; artificial intelligence; literacy; allophonic inclusion; human-centric approach.
Parole chiave: formazione; intelligenza artificiale; alfabetizzazione; inclusione allofona; approccio umano-centrico.

1. Introduzione

La rapida digitalizzazione in atto da diversi anni ha modificato numerosi aspetti della vita quotidiana e lavorativa, la trasformazione digitale sta di fatto rimodulando le prospettive della società, del mercato del lavoro e del futuro lavorativo. L'ambito educativo chiaramente non può sottrarsi a tali cambiamenti, né rimanere estraneo alla rivoluzione dell'intelligenza artificiale (IA) che sta trasformando profondamente intere comunità e dunque, come ogni cambiamento che si presenta con una siffatta portata, anche l'intelligenza artificiale ha fatto il proprio ingresso nel contesto scuola e formativo in generale.

La formazione è fondamentale per garantire un approccio all'IA, un avvicinamento che secondo la Commissione Europea (2020) deve assumere precise connotazioni, deve essere: etico, sicuro e rispettoso dei diritti umani. Investire dunque nella formazione delle persone è essenziale per sfruttare appieno il potenziale dell'IA e per preparare i cittadini europei alle sfide e alle opportunità che da essa derivano.

L'Anno Europeo delle Competenze, iniziato il 9 maggio 2023 e terminato nello stesso mese del 2024, ha posto in risalto l'importanza dell'istruzione e della formazione continua nell'era dell'IA, sottolineando come tutto ciò debba necessariamente passare preliminarmente attraverso l'acquisizione di competenze trasversali e tecniche. La proposta del Consiglio europeo (2022), che anticipa tale iniziativa, mette in luce da subito quanto sia forte il connubio tra il buon funzionamento del mercato del lavoro e la presenza di una forza lavoro con competenze adeguate.

Confrontarsi con l'inadeguatezza delle competenze può incoraggiare la capacità di cambiamento in particolare per le competenze digitali che non risultano ancora adeguate ai contesti lavorativi e formativi

a titolo di esempio, il 70 % delle imprese riferisce che la carenza di personale con competenze digitali adeguate è un ostacolo agli investimenti, mentre quasi la metà della popolazione dell'UE ha un livello di competenze digitali nullo o molto scarso. Riconoscendo questa sfida, la comunicazione sulla bussola per il digitale 2030 fissa l'obiettivo

dell'UE di dotare l'80 % degli adulti almeno delle competenze digitali di base e impiegare 20 milioni di specialisti delle TIC entro il 2030 (CE, 2022, p. 2).

Migliorare il livello delle competenze attraverso la formazione continua degli adulti è uno degli obiettivi previsti espressamente dal documento dell'Anno Europeo delle Competenze (2022) che intende riqualificare la forza lavoro attraverso quattro fondamentali punti:

1. promuovere investimenti più efficaci e inclusivi nella formazione e nel miglioramento del livello delle competenze per sfruttare al meglio il potenziale della forza lavoro europea attuale e futura, supportare le persone nella gestione delle transizioni professionali e delle inevitabili nuove opportunità di una economia sempre mutevole;
2. rendere le competenze più specifiche e funzionali al mondo lavorativo, collaborando quindi a stretto braccio con le diverse parti sociali, con i servizi per l'impiego pubblici e privati, con le imprese e con gli erogatori di istruzione e formazione;
3. essere in grado di leggere adeguatamente le caratteristiche e le aspirazioni delle persone e ciò che possono offrire al mercato del lavoro, in particolare quelle che derivano dalle transizioni verde e digitale, privilegiando gli sforzi per far entrare un maggior numero di persone nell'ambito lavorativo, rivolgendo una particolare attenzione alle donne e ai giovani, soprattutto se si trovano in una condizione in cui non studiano, non lavorano e non frequentano corsi di formazione, i cosiddetti *NEET (Not in Education, Employment or Training)*;
4. attrarre persone provenienti da altri paesi che siano dotati di competenze necessarie nell'Unione Europea rafforzando le opportunità di apprendimento e la mobilità, agevolando il riconoscimento delle qualifiche attraverso il *prior learning*.

Tra le svariate dimensioni del costrutto di competenza, particolare rilievo assume oggi quella digitale, considerata trasversale rispetto alle altre. Le competenze digitali non rappresentano solo una condizione necessaria per l'inserimento e la permanenza nel mondo del lavoro, ma costituiscono anche il presupposto per una partecipazione piena e consapevole alla vita sociale e culturale contemporanea.

Dunque, nel contesto attuale in cui la tecnologia è sempre più centrale nell'interazione umana e nei processi di acquisizione delle conoscenze, l'integrazione dell'IA nei sistemi educativi rappresenta non solo un arricchimento degli strumenti pedagogici, ma anche una trasformazione radicale nella concezione stessa di apprendimento (Cinganotto et al., 2024). In linea con gli obiettivi delineati dall'Anno Europeo delle Competenze, l'IA può infatti fungere da leva strategica per supportare percorsi di formazione per-

sonalizzati, flessibili e inclusivi, in grado di rispondere efficacemente alla complessità delle transizioni professionali e sociali, e di rafforzare l'equità nell'accesso alle opportunità formative su scala europea. L'utilizzo degli algoritmi intelligenti può ad esempio rappresentare un fattore trainante nell'ambito del processo di inclusione linguistico che docenti, adeguatamente formati, sono in grado di approntare nell'ambito della progettazione educativo-didattica rivolta a studenti allofoni. In questo modo risulta più agevole immaginare un passaggio sostanziale da un modello di insegnamento prevalentemente trasmissivo a uno di tipo interattivo, ispirato ai principi del costruttivismo, capace di promuovere un maggiore coinvolgimento degli studenti e di favorire un apprendimento più efficace e significativo (Tiso, 2024).

2. Formare all'Intelligenza Artificiale

L'IA rappresenta un elemento cruciale nella trasformazione digitale della società contemporanea. Nel futuro prossimo la sua integrazione nei diversi settori economici rivoluzionerà il modo in cui vengono eseguite svariate attività, generando nuove opportunità e vantaggi in termini di produttività, innovazione tecnologica e capacità di analisi avanzata.

È una realtà consolidata anche nella vita quotidiana, si pensi a quanto accade nel web, alle ricerche personalizzate, alla profilazione della pubblicità, all'utilizzo di traduttori e alle diverse applicazioni che fanno parte dell'ordinarietà di molti adulti e professionisti. Sta effettivamente rivoluzionando diversi settori e portando a cambiamenti significativi sia nella sfera personale che in quella lavorativa, il suo impatto è rilevante nell'ambito della tecnologia e della comunicazione, nel lavoro e nella produttività, nella sanità, nel campo educativo, nella mobilità e nei trasporti, nella sicurezza e così via (Chilelli, 2023; OECD, 2021). In particolare, il settore educativo si configura come ambito strategico nel quale l'IA può essere non solo strumento di innovazione didattica, ma anche leva per promuovere processi di inclusione e personalizzazione dell'apprendimento. Non è più un concetto avveniristico, ma una realtà tangibile in ambito educativo e in quello lavorativo che si sta rimodellando su nuovi schemi operativi e procedurali; è quindi indispensabile introdurre l'insegnamento di queste tecnologie nei programmi di formazione degli adulti così da formare adeguatamente l'attuale e la futura forza lavoro.

A tal fine, risulta imprescindibile potenziare la formazione dei docenti, affinché siano in grado di utilizzare consapevolmente le tecnologie intelligenti nella progettazione educativa. In particolare, per gli studenti allofoni, l'IA offre strumenti innovativi capaci di supportare percorsi personalizzati e accessibili, favorendo un apprendimento signifi-

cativo e la piena partecipazione scolastica (Holmes et al., 2019; Eickelmann & Gerick, 2022). Le possibilità offerte dagli algoritmi intelligenti nell'apprendimento linguistico promuovono approcci basati sui dati che tengono conto delle specificità individuali degli studenti e rendono possibile il monitoraggio e l'adattamento in base alle performance, permettendo interventi tempestivi.

L'impiego di strumenti digitali intelligenti riveste un valore trasversale, dimostrandosi efficace e pertinente non solo in ambito educativo, ma anche in una vasta gamma di contesti professionali e sociali. Di conseguenza, si rende fondamentale promuovere percorsi di formazione continua e di aggiornamento professionale, volti a garantire una forza lavoro competitiva e preparata a cogliere pienamente le opportunità offerte dalla trasformazione digitale in atto. Come afferma Carnazzola (2018), «la formazione richiede un pensiero lungo, prospettico, per poter diventare un esercizio di responsabilità nei confronti delle nuove generazioni e del futuro» (p. 74). La formazione, pertanto, non può essere concepita come un processo occasionale o frammentario, ma strutturata in modo sistemico, con l'obiettivo di sviluppare competenze durature e trasferibili che rispondano alle sfide della società digitale.

È un processo dinamico, in costante crescita e sviluppo, e si modifica parallelamente allo sviluppo della società; Callini (2004) afferma che una formazione al passo con i tempi deve aver interiorizzato la "cultura del cambiamento": cambiamento delle conoscenze, delle competenze, delle tecnologie, dei contesti lavorativi e anche cambiamento dei valori e di altre aspetti legati al soggetto.

Oggi la formazione continua non può dunque tralasciare un costrutto fondamentale quale quello dell'IA, solo per questa via si possono fronteggiare le esigenze di chi vuole agire nel mondo del lavoro con standard professionali adeguati e di chi vuole migliorare la qualità della propria vita (Faretto & Fiorentini, 2006). In tale ottica la formazione deve potersi curvare sulle esigenze dei lavoratori, sui diversi compiti ad essi affidati e sulle esperienze che hanno riportato, affidandosi dunque anche ad un modello andragogico (1) attraverso cui Knowles (1980; 1993), mette in evidenza il processo per il quale gli adulti acquisiscono conoscenze e competenze sulla base dei loro obiettivi personali. Ma come dovrebbe avvenire un processo di formazione continua per gli adulti?

Un modello molto interessante è senza dubbio quello della tripla elica che nasce dalla collaborazione tra università, *governance* politica e gruppi imprenditoriali (Etzkowitz, 2002), promuove l'innovazione e la crescita sostenibile attraverso l'interazione continua e sinergica tra questi tre settori chiave della società. Il concetto si basa sull'idea che la cooperazione tra gli attori accademici, industriali e governativi sia fondamentale per affrontare le sfide globali, come il cambiamento climatico, la transizione energetica e lo sviluppo tecnologico in linea con i valori umani e le esigenze della società.

> La metafora della tripla elica fa pensare a tre forme elicoidali che scorrono una nell'altra con una serie di interferenze reciproche. Il punto di attenzione è dato dalle interazioni fra università, imprese (o comunque organismi sociali) e Stato (o enti pubblici che finanziano la ricerca). Lo scorrere continuo e sinergico di questi tre flussi dinamici (università, stato, imprese) determina una lunga serie di prestiti reciproci e quindi anche di reciproco progressivo arricchimento: una sorta di learning by borrowing (imparare prendendo in prestito - da altri) per il cui effetto si creano le condizioni per imprimere un effetto moltiplicatore all'innovazione (Paparella, 2015, p.11).

Nonostante tale modello presenti alcune limitazioni, sollevate peraltro dallo stesso Etzkowitz (2002), quando applicato alle macchine intelligenti, può offrire un quadro efficace per favorire la formazione continua e lo sviluppo dell'IA in modo dinamico e sostenibile.

Il riferimento alla tripla elica assicura alla formazione continua una costante interazione tra ricerca, applicazione e regolamentazione, ogni componente offre un contributo specifico nel rispetto delle proprie caratteristiche, le università forniscono la base di conoscenze teoriche e promuovono la ricerca avanzata, le imprese testano e implementano queste conoscenze in applicazioni concrete, promuovendo lo sviluppo di nuove competenze necessarie per il mercato, le organizzazioni statali un quadro normativo e di incentivi che stimola la collaborazione tra le due sfere e garantisce che l'evoluzione dell'IA sia in linea con le esigenze sociali ed etiche (Paparella, 2015).

3. La gestione dell'Intelligenza Artificiale attraverso l'approccio umano-centrico

L'IA è passata, in pochi anni, da tema d'avanguardia ad argomento di (ab)uso corrente e le prospettive che ne derivano entusiasmano quanto preoccupano.

In questo scenario emerge la necessità di riflettere sul rischio di una antropizzazione troppa spinta degli algoritmi di programmazione che possa condurre a un modello di umanoide troppo simile all'uomo, con una dotazione di pregi e difetti. Tale spinta innovativa porta a pensare anche alla possibilità per l'uomo di essere sostituito dalla sua stessa creazione robotica dell'IA, in ambito economico, formativo, sociale. Questi aspetti possono essere messi in discussione solo se ci si pone in una predisposizione di conoscenza e formazione tale che portano l'uomo a comprendere che, solo grazie alla formazione continua, potrà gestire e tenere in considerazione, per il futuro, la possibilità di un robot come strumento al proprio servizio: da amico, sostegno, a competitore, antagonista, nemico, ma sempre come forma di mediazione dei processi.

Di fatto, più recentemente la letteratura ha evidenziato che la principale debolezza dell'Industria 4.0 consiste proprio nel mancato riconoscimento della centralità dell'uomo e del suo contributo allo sviluppo sostenibile in termini ambientali, sociali ed economici (Huang et al., 2022). In questo stesso limite si può intravedere anche la causa della riluttanza che molti contesti formativi manifestano nei confronti dell'IA: finora, infatti, gli algoritmi intelligenti sono stati spesso trattati come semplici strumenti tecnologici al servizio di logiche produttivistiche, ereditando l'impostazione riduzionista e tecnocentrica tipica dell'Industria 4.0 (Popkova & Sergi, 2020). Questa visione parziale ha ostacolato una riflessione più ampia sul ruolo trasformativo dell'IA nei processi educativi e formativi, nonché sulle sue potenzialità in termini di sostenibilità e umanizzazione dell'innovazione.

Sulla base di confronto tra enti di ricerca e tecnologia, organizzazioni scientifiche e agenzie di finanziamento europee, avviato dalla Direzione Generale per la Ricerca e l'Innovazione nel 2020, viene redatto il documento *Industry 5.0-Towards a sustainable, humancentric and resilient European industry (I5.0)*. Il paradigma dell'I5.0 ha ricevuto attenzione crescente in Europa, soprattutto grazie all'operato della Commissione europea che ha formalmente introdotto il concetto di Quinta Rivoluzione Industriale. L'I5.0 non andrebbe intesa come una continuazione cronologica o un'alternativa all'I4.0. L'implementazione dell'I5.0 dovrebbe consistere in un esercizio di lungo periodo volto a definire ed attuare le modalità per favorire la coesistenza tra l'industria europea e le nuove esigenze sociali (Carayannis & Morawska Jancelewicz, 2022). L'I5.0 dovrebbe reintrodurre la dimensione umana, raggiungendo obiettivi sociali che vanno oltre l'occupazione e la crescita economica, integrare le tecnologie abilitanti dell'I4.0 (2), facendo sì che la ricerca e l'innovazione guidino la transizione verso una produzione sostenibile, incentrata sul benessere delle persone e sul valore del lavoro (Breque et al., 2021).

Finora, ogni rivoluzione industriale ha ridotto la presenza e l'importanza degli esseri umani che perdono il confronto con l'automazione e le tecnologie digitali in termini di produttività ed efficienza. Emerge invece adesso la necessità di tornare al cuore della centralità umana e ciò significa focalizzarsi sull'auto-sovranità, sull'autodeterminazione e sull'autonomia delle persone coinvolte in un processo: senza sistemi di coercizione e costrizione, le persone hanno il diritto di determinare ciò che accade loro (World Economic Forum, 2021). Secondo la Commissione europea piuttosto che considerare le tecnologie come punto di partenza, andrebbe adottato un approccio umano-centrico che pone i bisogni e gli interessi fondamentali dell'uomo al centro del processo produttivo. Dunque, l'inclusione dell'uomo è uno dei pilastri del sistema industriale del futuro (Raja Santhi & Muthuswamy, 2023).

L'Industria 5.0 (I5.0) rappresenta un'evoluzione del paradigma industriale orientata a valorizzare il ruolo centrale della persona all'interno dei processi produttivi, ponendo l'accento sul benessere individuale come leva strategica per una maggiore produttività e sostenibilità (Campolucci et al., 2024). In questo scenario le tecnologie avanzate non sono intese come strumenti sostitutivi del lavoro umano, ma come supporto attivo in grado di sollevare gli operatori da mansioni ripetitive, faticose o pericolose.

Tale visione può essere efficacemente estesa anche all'ambito formativo, dove l'impiego intelligente delle tecnologie, inclusa l'IA può contribuire a creare ambienti di apprendimento più sicuri e inclusivi. I sistemi educativi, ispirandosi ai principi dell'I5.0, possono adottare soluzioni capaci di rispondere ai bisogni specifici degli studenti, favorendo un approccio centrato sulla persona e sull'umanizzazione dei processi formativi. L'uso di strumenti adattivi, tutor virtuali, ambienti immersivi e assistenti digitali consente infatti di affiancare i docenti nella progettazione didattica e nel monitoraggio dei percorsi di apprendimento, riducendo il carico di lavoro e lasciando maggiore spazio all'interazione pedagogica e alla cura della relazione educativa.

In questo modo, le tecnologie non sostituiscono il ruolo del docente, ma lo potenziano, valorizzandone la dimensione professionale e relazionale. In linea con i principi dell'I5.0, anche nella formazione, e in particolare nella formazione degli adulti, l'innovazione tecnologica deve essere orientata non solo all'efficienza, ma anche al benessere e allo sviluppo integrale della persona, promuovendo contesti inclusivi e motivanti che favoriscano l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Agenda Digitale, 2025).

L'approccio umano-centrico richiede quindi il potenziamento delle capacità e delle competenze individuali degli operatori, cioè quei fattori che permettono di raggiungere l'equilibrio e la piena interazione uomo-robot in sistemi industriali dinamici e complessi (Raja Santhi & Muthuswamy, 2023).

Per creare un'intelligenza artificiale che sia comprensibile per l'essere umano è, dunque, necessario lavorare sull'interazione uomo-macchina e sull'interazione uomo-robot. Per far sì che ciò avvenga è opportuno porsi in un'ottica di riflessione e formazione continua, ponendo in discussione la propria dimensione occupazionale abituale (Campolucci et al., 2024).

Risulta pertanto prioritario che i professionisti dei vari settori, dall'istruzione, al sociale, al settore industriale siano introdotti ad un'educazione all'IA che includa un piano attivo, riflessivo ed etico: un'educazione che stimoli alla consapevolezza di essere cittadini digitali (Council of Europe, 2019).

Di fatto, il passaggio all'Industria 5.0 richiede un sostanziale cambiamento nelle competenze e nella formazione dei lavoratori, ponendo al centro: la personalizzazione, il benessere dei lavoratori e la formazione secondo un approccio umano-centrico.

La formazione continua e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita diventano imperativi per garantire che gli individui possano rimanere al passo con le mutevoli esigenze della società contemporanea.

La formazione dei lavoratori rappresenta un elemento critico di successo nell'implementazione di un modello aziendale 5.0: la gestione di un apparato tecnologico avanzato richiede che i dipendenti abbiano una solida padronanza delle loro competenze di base, e siano in condizione di acquisire o aggiornare, integrandole, abilità adeguate ad interfacciarsi con le soluzioni tecnologiche più recenti, che caratterizzano questa nuova rivoluzione industriale. Questa evoluzione nella produzione richiede una forza lavoro versatile, esperta di tecnologia e in continua evoluzione, aperta ad una formazione più fluida che nel passato.

4. Riflessioni conclusive: strategie per la formazione

L'esigenza di disporre di competenze specifiche all'interno delle organizzazioni per affrontare la complessità crescente e le trasformazioni indotte dall'innovazione tecnologica e dal contesto socioeconomico rende prioritaria la promozione di percorsi di formazione continua. La risposta più efficace alle dinamiche imprevedibili del mercato è costituita dallo sviluppo di un'organizzazione flessibile, capace di favorire ambienti in cui le persone siano incentivate ad apprendere ed evolvere costantemente (Billett, 2011).

L'Industria 5.0 comporta una trasformazione profonda sia in termini qualitativi sia quantitativi del mondo del lavoro. L'approccio collaborativo tra essere umano e macchina, insieme all'integrazione di tecnologie emergenti come l'intelligenza artificiale, la robotica collaborativa, la realtà aumentata e la realtà virtuale, permette una maggiore efficienza e capacità di personalizzazione, rispondendo con maggiore rapidità ed efficacia a una domanda in continua evoluzione (CE, 2021). Tuttavia, questa trasformazione non può prescindere dal rafforzamento delle competenze, intese come cultura del lavoro e della formazione.

Storicamente, l'attenzione alla qualità nei processi produttivi si è riflessa nel mondo dell'educazione, orientando anche i sistemi formativi verso una concezione di qualità intesa come cultura organizzativa, metodo, e attenzione ai bisogni degli utenti. In questa prospettiva, il concetto di qualità diventa strumento e fine per una trasformazione educativa orientata all'innovazione (Regalia & Bruno, 2000).

Di fatto, l'IA può avere un impatto trasformativo sul sistema socioeconomico del Paese, tuttavia risulta necessario il possesso di competenze professionali preliminari.

La disponibilità di queste competenze è, però, di gran lunga inferiore alla domanda in Italia, fattore che determina un forte rallentamento nell'adozione di queste soluzioni. Risulta dunque necessario un piano formativo utile a rafforzare, integrare e diffondere la conoscenza dell'IA, e delle relative competenze digitali, nel sistema di istruzione. Sarà opportuno allargare il concetto di formazione implementando un processo di alfabetizzazione, volto non solo a rafforzare l'offerta universitaria e professionale, ma anche a estendere l'alfabetizzazione all'intera cittadinanza, con un'attenzione specifica alla scuola e alla formazione degli educatori.

A tal proposito, l'AGID, Agenzia per l'Italia Digitale, propone un piano d'azione sintetizzato nel documento "Strategia italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026", ponendosi come obiettivi la promozione di una formazione universitaria capillare sull'IA e la realizzazione di percorsi educativi sull'IA.

Affinché ciò possa risultare realizzabile, considera alcune principali azioni strategiche:

- *percorsi formativi per l'alfabetizzazione nell'IA nella scuola per studenti e docenti*, imponendo un avvicinamento della disciplina con gradualità a partire dalle scuole primarie e secondarie;
- *mobilità quale strumento per la formazione sull'IA*, intesa come scambi ed esperienze tra diversi attori istituzionali, attraverso la promozione di tirocini, internship, borse di ricerca e alto apprendistato;
- *didattica diffusa sull'IA nei corsi di laurea universitari*, in termini di rafforzamento dei corsi di laurea in Intelligenza Artificiale, promuovendo anche in maniera significativa iniziative di orientamento;
- *potenziamento del dottorato nazionale in IA*, attraverso il mantenimento e l'accrescimento di un co-finanziamento rispetto al Dottorato di Interesse Nazionale in IA (www.PhD-AI.it), attivato nel XXXVII ciclo;
- *programmi di upskilling e reskilling per imprese e pubblica amministrazione*, ossia la declinazione di corsi di formazione e professionalizzazione sull'IA, per la riqualificazione e l'aggiornamento dei lavoratori al fine di favorire il loro (re) inserimento nei nuovi posti di lavoro creati dalle tecnologie dell'IA;
- *educazione all'utilizzo degli strumenti di IA*, e dunque promozione di un'attività di sensibilizzazione rivolta ai cittadini sul corretto utilizzo delle nuove tecnologie, che promuova l'uso consapevole degli strumenti e delle specifiche applicazioni digitali oggigiorno disponibili. Le iniziative dovrebbero essere messe in atto su più livelli: contenuti dedicati all'interno di programmi o rubriche televisive o radiofoniche esistenti; rubriche informative e continuative su riviste e giornali generalisti; pubblicità progresso, con una campagna dedicata ai rischi

e alle opportunità dell'IA; campagna di affissioni con messaggi emozionali, siti web e social media dedicati, videoclip su social; eventi da realizzare sul territorio, in collaborazione con associazioni di persone o professionali; dibattiti pubblici e discussione sociale informata che coinvolgono i diversi stakeholder anche con il supporto di piattaforme;

- *corsi ITS focalizzati sull'IA*, gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS), dovranno strutturarsi per l'erogazione di corsi sull'IA, prestando particolare attenzione al coinvolgimento delle università e delle aziende del settore ICT specializzate nello sviluppo di soluzioni basate sull'IA.

Nei processi formativi risulta necessario comprendere la complessità attuale della società, creando un *continuum* rispetto alla vita quotidiana del lavoratore che, al contempo, diviene studente in formazione (Ciappei & Cinque, 2014; Parra González et al., 2019). Per far sì che ciò sia possibile è innanzitutto necessario promuovere una formazione sulla tematica, in termini di *literacy*, una reale alfabetizzazione. Si parla di alfabetizzazione proprio perché si ritiene necessario comprendere le potenzialità e i rischi e per poterlo fare è necessario approcciarsi alla prima forma di conoscenza.

Note

(1) Nel corso degli anni, anche la teoria di Knowles ha superato una visione dell'andragogia in contrapposizione alla pedagogia, per svilupparsi attorno al concetto di *apprendimento autodiretto* considerato obiettivo principale dell'educazione dell'adulto, orientato ad acquisire quelle qualità trasversali che consentono la risoluzione dei propri compiti di vita.

(2) Il termine Industria 4.0 (o Industry 4.0) indica una tendenza dell'automazione industriale che integra alcune nuove tecnologie produttive per migliorare le condizioni di lavoro e aumentare la produttività e la qualità produttiva degli impianti. Da uno studio di Boston Consulting emerge che la quarta rivoluzione industriale si centra sull'adozione di alcune tecnologie definite abilitanti: Advanced manufacturing solution; Additive manufacturing; Augmented reality; Simulation; Horizontal e vertical integration; Industrial internet; Cloud; Cyber security; Big Data Analytics.

Riferimenti bibliografici

Agenda Digitale, (2025). *Industria 5.0, metodi innovativi per l'apprendimento continuo*. https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/metodi-innovativi-per-lapprendimento-continuo-nellindustria-5-0-ecco-le-strategie/.

AGID, (2024). *italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026*. https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-07/Strategia_italiana_per_l_Intelligenza_artificiale_2024-2026.pdf.

Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Breque, M., De Nul, L., & Petridis, A. (2021). Industry 5.0 –Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry. *Publications Office of the European Union*.

Callini, D. (2004). *Leggere le organizzazioni*. Franco Angeli.

Campolucci, A., Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2024). Industria 5.0: verso un approccio umano-centrico. Il caso Campetella Robotic Center S.r.l., *ECONOMIA MARCHE*. *Journal of Applied Economics,* vol. XLIII (1), 88-108.

Carayannis, E.G., & Morawska-Jancelewicz, J. (2022). The futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as driving forces of future universities. *Journal of the Knowledge Economy*,13, 3445–3471.

Carnazzola, M.G. (2018). La necessaria formazione dei docenti. *Educare.it*, 18(8), 73-77.

CE, (2020). *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*.

CE, (2021). *Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry*. https://ec.europa.eu/info/publications/industry-50_en

CE, (2022). *Proposta di decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a un Anno europeo delle competenze 2023*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/ip_22_6086

Chilelli, E. (2023). L'intelligenza artificiale e la trasformazione digitale nella sanità. *Rivista elettronica di Diritto, Economia, Management*, 4, 51-64.

Cinganotto, L., Sbardella, T., & Montanucci, G. (2024). Dagli algoritmi alle competenze linguistiche: il ruolo dell'intelligenza artificiale nell'educazione linguistica online. *The Journal of Language and Teaching Technology*, VI, 63-74.

Eickelmann, B., & Gerick, J. (2022). Digital transformation in education: Conceptual and practical challenges. *European Journal of Education*, 57(2), 243–256.

Etzkowitz, H. (2002). Incubation of incubators: innovation as a triple jelix of university-industry-government networks. *Science and Public Policy*, 29(2), 115-128. Oxford University Press.

Faretto, G., & Fiorentini, F. (2006). *Ergonomia della formazione*. Carrocci.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Huang, S., Wang, B., Li, X., Zheng, P., Mourtzis, D., & Wang, L. (2022). Industry 5.0 and Society 5.0- Comparison, complementation and co-evolution. *Journal of Manufacturing Systems*, 64, 424-428.

Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (2020). *Indice sull'uguaglianza di genere nel 2020 in Italia*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://data.europa.eu/doi/10.2839/50482

Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia.* Franco Angeli.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge: The Adult Education Company.

OECD, (2021). *AI and the Future of Skills: A Literature Review on AI and the Labour Market*. OECD Publishing.

Paparella, N. (2015). A proposito di terza missione: una nuova versione del modello della tripla elica. In C. Formica & N. Paparella (eds.), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, pp. 11-38. Napoli: Giapeto Editore.

Parra González, M.E., Segura Robles, A., Fuentes Cabrera, A., & López Belmonte, J. (2019), Gamificazione nel grado di istruzione primaria. Un progetto di gamification in azione tutoriale per aumentare la motivazione e la soddisfazione degli studenti. In M. León-Urrutia, E.Vázquez Cano, N. Fair & E. López Meneses, *Tendenze e buone pratiche nella ricerca e nell'insegnamento. Una collaborazione spagnolo-inglese.* Barcelona: Octaedro. https://doi.org/10.36006/16184-13

Popkova, E. G., & Sergi, B. S. (2020). Human capital and AI in industry 4.0. Convergence and divergence in social entrepreneurship in Russia. *Journal of intellectual capital*, 21(4), 565-581.

https://doi.org/10.1108/jic-09-2019-0224

Raja Santhi, A., & Muthuswamy, P. (2023). Industry 5.0 or industry 4.0S? Introduction to industry 4.0 and a peek into the prospective industry 5.0 technologies. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, 17, 947–979.

Regalia, C., & Bruno, A. (2000). *Valutazione e qualità dei servizi. Una sfida attuale per le organizzazioni.* Unicopli.

Tiso, M. (2024). Includere chi, includere come. *Educrazia. Rivista di Riflessioni Pedagogiche e Didattiche*, V, 1(1), 87-94. ISSN 2705-0351

World Economic Forum (2021). *The Future of Jobs Report 2020*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Buone pratiche e strumenti innovativi

Capitolo ventesimo

Didattica tradizionale e AI per migliorare la qualità della scuola inclusiva. Una ipotesi

Traditional teaching and AI to improve the quality of inclusive schools. A hypothesis

*Andrea Cirolia**

Abstract

Questa ricerca offre una riflessione sull'importanza e sul ruolo insostituibile del libro e della lettura nella formazione della persona. La pratica della lettura per immagini rappresenta l'incontro con l'altro, un'occasione di crescita e uno strumento inclusivo.

Occorre raggiungere la consapevolezza che la rivoluzione digitale in atto e le nuove sfide legate all'Intelligenza Artificiale necessitano una specifica direzione per sviluppare una etica umanistica. Adeguarsi a questo cambiamento significa avere un numero illimitato di inaspettate risorse da spendere all'interno della classe, valorizzando il concetto di didattica tradizionale mettiamo in rilievo la fondamentale importanza di migliorare le competenze di base nella scuola del primo ciclo. In questa prospettiva di ricerca la narrazione per immagini è fondamentale.

The following research offers a reflection on the importance and the role of books and reading in the education of the person. In particular the practice of reading through images represents a dialogue with the others, an opportunity for growth and an inclusive tool.

We need to achieve awareness that the ongoing digital revolution and the new challenges linked to Artificial Intelligence require a good direction to develop the humanistic ethics.

To adapt to this change means to have an unlimited number of unexpected resources from technology to improve the learning's quality in the class, to promote the concept of the traditional didactics we can highlight the fundamental importance to promote the empowerment of the basic skills in the first school cycle. In this research perspective the images storytelling is fundamental.

* Università degli Studi della Basilicata

Parole chiave: immagini, narrazione, didattica, inclusione.
Keyword: images, storytelling, didactics, inclusion.

In questo contributo cercherò di sviluppare un'ipotesi di ricerca sulla possibile costruzione di una didattica mista che leghi alcuni aspetti della didattica tradizionale legata all'immagine con le nuove frontiere dell'AI. Per sviluppare questa tematica analizzerò, innanzitutto, alcuni aspetti del ruolo dell'immagine nell'educazione dell'individuo, per poi analizzare alcuni aspetti della didattica digitale legata all'immagine e le possibilità di costruire un modello di didattica mista legato all'A.I.

1. Il ruolo dell'immagine nella formazione dell'individuo.

Oggi nella scuola italiana c'è la necessità di una riformulazione del processo educativo.

Una didattica mista potrebbe permettere l'ingresso di nuovi dispositivi legati all'AI per far sì che la personalizzazione delle studentesse e degli studenti semplifichi il lavoro del docente e renda inclusivo il processo di formazione.

Nel contributo focalizzerò l'attenzione, principalmente, sull'immagine e sull'utilizzo di immagini per la narrazione nella scuola del primo ciclo, mettendo in evidenza ciò che può rappresentare un collegamento fra una didattica di tipo tradizionale a una didattica digitale.

L'avventura del leggere implica sempre l'assunzione di una prospettiva altra, o meglio spinge il lettore verso un'esperienza conoscitiva i cui effetti provocano necessariamente un ripensamento del sé, sino a imprimersi nel cuore, nella mente, nella coscienza personali (Cambi 2013).

In particolare, più di altri, i piccoli e giovani lettori, nel coinvolgimento emotivo con le storie dei libri, compiono un'esperienza fondamentale nella fase della vita in cui si è impegnati a modellare le proprie credenze e l'immaginario in un processo di orientamento individuale.

Quando entra in gioco il pensiero per immagini, spesso, le soluzioni divergono, assumono forme distanti fra loro eppure comunque valide e vere. Uno dei primari obiettivi educativi consiste nel far emergere situazioni in cui bambine e bambini, alunne e alunni, studentesse e studenti possano produrre adeguati costrutti cognitivi, metacognitivi e affettivi.

In tal senso, il pensare per immagini è un procedimento che è garanzia di migliore creatività del pensiero. La nostra contemporaneità, ormai indissolubilmente legata alla

tecnologia, ci induce a ricavare informazioni e dati da immagini piuttosto che da testi scritti, e i bambini, in quanto individui a pieno titolo inseriti nella società, non sono esenti da questa continua sollecitazione visiva (Trisciuzzi, Forni 2022). Come sottolineano Trisciuzzi e Forni, le narrazioni oggi sono parte di un universo massmediatico costituito da una complessa rete di contaminazioni, rimandi, adattamenti, rifacimenti, simboli ricorrenti e nuove strategie di storytelling. L'evoluzione è ancora in corso e nuovi modi di narrare si stanno sviluppando, andando ad ampliare sempre più le possibilità narrative tanto per l'infanzia, quanto per l'età adulta.

Oggi, infatti, l'interattività si sviluppa in molteplici e svariati campi e non ne sono immuni nemmeno le narrazioni. Nascono app che rivelano un nuovo modo per interagire con la narrazione stessa fin dalla prima infanzia. Nelle app cade il predominio della parola scritta a favore di un'interazione tramite *touchscreen* che rende la lettura dinamica e nelle mani di chi legge. In questo caso, l'intervento della voce narrante sostituisce la parola scritta, portando a un ascolto immediato che fa della percezione uditiva una sinestesia istantanea con la percezione visiva.

Ovviamente, queste soluzioni multimediali, con narrazioni poco o molto interattive, possono essere semplici intrattenimenti oppure veicolare storie vere e proprie, con una certa complessità di svolgimento (Baldini 2019).

La realtà del libro aiuta a dare consistenza ai nostri pensieri e, di conseguenza, anche alla nostra personalità: un bambino che legge e interpreta immagini è un bambino che potrebbe sviluppare in futuro una sua specifica produzione cognitiva e metacognitiva.

Questa consapevolezza non si limita alla sfera cognitiva, ma coinvolge anche quella della metacognizione, dell'affettività e delle relazioni interpersonali ed intrapersonali. La narrazione visiva nelle opere di letteratura per l'infanzia, infatti, favorisce nei bambini la consapevolezza di sé e di quanto li attornia, migliora l'attitudine all'osservazione e, attraverso il "sentimento dello stupore" di fronte ad ogni nuova conquista, incoraggia un ulteriore coinvolgimento, ad esempio, nella lettura e nell'interpretazione di una storia che invita a cercarne altre in un continuum di crescita.

Le narrazioni figurali, in particolare quelle visivamente ben orchestrate, sono capaci di andare oltre il flusso percettivo quotidiano e promuovere un concreto "investimento intenzionale – intersoggettivo" con l'oggetto narrato.

Il sistema di testi con figure o di figure con testi si presenta come un rapporto privilegiato, per certi aspetti indisgiungibile. Questa relazione, consolidatasi nel corso della storia dell'arte e dell'editoria, è particolarmente evidente, sia quando l'immagine riprodotta si fa discorso in senso proprio, ossia testo visivo, sia quando, accanto ai testi, l'illustrazione si fa elemento chiave del peritesto editoriale.

Oggi la preponderante importanza dell'immagine, associata a una sua enorme facilità di ideazione e riproduzione, da un lato nasconde l'autorialità della stessa in una miriade di immagini, ma dall'altro, e soprattutto nel caso del connubio con la narrazione per l'infanzia, porta l'autorialità dell'immagine a un valore alto, in certi casi quasi pari a quella della parola.

L'illustrazione, comunque, costituisce uno stimolo propulsivo alla lettura, anche se affianca o segue la parola scritta, e in un rapporto che non è mai subalterno al testo; essa è in grado di condurre una narrazione nel proprio codice comunicativo, nel suo specifico ruolo (Callow 2016).

Guardare e leggere le figure è una pratica educativa che andrebbe sollecitata quotidianamente, insieme alla lettura, appunto. Nei primi anni di vita, il bambino impara a conoscere il mondo attraverso la percezione sensoriale: oltre all'interazione con le persone, gli oggetti e l'ambiente in cui vive, altri elementi concorrono a costruire il suo patrimonio visivo: televisione, videogiochi, tablet, cinema ma anche, più intrusivamente, pubblicità, cartellonistica, dépliant, riviste illustrate (Beseghi 2011).

Tuttavia, per alcuni bambini, la prima vera occasione di posare lo sguardo e l'attenzione estetica su immagini di qualità è proprio offerta dall'albo illustrato. Questa riflessione ci porta, dunque, a ritenere la letteratura per l'infanzia e le sue narrazioni visive un'ottima risorsa per favorire sia lo sviluppo di appropriate competenze di alfabetizzazione critico-visiva sia la formazione di una particolare sensibilità estetico artistica.

L'albo illustrato è costituito dalla coesistenza "integrata" di testo e figure e una grammatica visiva specifica presiede alla sua "impaginazione", poiché spesso le parole si sganciano dall'abitudinaria veste grafica per offrirsi in righe orizzontali, ma assumono andamenti e versi inaspettati, spezzandosi, accorciandosi, allungandosi, in modo elastico secondo l'esigenza dell'immagine.

Pur non essendo definibile come una vera e propria galleria d'arte, l'albo illustrato sovente rappresenta anche il primo vero contatto del bambino con l'arte e la cultura visiva.

La narrazione per immagini offre l'occasione di progettare e strutturare in gruppi di lavoro metodi tradizionali e innovativi che riescano a rendere interdisciplinare la didattica. Anche per questo origina possibilità di definizioni complesse e problematiche. Infatti si trovano a convivere e interagire saperi disciplinari diversi, mutevoli, che ne costituiscono il carattere di "sistema sempre aperto", difficile a essere "contenuto" in un'unica determinata definizione.

Narrare per immagini vuol dire anche pensare per immagini. Accanto al pensiero logico- verbale, lineare e sequenziale, caratterizzante le discipline scientifiche, costruito su ragionamenti coerenti e rigorosi, si è sviluppato nella storia dell'uomo, con tempi e modalità più distesi e rallentati, il pensare per immagini.

Questa forma di pensiero si nutre di analogie, metafore, associazioni visive, girotondi ermeneutici ed impertinenti ed è spazio fecondissimo per alimentare il pensiero narrativo. Le illustrazioni nei libri per l'infanzia sono associazioni visive esplicite, non sono affatto puro abbellimento o cornice del testo, ma ne costituiscono un apparato che lavora insieme alle parole per veicolare o accentuare dettagli, sensazioni, ritmi, atmosfere, piste di lettura, suggestioni (Trisciuzzi, Forni 2022).

L'obiezione potrebbe essere quella di una presunta staticità di fruizione letteraria a fronte di un movimento veloce e dinamico delle immagini. Ma anche la letteratura, il libro stesso generano il movimento dello scorrere delle pagine e anzi, permette anche, oltre alla fruizione di un piacevole presente, il recupero del tempo trascorso nello svolgere a ritroso le pagine stesse.

L'illustrazione, dunque, di qualità, non sostituisce la parola, ma le è, anzi, di supporto, a volte si fonde con essa, aiuta il lettore a diventare attivo e critico, in grado di plasmare il proprio mondo e di sviluppare una profondità interpersonale (Serra 2021).

Resta la constatazione che dunque il rimando a narrazioni "tradizionali" sia sempre presente, anche negli sviluppi più contemporanei delle forme narrative per l'infanzia, e l'immagine, per il bambino di oggi, sia fondamentale. Nell'educazione infantile in realtà è sempre stato presente il mezzo visivo: il libro illustrato è per eccellenza dei bambini e per i bambini. A partire da Comenio che nel 1658 pubblica l'*Orbis sensalium pictus*, primo libro dove le immagini rivestono una funzione essenziale come sussidio per l'apprendimento. Qui già si stabilisce un rapporto inscindibile tra immagine e testo scritto, essendo Comenio consapevole di quanto la rappresentazione figurativa fosse uno strumento didattico ed educativo indispensabile (Farnè 2002).

Un discorso a sé stante va poi formulato per la categoria dei silent books, i cosiddetti "libri silenti", libri senza parole. Essi sono dei particolari albi illustrati, privi di testo, che spesso vengono messi in secondo piano rispetto a libri che, al contrario, includono una componente scritta. Hanno il pregio di porsi come "universali" alla comprensione, e lasciano al lettore tutta la creatività di costruzione della storia rappresentata attraverso il "riempimento" del silenzio della parola scritta.

I libri senza parole sono paradossalmente in grado di stimolare anche l'apprendimento linguistico, sia attraverso la meraviglia espressa verbalmente dal bambino sia attraverso l'ascolto verso la parola esplicativa dell'adulto che accompagna la "lettura" del bambino.

2. Digitale e nuove frontiere legate all'immagine e all'inclusione.

Elis Deghenghi Olujić, nel suo saggio *Il ruolo del libro e della lettura nella Bildung della persona*, sostiene che nella nuova dimensione multimediale, al di là del mezzo tecnologico, comunque sopravvivono come materiale basico le storie della tradizione, che trasmettono gli eterni sentimenti umani.

Anche le storie digitali si sostanziano di "quel nulla che è tutto" – come diceva Pessoa – che è il mito, il racconto primo dell'umanità. Dunque, è importante sottolineare e far emergere questa verità di fondo, ogni volta che si "inneggia" alla modernità e alla originalità del mezzo multimediale. La lettura non è mai passiva: è sempre attiva poiché impegna nel guardare, ascoltare, interpretare. Il lettore deve essere, e di fatto è, parte agente in quel "movimento di parole" che dà vita alla narrazione, che porta in quell'altrove che è la realtà di cui tratta l'opera.

Il lettore, in tale prospettiva, non è un semplice consumatore, ma produttore: la lettura è in qualche modo riscrittura, attivazione - diversificata da soggetto a soggetto e anche in uno stesso lettore, in momenti diversi e a fruizioni successive – dei molteplici significati sottesi all'opera letteraria. Gianni Rodari con molta semplicità ci invita a riflettere sul concetto di inclusione. Nella filastrocca *Il dromedario e il cammello*, contenuta nel *Libro degli errori* (1964), ci mostra un cammello e un dromedario che disquisiscono su quale sia il numero giusto di gobbe e chi dei due sia l'animale "giusto", "corretto". Un beduino che assiste alla scena si trova così a commentare: in un canto ad ascoltare stava un vecchio beduino e tra sé intanto pensava: "Poveretti tutti e due, ognuno trova belle soltanto le gobbe sue".

Così spesso ragiona al mondo tanta gente che trova sbagliato ciò che è solo differente (Rodari 1964). Nel caso del cammello e del dromedario, infatti, "la differenza non è una sottrazione", come affermano Sola e Terrusi (2009), e non dà come risultato un'inferiorità, un distacco dalla media, dal giusto, dal "normale". In questo contesto, quindi, la dimensione della fantasia è fondamentale per comprendere lo sviluppo della creatività. E, in questa prospettiva, è ancora più significativa la relazione con le immagini che solo il digitale e il suo uso consapevole nella scuola può determinare. (Fabiano 2021). Proprio per questo, alla luce di quelle che sono le nuove dimensioni dei dispositivi digitali, è necessario costruire una didattica mista che possa legare la didattica tradizionale, il digitale e le nuove frontiere dell'A.I.

3. La necessità di una didattica mista per il futuro della scuola inclusiva

Le differenze offrono opportunità di confronto, di crescita, di miglioramento; per questo vanno riconosciute e valorizzate e non stigmatizzate o ghettizzate attraverso l'utilizzo di sterili e inutili stereotipi.

Per promuovere e facilitare questo processo, occorre intervenire sulla formazione delle menti che plasmeranno la realtà futura; storie e immagini si propongono a questo scopo come un potente strumento in grado di consentire ai loro fruitori di esperire situazioni e ambienti "altri" rispetti al proprio. Per offrire ai più piccoli occasioni per osservare il mondo nella sua complessità sono utili libri *passpartout*, ossia opere "universali" da poter fruire e apprezzare su vasta scala, in accordo cioè con la "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità" redatta dall'ONU nel 2006, ratificata dall'Italia nel 2009, che indica, nell'articolo 2, i criteri per un Accomodamento ragionevole, ovvero "le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali" (ONU 2006).

Questi accomodamenti si fanno mediatori di una nuova disposizione nella quale si incontrano, dialogano e si contaminano i bisogni di tutti attraverso molteplici forme di rappresentazione. Sono, all'atto pratico, accomodamenti che consentono di rimuovere o aggirare le barriere attualmente presenti alla comprensione di un testo da parte di soggetti fragili, garantendo l'accesso all'insieme di informazioni in esso contenute e favorendo, al contempo, la comunicazione e il confronto con gli altri.

Nella prima metà del Novecento, John Dewey, influente filosofo e pedagogista americano, affermò l'idea che l'arte fosse il mezzo più indicato per utilizzare, in maniera costruttiva, l'energia creativa racchiusa nel bambino. (Dewey 1934). Nella concezione di Dewey, l'arte va messa in relazione alla psicologia dei singoli individui e alle realtà socio-culturali da cui scaturisce.

Il filosofo e pedagogista sottolinea come il fine ultimo dell'attività creativa del bambino debba basarsi sullo sviluppo della capacità di osservazione, delle abilità mnemoniche e dell'immaginazione. L'arte contribuisce a sviluppare all'individuo buone capacità critiche per la risoluzione dei problemi. Il riconoscimento dell'immagine di sé è, infatti, una questione di grande interesse dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, in quanto la progressiva capacità di riconoscersi viene considerata una manifestazione della genesi della coscienza di sé nel bambino (Cecotti 2016).

Quando l'alunno è invitato a descrivere ciò che vede nell'immagine, è di fondamentale importanza che l'adulto solleciti l'attenzione verso ciò che è raffigurato in essa,

garantendo al contempo la possibilità di ritrovare nell'immagine tutto ciò che è in grado di provocare e sollecitare l'attenzione dell'alunno.

Solo quando questa opportunità è garantita, ciò che è raffigurato nell'immagine si caratterizza come vicenda aperta, rielaborabile grazie alla sensibilità e al vissuto personale di ciascuno. Proprio per questo, in ambito pedagogico e didattico, si è posto l'accento sulla necessità di stimolare nella didattica il maggior numero possibile di canali sensoriali per favorire un apprendimento creativo.

Il tema della centralità delle immagini, così come la tradizione didattica del Kamishibai, ci ha tramandato, nella didattica contemporanea, in particolare della scuola primaria, il momento più significativo per fare sviluppare l'apprendimento dell'alunno.

Partendo da questo strumento di didattica tradizionale legato alla narrazione possiamo inserire nel nostro nuovo ambiente di apprendimento il dispositivo digitale e soprattutto quello dell'AI che verrà utilizzato per far si che si possa tornare al potenziamento delle competenze di base e allo stesso modo potenziare le competenze digitali con l'inserimento di svariati dispositivi informatici, utili al potenziamento della competenza digitale.

L'Intelligenza Artificiale verrà considerata come un sostegno su cui poter fare riferimento per la ricerca di nuove teorie e nuove opportunità di crescita culturale. L'ipotesi, quindi, di una didattica mista può determinare significative trasformazioni per realizzare una specifica scuola inclusiva.

Una didattica mista che possa coinvolgere le varie dimensioni sensoriali in una prospettiva digitale e, in particolare, legata all'Intelligenza Artificiale, così come sembra si possa sviluppare la didattica nella contemporaneità, costituisce un momento determinante per sviluppare la creatività dell'alunno utilizzando le metodologie tradizionali e quelle innovative.

Il tema quindi della istruzione a distanza (Vertecchi 2021) si lega in questo contesto allo sviluppo di un apprendimento creativo che sviluppi la tradizione nelle caratteristiche del mondo digitale e dell'intelligenza artificiale.

Proprio in questa prospettiva si può comprendere meglio la questione dell'inclusione. Nella scuola dell'autonomia, infatti, si sviluppa una differenziazione di apprendimenti che, comunque, non determina una gerarchia di talenti e una sostanziale differenziazione delle persone.

Una soluzione, quindi, di un modello di scuola inclusiva consisterebbe nel fatto che il talento di ognuno dovrebbe essere potenziato mantenendo la diversità degli apprendimenti e dei processi formativi (D'Alonzo & Monauni 2021). Oggi l'inclusione è un modello scolastico estremamente difficile da realizzare che dovrebbe salvaguardare l'equità e il merito, come alcuni studi sociologici hanno messo in evidenza recentemente (Benadusi & Giancola, 2020).

Proprio per le varie motivazioni sopra esposte bisogna dire che è necessario progettare una didattica mista che leghi le immagini tradizionali sul cartaceo, così come evidenziate nel Kamishibai con il *digital story telling* e gli strumenti dell'AI. Una caratteristica centrale della scuola inclusiva è fare emergere i talenti e le potenzialità inespresse di ognuno. In questa prospettiva è necessario definire un legame tra didattica tradizionale per immagini, dispositivo digitale e dispositivo dell'AI per formulare una nuova ipotesi culturale per la scuola inclusiva del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.

Beseghi, E. (2011). *La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia*. In E. Beseghi & G. Grilli, *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Dallari, M. (2000). Testi dell'arte, pretesti della formazione. In G. Staccioli (Ed.)*, Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*. Roma: Carocci.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company [trad. it. (2020). *Arte come esperienza.* Sesto San Giovanni: Aesthetica edizioni].

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

Fabiano, A. (2021). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia.* Roma: Anicia.

Farnè, R. (2002). *Iconologia e didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.

Gardner, H. (2022). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento.* Trento: Erickson.

Rivoltella, P.C., & Panciroli, C. (2023) *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Scholè.

Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey.* Roma: Anicia.

Trisciuzzi, M.T, & Forni, D. (2022). *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, "Graphos", I,*1*, 77-95.

Vertecchi, B. (2021). *Insegnare a distanza.* Roma: Anicia.

Capitolo ventunesimo

Le Arti terapie a scuola: Strumento innovativo di comunicazione dialogica per un approccio educativo-didattico inclusivo

Art therapies at school: An innovative dialogic communication tool for an inclusive educational-didactic approach

Antonella Maria Piazza*

Abstract

Durante gli incontri formativi sono stati forniti alcuni strumenti tecnici specifici per interventi individuali e gruppali miranti all'inclusione e alla formazione scolastica. Sono state condivise alcune pratiche di successo, agite in contesti similari. Ciascun partecipante alla settimana di formazione ha fatto esperienza diretta di tecniche creative ed espressive e di strumenti pedagogico-didattici utilizzati dall'arte terapia nei vari contesti educativi e scolastici. L'arte terapia, inoltre, lavora in setting esenti dal pregiudizio nell'incontro con l'altro e promuove una comunicazione che viaggia su un canale analogico, non verbale e creativo, agevolando un apprendimento globale e olistico, basato sulla consapevolezza e la libera espressione di sé e dei propri talenti. L'apprendimento avviene su due canali: un canale emotivo-relazione, secondo cui la persona impara meglio se si sente riconosciuta e accolta dal gruppo e un altro canale esperienziale-contenutistico, basato su sperimentazione, ricerca-azione e compiti di realtà, per un apprendimento creativo, individualizzato e significativo.

Specific technical tools for individual and group interventions aimed at inclusion and schooling were provided during the educational meetings. Successful best practices, previously performed in similar contexts, were shared. Each participant in the week-long training gained direct experience of creative and expressive techniques and pedagogical-didactic tools used by art therapy both in educational and school contexts. Moreover, since art therapy works in settings free of prejudice in

* Arteterapeuta ARTEDO Matera

the encounter with the other, it promotes an effective communication that travels on an analog, non-verbal and creative channel, and facilitates comprehensive and holistic learning based on awareness and free expression of self and one's talents. Learning takes place through two different channels: an emotional-relationship channel, according to which the person learns best if he or she feels recognized and welcomed by the group, and another experiential-content channel, based on experimentation, research-action and reality tasks, for a creative, individualized and meaningful learning.

Parole chiave: creatività, innovazione, relazione, cambiamento, inclusione.
Key words: creativity, innovation, relationship, change, inclusion.

1. Perché l'arteterapia a scuola

L'arteterapia a scuola, mettendo in campo nuovi paradigmi educativi, consente di creare legami di fiducia e relazioni rispettose della diversità, in un'ottica di reale inclusione sociale e, pertanto, risulta essere fondamentale per una formazione globale della persona.

L'arteterapia a scuola risulta essere uno strumento fondamentale per portare in luce i talenti, poiché, utilizzando l'arte come mediatore della comunicazione, promuove la libera e creativa espressione di sé, l'esplorazione e la sperimentazione di materiali e tecniche, contribuendo a costruire legami relazionali sinceri. Ciò consente una più genuina proiezione/rappresentazione di sé, per poter essere riconosciuti e accolti all'interno del gruppo-classe, grazie a un *setting* non giudicante.

L'arteterapia opera su un piano analogico e agisce attraverso un processo creativo, che viene opportunamente progettato per rispondere alle esigenze della persona e del gruppo classe. Mira all'esplorazione, alla sperimentazione e alla conoscenza dei diversi linguaggi espressivo-comunicativi per lo sviluppo di competenze socio-relazionali, del pensiero divergente e della capacità di *problem solving*. La relazione tra pari e tra pari con l'adulto è, infatti, condizione imprescindibile e base di partenza per un'azione educativo-didattica efficace. Stabilire connessioni con l'altro, vuol dire aprirsi con fiducia per apprendere dal diverso da sé, a stare bene insieme e nel mondo.

Un innovativo approccio pedagogico-educativo, che si pone l'obiettivo di mostrare ai ragazzi che in ciascuno di loro risiede un potenziale, un talento nascosto, un valore che attende solo di essere visto, riconosciuto e promosso.

Prima di passare al cognitivo, e quindi alla sfera che attiene prettamente all'insegnamento delle discipline scolastiche, occorre quindi costruire relazioni di fiducia e cooperazione all'interno della classe. Fare esperienze segnanti in gruppo significa generare una memoria collettiva, una sorta di cartella che raccolga man mano

tutti i ricordi legati alle attività aggreganti e socializzanti agite a livello gruppale. Importantissimo appare, pertanto, il lavoro svolto nei laboratori inclusivi e creativi che utilizzano l'arte, in tutte le sue forme (plastico-pittorica, foto, video, danza-movimento, teatro, musica), come strumento di mediazione linguistica all'interno di una comunicazione analogica e non verbale.

Dal non verbale, poi, ci si muove per innescare processi inclusivi, che prevedono la graduale integrazione del canale verbale all'interno di una comunicazione che mira ad essere più efficace per una didattica individualizzata, finalizzata allo sviluppo globale degli apprendimenti.

Nel concreto, il processo di inclusione, che si sviluppa attraverso l'arteterapia, viene progettato per costruire esperienze condivise in spazi accoglienti e protetti (tipici del *setting* arteterapico), caratterizzati dalla sospensione del giudizio.

In arteterapia, infatti, il giudizio e il pre-giudizio non possono esistere.

In classe, invece, accade che il livello di conoscenze/competenze maturate dallo studente nel suo personale processo di apprendimento, venga valutato attraverso verifiche periodiche che ne giudicano la performance. È questo tipo di giudizio che genera spesso, negli studenti, senso di frustrazione e inadeguatezza per non essere all'altezza del compito assegnato, per paura di sbagliare o di deludere.

Il compito di un insegnante efficace dovrebbe essere quello di comunicare allo studente che il suo valore non coincide con la sua preparazione disciplinare e che le eventuali lacune possono essere colmate con la generosità del gruppo. L'arteterapia educa il gruppo a sostenere il singolo nelle sue fragilità e ad incoraggiarlo nei momenti di maggiore difficoltà. Il gruppo si è rivelato essere la migliore strategia educativa per prevenire ed arginare eventuali corto circuiti emotivi.

I risultati sull'efficacia dell'arteterapia a scuola, sono stati recentemente diffusi dall'Ufficio Scolastico Regionale di Sicilia durante il seminario organizzato a Palermo il 22 maggio 2024. L'incontro si è svolto a conclusione del Progetto sperimentale di Ricerca Azione "Malessere adolescenziale, gruppo e costruzione del sé. Una ricerca-azione per la promozione del benessere a scuola", a cui hanno partecipato i trentasette Osservatori per la dispersione scolastica e i quarantasei Operatori Psicopedagogici Territoriali presenti nel territorio siciliano. Tra le quattro esperienze giudicate più significative, per innovazione e approccio metodologico-didattico di tipo inclusivo, l'USR siciliano ha indicato come caso di successo le attività di arteterapia svolte in collaborazione con l'OPT dell'Osservatorio 12, all'interno di una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, presso l'Istituto Comprensivo Statale "Gaetano Ponte" di Palagonia (CT), Dirigente scolastico Dott.ssa Grazia Poma. Con una relazione su "Arte e benessere a scuola" la scrivente ha illustrato, insieme all'OPT, Dott.ssa Gaetana

De Francisci, il processo inclusivo che ha portato a un cambiamento all'interno della classe, avendo lavorato prioritariamente sulla costruzione di ponti di dialogo educativo-comunicativi, basati sulla conoscenza di sé e dell'altro, prima di passare a una didattica degli apprendimenti di tipo esperienziale.

2. Arte e comunicazione: la creatività come strumento innovativo di inclusione

L'arte in tutte le sue forme, operando attraverso i linguaggi non verbali, consente di superare tutti gli elementi ostativi alla comunicazione con l'altro, riuscendo a creare ponti dialogici che conducono verso una reale inclusione sociale.

La comunicazione e il dialogo diventano in classe elementi fondamentali per la co-costruzione degli apprendimenti e la conoscenza dell'altro. Il dialogo è alla base di ogni interazione sociale, sia che lo si sviluppi attraverso i linguaggi artistici sia che lo si manifesti con il verbale.

Immaginando di dover attivare un processo inclusivo in un gruppo classe non ancora costituito (ad es. le classi prime dei vari ordini di scuola), la progettazione degli interventi dovrà prioritariamente mirare alla creazione del gruppo. In questo caso risulta più semplice, includere una persona alloglotta e sostenere in classe una più ampia prospettiva multiculturale e plurilingue, poiché non sono ancora in atto dinamiche relazionali tra pari, da modificare o da dover scardinare. Potrebbe succedere, tuttavia, che la diversità, portata in classe dall'alunno straniero, faccia emergere il pregiudizio, legato alla diffidenza e alla paura dell'altro diverso da sé.

Se pensiamo, invece, al nuovo inserimento di un alunno straniero in un contesto classe già consolidato, con relazioni amicali stabili, la dinamica cambia perché nel sistema sociale organizzato entra un elemento nuovo, sconosciuto, diverso che va a modificare l'architettura costruita nel tempo. Pensiamo al nuovo ingresso, come a un urto che va a generare un'onda, la cui propagazione nello spazio porta a nuovi assestamenti ed equilibri. Spesso, in questi casi, la persona viene emarginata e isolata: il gruppo si protegge dagli urti. Capita più raramente che un gruppo di studenti si mostri più accogliente e curioso nei confronti del nuovo compagno.

Il docente, in entrambi i casi, si pone come facilitatore della comunicazione e può agire in classe, promuovendo attività ed esperienze miranti all'inclusione sociale attraverso la realizzazione di laboratori creativi che utilizzano il linguaggio espressivo dell'arte per mettere in connessione le persone. L'arte è un potente mediatore della comunicazione dialogica, capace di promuovere la conoscenza tra i vari componenti del gruppo e mitigare la diffidenza e la paura che nascono dalla non conoscenza dell'altro.

Il canale analogico permette, inoltre, di superare le difficoltà linguistiche legate alla comunicazione verbale, agendo su un piano differente per costruire nuove architetture socio-relazionali. L'approccio metodologico dell'arteterapia a scuola risulta innovativo in quanto consente di attivare processi di benessere, attraverso tecniche artistiche e laboratori espressivo-creativi.

L'agire creativo nei laboratori di arteterapia è slegato dal giudizio estetico sull'elaborato prodotto. Pertanto, all'interno del setting arteterapico si agisce in assenza di giudizio, poiché essendo ogni elaborato, proiezione/manifestazione di sé e del proprio vissuto emotivo all'altro, ogni valutazione sul prodotto sarebbe percepita dall'autore, come una valutazione sulla sua persona.

3. L'approccio educativo-didattico dell'arteterapia nei processi innovativi di inclusione scolastica

L'arteterapia promuove un tipo di didattica laboratoriale, basata sull'apprendimento esperienziale, che lega ciò che si impara a ciò che si è provato mentre si svolgeva l'attività. L'emozione provata durante un'attività piacevole, vissuta e condivisa con il gruppo classe, genera un ricordo felice che va a sedimentarsi nella memoria e diventa apprendimento permanente. Dall'esperienza personale sui gruppi classe, l'emozione più efficace, vissuta dagli studenti durante i laboratori didattici condotti con tecniche arti terapiche, risulta essere la meraviglia.

Nella sua attuazione all'interno della classe, il processo innovativo di inclusione, basato su un approccio educativo-didattico di tipo creativo e artistico-espressivo, si sviluppa in diverse fasi.

La prima fase consiste nel predisporre il *setting*, per adattarlo alle esigenze educativo-didattiche pianificate per l'inclusione scolastica durante l'incontro stabilito. Lo spazio dell'aula, dove gli studenti trascorrono gran parte del loro tempo-scuola, viene destrutturato e adeguato alle esigenze del momento (ad es. si possono spostare banchi e sedie; si possono togliere completamente dall'aula o svolgere l'attività all'aperto).

La seconda fase, che si svolge sempre all'inizio di ogni incontro, prevede alcune attività propedeutiche al laboratorio, finalizzate al risveglio creativo, allo scarico delle tensioni, alla centratura e il riequilibrio. Il tipo di attivazione dipende dallo stato emotivo in cui il gruppo si trova nel momento in cui l'arteterapeuta li accoglie nel *setting* e riguarda sempre l'uso del corpo, il movimento e la respirazione. Durante l'attività iniziale si improvvisano gesti e suoni, si scarabocchia, ci si muove liberamente nello spazio dell'aula e ogni cosa contribuisce a generare un cambiamento in sé, poiché

pone la persona ad osservare la realtà quotidiana da punti di vista differenti e questo, necessariamente, porta sviluppare nuovi vertici di osservazione. In questo modo, le tensioni si allentano e si riesce a dialogare su un piano differente, si sviluppa un ascolto attivo e le relazioni compromesse assumono una nuova architettura, un nuovo equilibro. Da questo momento si può cominciare a lavorare per una più efficace attività di inclusione in classe, poiché dopo la prima fase di scarico delle tensioni (propedeutica e necessaria all'avvio delle attività di ogni laboratorio di arteterapia), il clima diviene disteso e accogliente.

La terza e la quarta fase sono dedicate alle attività inclusive vere e proprie, svolte all'interno dei laboratori di arteterapia e riguardano la produzione degli elaborati e la restituzione dell'esperienza vissuta. Lo sviluppo del processo inclusivo all'interno di laboratori espressivo-creativi, realizzati con tecniche arteterapiche a scuola e nei contesti educativi, inizia con attività individuali, agite singolarmente all'interno del gruppo classe, per poi passare ad attività svolte in coppia, e man mano organizzate in gruppi sempre più grandi, fino ad arrivare ad includere tutti gli studenti in un unico gruppo-classe. Durante ogni incontro viene prodotto un elaborato, che va poi presentato e condiviso con la classe. In alcuni casi, in base alle dinamiche emergenti, il gruppo può intervenire per modificare l'elaborato in mostra. Questo può accadere quando si vuole far migliorare la percezione/visione di sé, espressa dall'autore e comunicata creativamente agli altri. In questo caso il gruppo promuove e sostiene il cambiamento, modificando la forma del singolo per trasformarla e includerla nel gruppo: così come avviene nella costruzione dei singoli pezzi che compongono un puzzle.

Ogni fase mira ad attivare un graduale processo di cambiamento e consapevolezza, che va dall'interno all'esterno della persona e viceversa. Si tratta di in un continuo lavoro di introspezione, ricerca, presa di contatto con i propri vissuti emotivi e delle successive produzione che ne scaturiscono, dove ciascuno può manifestare liberamente la propria individualità attraverso la libera espressione artistico-creativa, il confronto, il dialogo con gli altri. Per i preadolescenti e gli adolescenti, che rappresentano la fascia di età a cui ci si riferisce in questa trattazione, l'arteterapia ha un ruolo ancora più importante, poiché permettere una più consapevole costruzione della propria identità attraverso la relazione con il gruppo di pari all'interno di un *setting* protetto.

Da tali premesse si può evincere la validità del metodo arteterapico che agisce sul piano della costruzione del sé e della propria identità, educa all'accoglienza rispettosa del diverso da sé e all'inclusione sociale, agevola la relazione tra pari e quella educativa per una didattica innovativa.

I laboratori espressivo-creativi, attuati con tecniche arteterapiche a scuola, pertanto, sono da considerarsi alla base di un processo inclusivo di qualità.

4. Laboratori di arteterapia integrata: attività svolta durante la formazione

In occasione della settimana di formazione, svoltasi a Matera, presso il Campus Universitario, dal 28 novembre al 1° dicembre 2023 a cura di esperti/formatori francesi e italiani, sono state fornite indicazioni metodologiche e piste di lavoro pedagogico attraverso la condivisione delle pratiche, delle tecniche e degli strumenti didattici illustrati nei laboratori formativi.

Il primo intervento sul tema delle arti terapie a scuola è stato di tipo informativo-divulgativo. Sono state condivise le esperienze più significative, relative ai processi inclusivi sviluppati con successo all'interno dei laboratori di arteterapia in diversi contesti educativi e didattici.

Il secondo intervento ha riguardato l'attivazione di laboratori esperienziali con tecniche di arti terapie integrate, miranti a costruire una nuova architettura relazionale tra gruppi eterogenei e alloglotti.

I gruppi presenti parlavano lingue diverse e molti non si conoscevano.

Il laboratorio formativo è stato svolto in collaborazione con Debora Falcone, Teatroterapeuta e Direttrice della Scuola di Arti Terapie Artedo di Matera.

La finalità è stata quella di far vivere in prima persona, a tutti i partecipanti, l'esperienza di un laboratorio innovativo, che mira all'inclusione, attraverso il benessere della persona e della persona all'interno di un gruppo. Con l'intento di attivare un processo inclusivo, sono state progettate tre attività, svolte all'interno della stessa sala dove poco prima si era tenuta la lezione frontale sull'arteterapia a scuola.

Le prime due fasi (quella individuale e quella creativa) sono state sviluppate con tecniche di arteterapia. La terza fase (restituzione) è stata realizzata, integrando alle produzioni artistiche, le *performance* gruppali di teatroterapia.

L'attivazione del processo creativo è avvenuta con semplici tecniche di rilassamento ed esercizi di respirazione. Prima dell'attività di rilassamento è stato chiesto ai presenti di scegliere un pennarello del colore che preferivano e di porlo su un foglio bianco di stampante formato A4, davanti a sé. Dopodiché è stato chiesto loro di restare ad occhi chiusi e di concentrarsi sul proprio respiro e sul battito cardiaco. Quando il respiro di tutti i partecipanti si era sincronizzato con quello del conduttore arteterapeuta, è stato chiesto a ciascuno di contattare un ricordo felice della propria infanzia e di provare a disegnare sul foglio, mantenendo gli occhi chiusi, l'emozione collegata al ricordo: poteva avere la forma di una melodia, di una danza, di una risata. La consegna prevedeva la produzione di uno scarabocchio "felice" che si muoveva liberamente sul foglio, senza la pretesa di dover assomigliare a qualcuno o a qualcosa.

Finito il disegno e finalmente aperti gli occhi, l'attività è proseguita individualmente: ciascuno doveva osservare il proprio foglio, anche ruotandolo per avere nuovi vertici di osservazione, finché all'interno non vi scorgeva qualcosa (Winnicott 1995).

Il disegno è stato perfezionato da ciascuno, con dettagli e aggiunte cromatiche, e successivamente ritagliato e incollato su un cartoncino colorato a piacere, per essere incorniciato. Al personaggio individuato, è stato poi dato un nome, scrivendolo sulla cornice. L'elaborato poteva essere modificato dal creatore ancora un'ultima volta, intervenendo sulla forma della cornice: ritagliandola, forandola, incollandoci sopra altri materiali. Così incorniciati, i personaggi realizzati durante la prima fase, sono stati collocati da ciascun partecipante, all'interno del *setting* per essere messi in mostra e osservati dagli altri.

Mentre i presenti erano intenti ad osservare le creature, muovendosi liberamente nel *setting*, viene letteralmente lanciata la seconda attività: diversi gomitoli di lana, ciniglia e molti altri fili colorati hanno cominciato a piovere addosso alle persone. La consegna prevedeva che con una mano (di solito la destra) si tenesse il bandolo/filo della matassa, mentre con l'altra si lanciasse nuovamente il gomitolo. Il conduttore arteterapeuta ha inteso creare una ragnatela basata sui legami casuali che si andavano a creare man mano che i fili si intrecciavano. Dopo qualche minuto, di questa fase caotico-liberatoria (necessaria per alleggerire in lavoro in profondità, svolto poco prima) è stato chiesto a tutti i partecipanti ormai connessi tra loro, di avvicinarsi quanto più possibile per far restringere la ragnatela. Per avvicinarsi potevano fare nodi, fiocchi, intrecci, legami e grovigli vari: tutto, tranne tagliare i fili. Così avviluppati, dopo avere ristretto la ragnatela fino a farla rientrare come grandezza all'interno di un ampio foglio di carta scenografica bianca posto per terra, è stato chiesto loro di attaccare i fili sul supporto, anche modificando la forma della regnatela per adattarla al supporto.

Dopo avere costruito simbolicamente i legami che hanno dato origine all'immagine del gruppo, i partecipanti si sono ritrovati ad osservare dall'alto la ragnatela costruita insieme, muovendosi intorno al foglio. A ciascuno è stato poi chiesto di scegliere una parte del disegno che si era venuto a creare sul foglio e di ritagliarla. Da quella sezione bianca, ognuno ha realizzato una navicella spaziale, capace di accogliere e trasportate il personaggio creato precedentemente, ovunque desiderasse. Alla fine dell'attività sono stati presentati tutti personaggio con relativa navicella, specificando quale meta intendessero raggiungere.

Durante la terza fase dell'attività, le navicelle si sono riunite in piccoli gruppi, per dare vita ad un racconto. La storia doveva raccontare dell'incontro fortuito tra le diverse creature/personaggi e del cambio di rotta necessario per raggiungere insieme una nuova meta condivisa. Dopo avere creato la storia, è stata rappresentata senza l'uso delle

parole. Per la drammatizzazione si è utilizzato il corpo, nella gestualità dei movimenti e nella mimica, sperimentando un nuovo modo di comunicare basato su un linguaggio sperimentale non-verbale. Le navicelle realizzate individualmente, nella visione gruppale, dopo essere state liberamente assemblate, hanno assunto una nuova forma d'insieme. Il disegno che si è venuto a creare rappresenta la proiezione inclusiva e l'immagine totemica del gruppo. L'attività si chiude con la performance di teatroterapia del gruppo, che danza e vocalizza attorno al totem.

La restituzione finale dei partecipanti ha espresso chiaramente l'efficacia delle azioni e degli interventi inclusivi dell'arte terapia nei diversi contesti educativi e didattici.

5. Conclusione

L'arteterapia è un processo che mira al benessere psico-fisico della persona, attraverso l'attivazione di laboratori espressivi e creativi che utilizzano i diversi linguaggi artistici. Le attività sviluppate in setting arteterapici possono innescare processi di trasformazione e crescita, miranti a un cambiamento sia sulla persona che sul gruppo. A scuola, come in altri contesti educativi, può essere svolta solo da esperti, interni o esterni all'istituzione, e rappresenta un valido aiuto a docenti e discenti.

I successi registrati dall'arteterapia a scuola hanno portato ad un più diffuso clima di benessere e ad un ambiente maggiormente inclusivo nei contesti educativi. Personalmente ho potuto constatare la validità dell'arteterapia nei diversi contesti in cui mi sono trovata a lavorare, non solo individualmente ma anche e soprattutto in collaborazione con gruppi di professionisti (psicologi, psichiatri, pedagogisti, formatori). La co-progettualità nella definizione degli interventi diventa essenziale nei casi in cui occorra il confronto con un esperto del settore medico, non essendo l'arteterapeuta uno specialista del settore clinico.

Un cambiamento sociale è quindi possibile: occorre che il bisogno incontri l'opportunità. Appare necessario, pertanto, fornire a docenti ed educatori, i più efficaci e innovativi strumenti di inclusione, come l'arteterapia.

Riferimenti bibliografici

Aristotele, (2004). "Metafisica", in *Il pensiero occidentale*. Milano: Bompiani.

Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Chelo, A.(2016). *Il dono dell'imperfezione. Esplorare i limiti per trovare i talenti.* Milano: Urra Feltrinelli.

De Bernardinis, F. (2002). *Campi di visione.* Roma: Bulzoni.

Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Ed. Anabasi spa.

Golemann, D. (2019). *Intelligenza emotiva. Cos'è e perché può renderci felici.* Milano: BUR Rizzoli.

Golemann, D. (2006). *Intelligenza sociale. Entrare in sintonia con gli altri per creare relazioni felici*. Milano: Rizzoli.

Guilford, J.P. (1977). *La creatività*, Beaudot, A. (a cura di) La creatività. Torino: Loescher.

L'Ecuyer, C. (2013). *Educare allo stupore*, trad. V. Cerqua. Roma: Ultra.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere.* Trento: Erickson

Malagoli Togliatti, M. e Rocchietta Tofani, L. (1990). *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale.* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Milani, L., (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa.* Brescia: La Scuola.

Robinson, K., Aronica, L. (2016). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, (trad. Calovi C.). Trento: Erickson.

Varano, M. (2018). *Guarire con le fiabe. Come trasformare la propria vita in un racconto.* Milano: Meltemi.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D., (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

Weiser, J., (2017). *Fototerapia. Tecniche e strumenti per la clinica e gli interventi sul campo,* (trad. Bavestrello G.). Milano: Franco Angeli.

Winnicott, D.W. (1968). Il gioco dello scarabocchio, in C.M. Xella (ed.), *Esplorazioni psicoanalitiche*. Milano: Cortina, 1995.

Winnicott, D.W. (1971). Gioco e realtà, trad. Giorgio Adamo e Renata Gaddini. Roma: Armando.

Winnicott, D.W., (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, trad. Alda Bencini Bariatti. Roma: Armando.
Yalom I., (2018). *Diventare se stessi,* Venezia: Ed. Neri Pozza.

Capitolo ventiduesimo

Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues

Languages inside and out: a teacher training tool that awakens to languages

*Bien Dobui**[1]

*Hélène Claeys**[2]

Abstract

Langues dehors, langues dedans (LDLD) is a training program that uses linguistic landscapes and language biographies, with the aim of building an empirical understanding of multilingualism and its complex relationship with linguistic identities. Through discursive and reflexive analysis, pre-service teachers transpose this awareness to the school context and to their own mental representations and practices with students in all their linguistic and cultural plurality. The system's methodology lends itself to raising awareness of the multiple realities to be integrated into an inclusive approach, putting trainees in a position to better support students' language practices from a posture rooted in empathy. This article presents some issues involved in including plurilingual students in classrooms in France, and the benefits of a program like LDLD. Feedback from the Erasmus+ ALlophone Teacher Academy project provides concrete examples of its application.

Langues dehors, langues dedans (LDLD) est un dispositif de formation articulant l'enquête de paysages linguistiques et l'élaboration de biographies langagières ayant comme fin une compréhension empirique du multilinguisme et son imbrication avec les identités linguistiques. A travers

*[1] Université de Picardie Jules Verne

*[2] Université de Picardie Jules Verne

des analyses discursives et réflexives, les formé.es transposent cette sensibilisation au contexte de l'école et à leurs propres représentations et pratiques auprès des élèves dans toute leur pluralité linguistique et culturelle. La méthodologie du dispositif se prête à la sensibilisation aux réalités multiples à intégrer dans une approche inclusive, plaçant les formé.es en situation de mieux soutenir les pratiques de langues des élèves avec une posture ancrée dans l'empathie. Cet article présente les enjeux liés à l'inclusion des élèves plurilingues en France et l'intérêt et le fonctionnement d'un dispositif comme LDLD. Plusieurs retours d'expériences menées dans le cadre du projet Erasmus+ ALlophone Teacher Academy apportent des exemples concrets de son application.

Mots clés : inclusion, plurilinguisme, paysages linguistiques, biographie langagière, éveil aux langues
Key words : inclusion, multilingualism, linguistic landscapes, language biography, language awareness

Langues dehors, langues dedans est un dispositif de formation articulant l'enquête de paysages linguistiques par un support numérique et l'élaboration de biographies langagières ayant comme fin une compréhension empirique du multilinguisme collectivement construite et l'élaboration de l'identité linguistique de l'individu. A travers des analyses discursives et réflexives, les formé.es transposent cette sensibilisation au contexte de l'école et à leurs propres représentations et pratiques auprès des élèves dans toute leur pluralité linguistique et culturelle. La méthodologie du dispositif se prête à la sensibilisation aux réalités multiples à intégrer dans une approche inclusive. Les formé.es seront mieux placé.es pour soutenir les pratiques de langues des élèves avec une posture ancrée dans l'empathie.

Dans le cadre du projet Erasmus+ ALlophone Teacher Academy (ALTA), le dispositif est testé en France en formation initiale et continue des enseignants, premier et second degré. Par la suite, certains participants à ce premier terrain testent l'application dans les classes, premier et second degré, classe ordinaire et UPE2A.

1. Le contexte français : les pratiques de langues et les indices d'inégalités éducatives

L'accompagnement vers la langue de scolarisation est partiellement résumé par l'allophonie, ou le fait de parler comme langue dominante une langue autre que la/les langue/s dominante/s d'une société donnée. En France, l'allophonie est un besoin éducatif important avec une augmentation globale de 20% annuelle des élèves nouvellement arrivé.es et reconnu.es comme allophone (ou EANA) : 77 435 pour l'année 2021-2022 (soit 12 871 de plus qu'en 2020-2021 ; Brun, 2023). Le besoin d'accompagnement en

langue de scolarisation n'est que partiellement représenté par les EANA car la France est un pays fondamentalement multilingue : 1 enfant sur 4 grandit avec une autre langue que le français (Deprez, 1994); 75 langues sont reconnues comme des « Langues de France » les dotant de certaines formes de reconnaissance (Cerquiligni, 2003) ; et entre 400 et 600 langues sont parlées sur le territoire français (INED, 1999). À un niveau plus large, la langue de scolarisation est un objet linguistique souvent très distinct des formes de langues parlées,[1] distinction qui pose problème pour beaucoup d'élèves sans prendre en compte les pratiques ou non d'autres langues, par exemple dans la résolution des problèmes mathématiques (Centre Alain Savary, 2018).

Les besoins des populations allophones et/ou de milieux plurilingues sont lisibles à travers des indices d'inégalités éducatives et sociales élevées dans plusieurs domaines. Selon l'OCDE, les résultats en sciences des élèves issus de l'immigration est inférieure de 62 pts comparés aux élèves non-immigrés (par rapport à un écart moyen des pays de l'OCDE de 43 pts ; PISA, 2015 ; Cnesco, 2016). L'orientation en filière professionnelle est plus élevée pour les lycéens allophones : 47% par rapport à 27% pour les non-allophones (Brun, 2023) ; de même pour les élèves issus de l'immigration.[2] Le déterminisme social[3] n'est pas opérationnel pour les familles immigrées, contrairement aux élèves natifs,[4] et ce malgré les aspirations et les efforts des familles. Ce dernier est illustré par l'exemple de familles d'origine maghrébine déclarant espérer pour leur enfant l'obtention d'un baccalauréat général deux fois plus que dans d'autres populations et ayant recours aux cours privés deux fois plus (Cnesco, 2016 ; Beauchemin, Ichou, Simon, 2022).

Les inégalités sont profondément liées aux représentations : le discours monolingue institutionnel en France pousse à la hiérarchisation des langues (Ager, 1999) dans un processus de domination symbolique, symboles qui sont portés par les élèves locuteur. ices réel.es ou supposé.es de langues à capital imaginé. Cela peut aussi avoir des conséquences réelles sur les pratiques. Par exemple, le maintien de la langue de référence chez les descendants d'immigrés n'est pas à égalité selon les langues : il y a sept fois plus de chances de conserver l'anglais quand on vient d'une famille anglophone que de conserver l'arabe quand on vient d'une famille arabophone (à variable égale).[5]

---

1 Par exemple Verdelhan-Bourgade, M. (2018). *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

2 C'est-à-dire avec au moins un parent ou un grand-parent ayant immigré en France (Cnesco, 2016).

3 La corrélation du niveau socio-économique entre parents en enfants.

4 Qui n'a ni parent, ni grand-parent ayant immigré en France.

5 Résultats préliminaires du TeO2 (2019-2020) présentés par Patrick Simon à l'université d'été de Dulala en 2023.

De nombreuses recherches sur l'inclusion des allophones soulignent la nécessité de passer par les compétences linguistiques et culturelles des élèves plurilingues (allophones ou pas) pour aller vers la langue de scolarisation et une meilleure intégration sociale. Plusieurs méthodes adoptent ces principes : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues apparentées, la didactique intégrée des langues, et les approches interculturelles. Autrement appelées les « approches plurielles, » ces méthodes forment un ensemble de pratiques définies par une méthodologie où plusieurs variétés de langues et de cultures sont prises en compte (par opposition à une langue cible prise isolément). Les objectifs des approches plurielles mettent « en jeu des compétences communes » (Beacco, Byram, 2007) et touchent aux domaines affectif, social et cognitif (Dompmartin-Normand, 2011) décrits en détail par les composantes du CARAP.[6] Ces méthodes et objectifs, bien que bénéfiques pour l'inclusion des élèves allophones, servent aussi le public général à plusieurs niveaux. D'abord, une compréhension de pratiques de langues non-standardes (par exemple des variétés régionalisées ou socialement ancrées) comme des formes légitimes (tout comme les autres langues) permettrait de mieux aborder les écarts avec la langue de scolarisation et accompagner les élèves à acquérir les compétences langagières propres à l'école sans stigmatiser les répertoires qui sont déjà là. Ou encore, par l'universalité des besoins liés aux compétences interculturelles telles l'ouverture sur le monde, la décentration de soi, la maîtrise d'outils d'analyses pour comparer et contraster des systèmes langagiers et culturels, etc., toujours selon le CARAP.

Les approches plurielles, bien que bénéficiant de plusieurs décennies de recul, ne sont que peu pratiquées dans les classes. Au-delà du manque de formation, plusieurs obstacles freinent l'adoption de ces méthodes, dont les croyances et attitudes préexistantes des enseignants qui peuvent négativement représenter la diversité linguistique (Maillard-de la Corte Gomez, 2013) ou encore le fait que les enseignants manquent d'expérience empirique de la diversité linguistique pour ainsi construire une compréhension positive des identités linguistiques plurilingues (Nicolas, Stratilaki-Klein, 2018). Une problématique en deux parties se présente : L'expérience empirique de la diversité linguistique peut-elle amener les enseignants à faire preuve d'empathie à l'égard des élèves plurilingues ? Le fait d'identifier avec le plurilinguisme permet-il aux enseignants de développer une perspective fondée sur les atouts et des pratiques génératives à l'égard de l'allophonie ?

Pour répondre à cette problématique, les hypothèses ci-dessous sont proposées.

---

[6] Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx.

- Des expériences empiriques et authentiques de la diversité linguistique peuvent être fournies par la découverte de première main des contextes et des répertoires linguistiques personnels des enseignants.
- La pluralité comme une valeur généralisée, contextualisée et spectrale doit être comprise comme présente dans la vie quotidienne.
- Les contextes et répertoires personnels des enseignants doivent être impliqués afin de construire de la connaissance contextualisée, de l'empathie envers et de l'identité avec les élèves allophones.
- L'empathie envers et l'identité avec les élèves allophones, ainsi que des connaissances factuelles sur la diversité linguistique mènent à une perspective sur l'allophonie qui est basée sur les atouts et non pas déficitaire.
- L'approche pédagogique à construire doit être caractérisée par des pratiques génératives au-delà de l'atomisation des méthodes autour d'une langue spécifique et de connaissances spécialisées.

2. Un dispositif qui éveille aux langues en mettant l'apprenant au centre

Parmi les outils et dispositifs employés au sein des approches plurielles, les paysages linguistiques (PL) et les biographies langagières (BL) sont objet de plusieurs études, notamment le dernier. Les PL sont un paradigme de recherche par lequel sont interrogées les représentations visuelles des langues (à partir de clichés, d'artefacts textuels, etc.) conduisant, par exemple, à une analyse des attitudes linguistiques, de la politique linguistique ou encore de la négociation entre communautés de locuteurs (Gorter, 2006). Cette approche a été récemment adoptée à des fins didactiques par le projet Erasmus+ Locall (2019-2022) vers une langue cible et/ou dans une démarche d'éveil aux langues (voir Melo-Pfeifer, 2023). Les BL sont des productions réflexives écrites et/ou dessinées, produites par des sujets dans un processus de mise en discours de pratiques langagières variées (Busch, Azziza, Tjoutuku, 2006). Les productions relèvent des vécus personnels et pluriels, portant sur : « histoire migratoire, trajectoire scolaire, héritages socio-historiques, formes variées de mobilités sociales, professionnelles et culturelles » (Molinié, 2011).

La mise en discussion de ces deux outils de façon explicite au sein d'un même dispositif apporte la possibilité de tester l'ensemble des hypothèses. Les PL sont une ouverture sur un contexte authentique et connu par le sujet pour interroger la pluralité vue à travers le multilinguisme sociétal. L'analyse des données collectées mène à des phases de recherches qui nourrissent le savoir sur la diversité linguistique. La pluralité

du domaine public et extérieur se voit valorisée par cette première étape, ouvrant un espace plus sécurisé pour une interrogation personnelle et psychiquement plus à risque à travers la BL. Les répertoires langagiers représentés dans les BL sont plurilingues (pluri-langues, pluri-variétales, pluri-lectales) à des degrés différents. Ce questionnement identitaire plurilingue des sujets enseignants favoriserait une identification avec et une empathie envers les élèves allophones, aussi des plurilingues circulant dans des espaces multilingues. Le changement de pratique en classe partirait de cette posture.

Tandis que ces méthodes sont déjà en pratique au sein des approches plurielles, l'innovation survient à l'articulation des deux méthodes et ce à travers une application numérique et autonome. Appelé Langues dehors, langues dedans (LDLD), cet outil numérique intègre :

- Un guide de l'usager
- L'application LDLD
- Une banque de données générées par les usagers de LDLD

Élaboré comme un outil de formation, LDLD ne peut être pratiqué sans un cadre théorique et un accompagnement de formateur.ice pour les phases d'analyses réflexives et élaboration didactique. Une application de LDLD se déroule en trois temps : 1) Langues dehors : collecte puis analyse des traces de langues vues dans un espace donné ; 2) langues dedans : une création réflexive représentant la biographie langagière de l'apprenant et sa présentation au groupe ; et 3) des ateliers pour transposer à des pratiques didactiques en classe à partir des principes travaillés dans LDLD. Chaque application peut être présentée à travers un thème pour rassembler les étapes. Ci-dessous un exemple d'application de LDLD :

Etape 1) Langues dehors

Les consignes : *Sur le chemin de l'université, du travail, en passant prendre des courses, la route quotidienne déborde de langues. Pendant votre retour à la maison (cela peut être fait sur une semaine, un mois, un semestre, ...), enquêter les traces de langues visibles sur les enseignes, les vêtements de passants, les emballages de produit, ... Prenez des photos, et postez-les sur la carte interactive de l'application.*

Dans une trace apportée, où l'on voit un restaurant avec de l'italien sur les murs et aucune autre langue [bas]. La discussion menée par le formateur commence par :



Figure 1. Exemple de trace du paysage linguistique (Langues dehors)

i. une description (dénotative) de la trace : quelle langue, taille, saillance, présence de sous-titre dans une langue, lieu et contexte, etc.
ii. Puis, une analyse des connotations, des fonctions des choix à l'aide de questions : pourquoi l'italien et pas une autre langue ? qu'est-ce que ce choix communique à son public ? pourquoi cette langue apparaît seule sans traduction en français ou autre langue ? Selon les réponses, différentes questions peuvent être posées pendant une troisième phase de contextualisation.
iii. Transmuter/comparer avec d'autres langues, faire une recherche pour contextualiser : A la question en 2) pourquoi cette langue apparaît seule sans traduction en français ou autre langue ? une réponse pourrait êtr : l'italien est proche du français donc c'est normal de le voir sans traduction. En rebondissement, le formateur demande est-ce que toute langue apparentée au français a le même statut en France, comme le portugais, l'espagnol, le roumain ? La réponse étant non, la question en 2 est reposée avec une nouvelle perspective : quelles autres langues ont le droit d'être représentée de façon 'monolingue' en France ?

Sur cette notion, l'on peut remarquer que le *sentiment de proximité* est une construction culturelle, basée en partie par une longue histoire d'échange linguistico-culturel avec l'Italie dès la Renaissance qui a été mis en avant par des intellectuels. En comparant avec d'autres langues très présentes en France, l'on peut se demander pourquoi le sentiment de proximité n'est pas répandue, ou bien comment se construit ce sentiment.

Ici la trace montre la notion d'attitude linguistique que l'on peut avoir envers une langue étrangère. Selon les traces, d'autres notions vont émerger liées à la politique linguistique, à l'histoire de migrations ou de contactes de langues, etc. Les présentations et analyses des traces du groupe se font par les modalités adaptées à la situation de formation, en groupe plein ou petits groupes, en une fois à la fin de l'étape 1, plusieurs fois tout au long de la formation, etc.

Étape 2) Langues dedans

Les consignes : *Imaginez qu'en prenant votre trajet habituel à travers toutes ces langues, vous transportez aussi vos langues avec vous. Dessinez un moyen de transport qui montre tout votre bagage linguistique et écrivez un court texte pour expliquer vos choix.*

Un temps de réflexion écrite peut précéder le travail artistique pour permettre aux participants de se rappeler ses langues. Cette réflexion peut prendre la forme des questions écrites dans le formulaire au moment du paramétrage de l'outil numérique par le formateur ou sur un document à part, ou tout simplement un écrit libre. L'objectif est de sortir des jugements typiques du rapport aux langues (courant/ maîtrise /natif, ou A2/ B1, ou encore « pas très bien » etc.) et de mettre en avant l'unique parcours langagier de chacun. Selon les objectifs du projet, toute langue a sa place sans une biographie dès lors que le participant y trouve du sens personnel, y inclus celles souvent considérées comme des dialectes, des patois, etc., jusqu'aux variétés du français comme « le français du Sud/Nord », ou « le parler du quartier » etc. Pour un projet qui vise une langue particulière, par exemple lors d'un groupe de professeurs de langue vivante, des questions spécifiques pourront être intéressantes à poser.

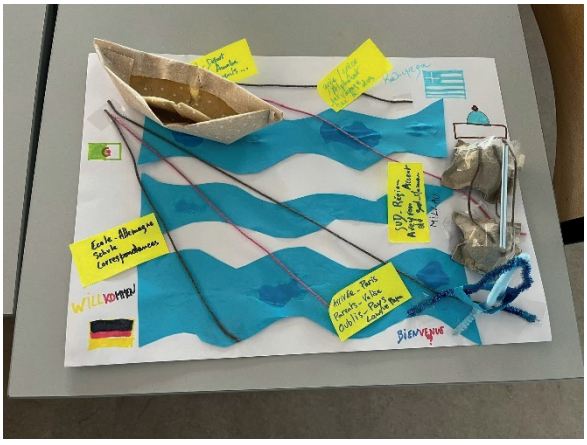


Figure 2. Exemple de biographie langagière (Langues dedans)

En fin de séance, un temps de mise en commun des biographies langagières permet la valorisation des productions. Attention, la création de biographies langagières est souvent un exercice sensible pour certains participants pour qui les histoires de et le rapport aux langues sont compliqués. La possibilité de ne pas afficher ni partager sa production devrait être proposée.

Selon le profile du groupe, la mise en commun prendra des formes différentes. Par exemple, avec un groupe socialement cohésif, les biographies langagières peuvent être mélangées et les participants auront à retrouver le propriétaire de celle rétribuée. Chacun raconte et explique sa production en binôme. D'autres modalités peuvent être imaginées : présentations en petits groupes, sélection de quelques biographies et présentation au grand groupe, vernissage avec les artistes, etc.

Étape 3) Ateliers de didactisation

Les apprenants sont demandés de réfléchir à une transposition de LDLD en classe auprès des élèves. Les principes de LDLD sont visés, et pas forcément une duplication de la formation suivie ni l'usage du site internet. En application didactique auprès des élèves en classe, les élèves sont acteurs de cette enquête, puisent dans leurs propres fonds culturels, et se servent des compétences liées à la pédagogie de projet (tâtonnement, découverte, mission commune, acteur des apprentissages et adulte en accompagnement). Plusieurs appuis sont possibles à la pratique orale et écrite et à partir des sujets qui leur sont proches. Tous les niveaux d'âge sont possibles.

Ce dispositif a été testé sous plusieurs formes depuis 2021. D'abord comme un projet pilote nommé Langues de Picardie[7] pratiqué auprès d'étudiants en cours d'option à l'UPJV (Dobui, 2023). Puis, c'est au sein du projet Erasmus+ intitulé ALlophone Teacher Academy que le site LDLD a été développé comme un outil de formation.[8] Lors des expérimentations, les observations et retours auto-évaluatifs des formés (enseignants ou futurs enseignants) semblent confirmer un changement de regard envers le multilinguisme local ainsi que le plurilinguisme personnel. Les effets sur les élèves ont été observés lors d'expérimentations en classe par des personnes ayant suivi le dispositif Langues de Picardie ou LDLD. Les observations qualitatives confirment l'engagement des élèves, la prise de paroles d'élèves typiquement réservées et l'expression et la canalisation d'une curiosité envers les langues auparavant peu observées (Debaisieux, 2023).

a. Enjeux du projet

Les enjeux de l'allophonie sont démontrés par le contexte chiffré donné en début de ce précis, mais sont encore plus pertinents une fois mise en lien avec la conception universelle des apprentissages qui permet une application générale et inclusive. Effecti-

[7] Le site vitrine de Langues de Picardie: https://sites.google.com/view/languesdepicardie/home?authuser=1.

[8] Le site du dispositif: https://altaeurope.eu/index.php/langues-dehors-langues-dedans/.

vement, les méthodes pour l'accueil des allophones sont applicables au public non-allophone vers plusieurs objectifs. D'abord, les finalités de l'éveil à la diversité linguistique sont bénéfiques pour tout public dans une perspective préventive pour comprendre la société contemporaine, marquée par un multilinguisme pour la plupart mal compris voire qui sollicite la méfiance ou la peur. D'autres part, les modalités du dispositif sont assez souples pour s'adapter à l'éveil à plusieurs types de besoins éducatifs particuliers, telles les situations de handicap ou les difficultés liées au milieu carcéral. Les PL permettent la visibilisation de ces différents contextes par une découverte de première main. Les BL s'adaptent à toute réflexion discursive sur les expériences et compétences de soi-même. L'articulation des deux met en contexte un moi réflexif dans des espaces (re)découverts et interrogés de façon critique.

Le dispositif ne vise pas forcément à des changements (d'attitudes, croyances, pratiques) tout de suite chez les enseignants, ni les élèves, mais à éliciter des nouveaux questionnements, notamment autour de la représentation et la représentativité des langues et cultures, autour du rôle du professeur (métonymique de l'institution écolière) envers l'inclusion des langues et cultures, autour des allophones et leur contexte. Cela implique une fragilisation du discours monolingue du français, du discours prescriptif envers les pratiques de langues, et du discours conventionnel sur la normativité. L'application LDLD cherche à construire des compétences méthodologiques qui permettent d'enquêter un espace donné de façon critique, tout en situant l'enquêteur comme un sujet subjectif et acteur dans ce contexte.

Dans la section suivante, plusieurs exemples d'expérimentations de LDLD sont énumérés afin d'illustrer la souplesse du dispositif auprès de publics variés.

Expérimentations LDLD INSPE Amiens (2022-2024)

Depuis 2022, le dispositif Langues dehors langues dedans a été intégré aux options à visée internationale de l'INSPE d'Amiens. Nous trouvons d'une part l'option IPI - Internationale, Plurilinguisme et Interculturalité et d'autres part l'option AF - Allophonie, francophonie. Elles touchent à la fois le premier et le second degré sur les trois centres qui constituent l'INSPE. Ainsi, sont concernés des étudiants et stagiaires qui interviennent dans des territoires ruraux et urbains, multilingues ou dits monolingues. Langues Dehors Langues Dedans a également fait partie de projets internationaux et a ainsi été expérimenté par des étudiants et enseignants européens.

Nous évoquerons ici brièvement quelques exemples mais décrirons plus en détails la présentation initiale durant l'option AF ainsi que l'aboutissement quand les étudiants s'emparent suffisamment de l'outil pour former leurs pairs.

b. Mise en œuvre en formation

i. Étape 1: Langues dehors

Durant le cours intitulé « Se former, s'autoformer et enseigner au et par le numérique », les étudiants ont découvert Langues dehors par une pédagogie active. Ils sont partis à la recherche du paysage multilingue de l'université, photographiant toutes les traces de plusieurs langues. Ils les ont ensuite postées sur l'application et ont analysé les photos collectées sous le guidage de l'enseignante. Ils se sont ensuite interrogés sur le potentiel pédagogique de cette démarche dans une école qui leur était familière afin de déduire ce qu'elle pouvait révéler sur l'environnement linguistique des élèves. La place prépondérante de l'anglais ainsi que l'absence des langues pourtant parlées dans le quartier de l'université ont été particulièrement notées.

ii. Étape 2: Langues dedans

Les biographies langagières de Langues dedans sont désormais des outils couramment utilisés par les étudiants et les stagiaires des options IPI et AF. Elles se présentent sous deux formes : la *fleur des langues* et le *bonhomme plurilingue*. Cependant, les étudiants ont rapidement fait preuve d'imagination en représentant leur propre biographie langagière sous forme de planètes, de drapeaux, de moyens de transports ou de graphiques. Cette introspection leur permet de prendre conscience de leur propre répertoire langagier et de porter un regard bienveillant sur les différents niveaux de compétence en langues vivantes.

Par exemple, la description du palier A1 évolue de « Je suis nul dans cette langue » à « Je peux quand même me débrouiller dans tel pays avec les mots que je connais » et « Je peux utiliser tout ce que je sais et sais faire avec les autres langues pour être plus autonome.» On quitte ainsi l'émotion négative pour une prise de conscience plus rationnelle de ce que l'on est capable de faire.

Cette réassurance peut sembler anecdotique, mais elle est pourtant indispensable pour les futurs enseignants du premier degré. Ils ont parfois des souvenirs de cours de langue où ils se sentaient toujours déficients, et peinent ensuite à se débarrasser de cette image de l'élève qu'ils étaient. Ils ont alors du mal à se projeter dans leur rôle de professeurs enseignant une langue vivante.

Pour d'autres étudiants plurilingues ou pluriculturels, ce retour sur soi est parfois leur première occasion de montrer toutes leurs langues et cultures. C'est un moyen de valoriser leur identité linguistique et culturelle.

Mais les échanges menés entre tous les étudiants les amènent aussi à faire émerger leurs compétences plurilingues. Ils prennent alors conscience qu'elles sont un levier indispensable pour faciliter l'enseignement des langues vivantes mais aussi celle du

français. Nous pensons bien sûr au Français Langue Etrangère (FLE) pour accueillir et inclure l'élève allophone dans la classe ordinaire ou à l'élève en école d'immersion en français à l'étranger par exemple. Mais cela ne s'arrête pas là. En effet, pour ne nommer que quelques stratégies des compétences plurilingues, l'inférence à partir d'un contexte (titre, illustration, source), ou la comparaison entre des langues pour déduire le sens de mots transparents, peut aider à la compréhension de n'importe quel texte écrit, qu'il soit de la littérature, un article scientifique, un énoncé de problème mathématique ou un récit historique.

c. Mise en œuvre en stage :

Les étudiants stagiaires dans les établissements scolaires ont franchi un pas supplémentaire en utilisant *Langues dehors, langue dedans* durant les stages. LDLD est souvent une première étape vers un projet plus long, visant à célébrer les langues et cultures de la classe pour développer les compétences interculturelles et plurilingues des enfants.

Les étudiants impliqués ont été accompagnés au préalable par leurs enseignants durant le cours d'option ou par la directrice de mémoire durant les séminaires. Les applications de LDLD étaient par conséquent soit liées au mémoire recherche soit aux options. Elles ont fait ensuite l'objet d'un retour réflexif, sous forme d'échanges, d'observation de stage, ou de présentation aux pairs. Deux exemples sont présentés *infra*.

Exemple 1 : Andréa Vidoni en classe de CP[9] lycée AEFE[10]

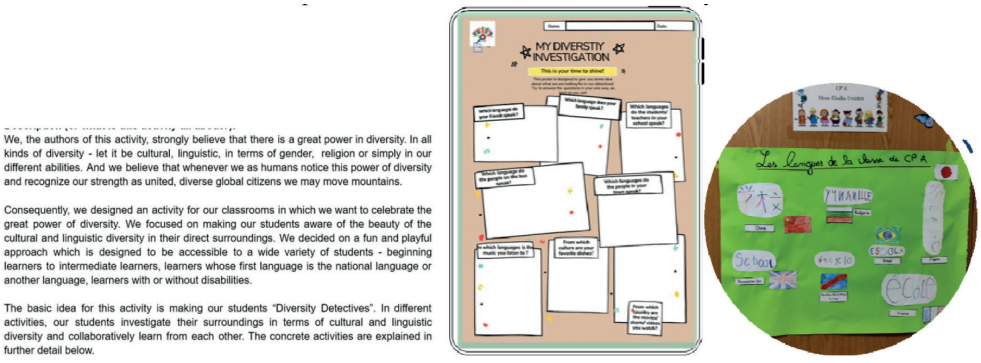


Figure 3. «Diversity Detectives» projet étudiant

[9] Ou classe préparatoire, la première année d'école primaire en France ; élèves âgé.es de 6/7 ans.

[10] Lycée homologué par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).

Exemple 2 : Louise Vieillard, classe de maternelle MS[11] en REP+[12], séquence d'éveil aux langues

i. BL sous forme de questions aux enfants et de questionnaires auprès des parents: comment dit-on bonjour dans toutes les langues que vous parlez ? ;
ii. l'arbre des bonjours (projet art) : différentes façons de dire bonjour dans toutes les langues parlées par les élèves ;
iii. rituel : chaque jour, un drapeau, un pays, un bonjour ;
iv. Kamishibai plurilingue (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (littérature orale) : lecture à l'oral et mobilisation des compétences plurilingues ;
v. Kamishibai : réécriture du Kamishibai avec les mots des langues des enfants et illustrations avec leurs dessins ;
vi. Kamishibai plurilingue des enfants : (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (littérature orale) : lecture à l'oral et mobilisation des compétences plurilingues.

d. Mise en œuvre auprès d'un public international

Visite de formateurs et enseignants chercheurs de Serbie - option AF

Cette visite a eu lieu en novembre durant le deuxième cours de l'option auprès de futurs enseignants du second degré. L'objectif principal était de montrer une façon d'intégrer la plateforme eTwinning[13] dans les maquettes. Nous avons donc commencé la matinée par les BL de chaque participant afin de faire connaissance, comme cela pourrait se faire en ligne pour un projet télécollaboratif. Les étudiants français, futurs enseignants du second degré mais d'origines diverses ont ainsi pu présenter à la délégation serbe un portrait varié mais juste de la France. Car au travers des langues et cultures, l'histoire de la France et sa diversité culturelle et linguistique ont été un sujet de discussion très enrichissant.

Quant aux enseignants serbes, ils ont suscité une prise de conscience chez les étudiants des pays, nationalités, langues et cultures des Balkans, bien différents de la France. Leurs histoires migratoires, et leurs frontières ont été l'objet de longues discussions entre chaque participant.

LDLD, Mobilité d'apprentissage à l'Université de Matera

Former les formateurs :

---

[11] Ou moyenne section, la deuxième année de la pré-primaire en France ; élèves âgé.es de 4/5 ans.

[12] Ou Réseau d'éducation prioritaire « plus », un classement d'établissement scolaire en fonction d'indice socio-économique de la population écolière.

[13] La plateforme européenne pour des projets pédagogiques collaboratifs : https://www.etwinning.fr/.

Un atelier a été animé *in situ* dans la ville de Matera où chaque membre du consortium ALTA était invité à photographier toute trace linguistique plurilingue liée à l'alimentation dans la ville de Matera. Les participants postaient ensuite leurs photos sur le site LDLD afin de visualiser le paysage linguistique de Matera.



Figure 4. Extraits de l'application LDLD

De retour sur le site de l'Université, durant un atelier animé par l'INSPÉ d'Amiens, des équipes transnationales ont alors pu réfléchir ensemble à ce qu'un paysage linguistique pouvait révéler de l'environnement plurilingue dans lequel les élèves évoluent. Les réflexions en découlant ont ainsi pu mener vers une discussion très riche, source d'inspiration pour la recherche, la formation et la pratique de terrain.

Le second atelier portait sur la partie Langues dedans du projet de recherche. Toujours sur la thématique de l'alimentation, chaque membre du projet ALTA a mis la main à la pâte, colle, ciseaux et cotillons pour créer leurs assiettes de pâtes plurilingues en 3D.



Figure 5. Séance de formation de formateur.ices à LDLD

Tous les participants ont alors été invités à réfléchir aux langues de leur enfance, de leurs souvenirs, de leurs projets. Certains ont ainsi évoqué les langues de cœur, celles de l'espérance, d'un parcours migratoire, d'une langue parlée mais restreinte au cercle familial, ou de souvenirs d'un plat qu'une grand-mère racontait dans la langue régionale.

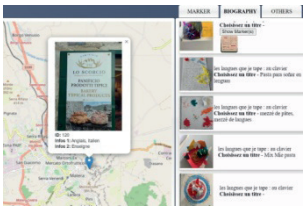


Figure 6. Visualisation des paysages linguistiques et des biographies langagières par l'outil numérique LDLD

Former les futurs enseignants :

Cet atelier a été mené auprès d'étudiants, futurs enseignants du primaire en Italie. Les BL ont pris la forme d'assiettes plurilingues, destinées à exprimer le répertoire langagier et culturel des participants à travers la nourriture. Cette expérience était intéressante à bien des égards. Tout d'abord, les étudiants ont ainsi pu évoquer les langues internationales qu'ils parlent, étudient ou aimeraient apprendre : ces langues sont-elles parlées en Italie ? En connaissent-ils les cultures ? Sont-elles liées au voyage, à internet, à la vie professionnelle, aux migrations ?

Les jeunes italiens se sont aussi interrogés sur le statut de leurs langues régionales, bien souvent liées à des souvenirs d'enfance, de plats familiaux et traditionnels partagés avec les grands-parents. Ces langues sont-elles des dialectes, ou des langues ? Sont-elles reconnues à leur juste valeur ? Sont-elles des vestiges du passé ? Font-elles partie de leur identité ?

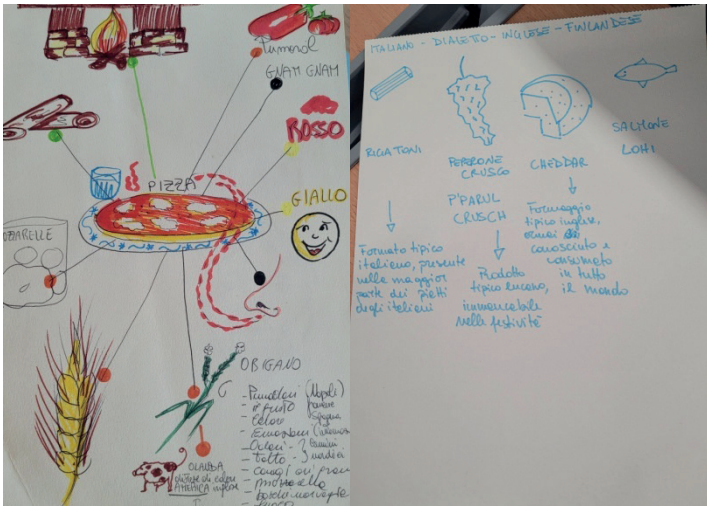


Figure 7. Biographies langagières d'un group d'étudiants à Matera

Projet eTwinning et Erasmus: Blended Intensive Programme (BIP) à Amiens, France



Figure 8. Lisa Himpens et Sarah Majnoni Dintignano, formatrices étudiantes en LDLD

Le projet "The eTwinning Magic at School: A Rhyme of Well-Being and Joy" a initié l'application LDLD sur la plateforme eTwinning. Dans cette démarche, toutes les langues, qu'elles soient patrimoniales, étrangères ou régionales, sont célébrées pour que chaque enfant soit traité de manière équitable et que sa diversité soit respectée. Cette approche contribue au bien-être de chaque élève.

Pendant la collaboration en ligne, deux étudiantes ont formé leurs pairs internationaux de Turquie, d'Espagne et d'Allemagne à l'utilisation de l'outil de recherche "Language Out, Language In". Elles ont expliqué que le projet LDLD vise à promouvoir le plurilinguisme dans les écoles et au-delà, en rendant visibles, partageables et intégrées les langues présentes dans l'environnement des enfants. Ainsi, tous les élèves sont sensibilisés à la diversité linguistique, qui devient une caractéristique régulière de leur vie quotidienne.

Lors de la visite des partenaires à Amiens en mai, chaque membre du groupe formé en ligne a été chargé de mettre en œuvre le projet. La première partie a servi de brise-glace et de découverte de la ville. Sarah, Lisa et les autres membres de leur groupe ont demandé aux autres étudiants de photographier toutes les traces linguistiques qu'ils pouvaient trouver dans Amiens. Ces photos ont ensuite été téléchargées sur l'application LDLD.

La deuxième étape, qui a eu lieu le lendemain, a fait le lien entre les langues "dehors" et "dedans". Les étudiantes ont pris la posture de formatrices, amenant leurs pairs à réfléchir aux applications pédagogiques du dispositif. Enfin, nos deux étudiantes ont mené des enquêtes pour recueillir des données en vue de leur mémoire de master. Pour boucler la boucle, une conférence théorique a été suivie par les étudiants sur le contexte scientifique de LDLD.

Jour 1 : Langues Dehors



Jour 2 : Langues Dedans



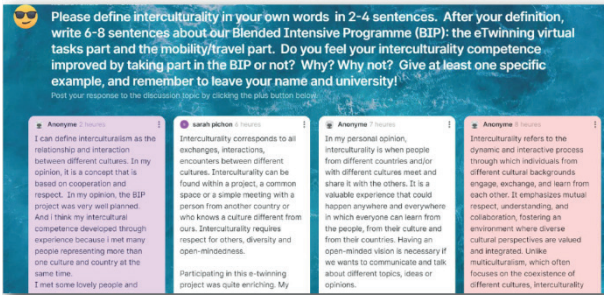


Figure 9. Compte rendu des journées dédiées à la formation avec LDLD[14]

[14] Liens aux comptes rendus: https://view.genially.com/661136978da8270014483d7c/interactive-content-amiens-bip-project-2024 et https://view.genially.com/6660bfae75627a0014a455e0/video-presentation-bip-in-amiens-may-2024.

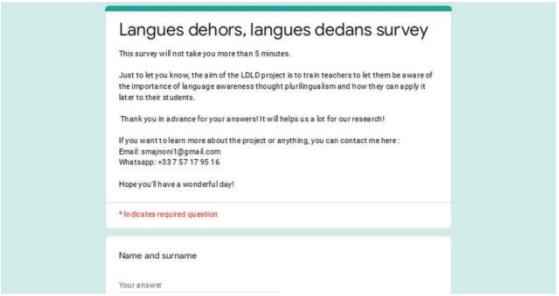


Figure 10. Les post-questionnaires auprès des participants à la formation avec LDLD

Ces expérimentations ont suscité de l'intérêt intellectuel et des réactions sensibles de la part des publics variés autour de sujets d'habitude peu abordés en formation. D'un éveil au multilinguisme des terrains connus et inconnus à un changement de perspective envers les pratiques de langues propres à chacune, les retours des apprenants sont riches de nouvelles perspectives.

3. Conclusion

Les dispositifs élaborés au sein du projet ALTA ont une visée européenne, voire encore plus loin. Les outils sont pensés pour être pertinents auprès de multiples groupes d'âges, de profils linguistiques et dans des contextes historiques et politiques de tout genre. Langues dehors, langues dedans est conçu dans cette optique : il part de l'allophonie comme besoin spécifique, et dans une démarche universelle abordent les besoins liés à l'hétérogénéité dans un sens large pour l'inclusion de toutes et tous.

Références bibliographiques

Ager, D. (1999). *Identity, Insecurity and Image : France and Language*. Multilingual Matters.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

Beauchemin, C., Ichou, M., Simon, P., & l'équipe de l'enquête TeO2. (2022). Familles immigrées : le niveau d'éducation progresse sur trois générations mais les inégalités sociales persistent. Population & Sociétés, 602, 1-4. https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/popsoc.602.0001.

Brun, L. (2023), 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique, Note d'Information, n° 23.23, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-23-23.

Busch, B., Azziza, J., & Tjoutuku, A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf.

Centre Alain Savary (2018). Catégorisation des problèmes en mathématiques, un enjeu langagier majeur. Centre Alain Savary. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/mathematiques-en-education-prioritaire/categorisation-des-problemes-en-mathematiques-un-enjeu-langagier-majeur.

Cerquiglini, B. (2003). *Les langues de France*. PUF.

Cnesco (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/.

Debaisieux, C. (2023). Understanding contributions of allophone children in a classroom of monolingual children. The plurilingual approaches and pupil's linguistic and cultural repertoires. Mémoire de MEEF UPJV INSPE.

Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingues: langues et familles*. Crédif.

Dobui, B. (2023) Construire les identités plurielles des futurs enseignants : le projet collaboratif "Langues de Picardie" en formation initiale. *Didactique du FLES*, hors-série 1 Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues. DOI: 10.57086/dfles.599.

Dompmartin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre* 12(2), 162-168. https://doi.org/10.3917/lautr.035.0162.

Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape : A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters.

INED (1999). Enquête Etude de l'histoire familiale. https://doi.org/10.13144/lil-0085.

Maillard-de la Corte Gomez, N. (2013). Représentations du plurilinguisme chez de futurs enseignants de langue en formation initiale. In V. Bigot, A. Bretegnier, & M.-T. Vasseur (Éds.), *Vers le plurilinguisme, 20 ans après* (p. 223-230). Archives contemporaines.

Melo-Pfeifer., S. (Éd.) (2023) *Linguistic landscapes in language and teacher education*, Hamburg, Germany, Springer.

Molinié, M. (Éd.). (2011). Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action. *Encrage*.

Nicolas, C., & Stratilaki-Klein, S. (2018). Représentations identitaires et inclusion scolaire : L'opposition école/plurilinguisme. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 127-139. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/clcd.007.0127.

PISA (2015). Résultats à la loupe. https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf.

Verdelhan-Bourgade, M. (2018) *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Capitolo ventitreesimo

Imparare ad imparare nella didattica attiva del manuale scolastico: il Polylect e i laboratori di comprensione dei documenti polimorfi per l'insegnamento-apprendimento della storia

Learn to Learn with the School Textbook: the Polylect and the Polymorphic Document Comprehension Workshops in the Teaching-Learning of the History

*Rosanna Lamboglia**

Abstract

L'articolo riflette sulla necessità di una didattica attiva del manuale scolastico, quale strumento ancora fondamentale della mediazione didattica e dell'apprendimento. Nella fattispecie, il manuale viene considerato come oggetto fisico di vissuto e di esperienza da parte dei discenti e come strumento attraverso cui allenare la competenza dell'imparare ad imparare e la capacità di ragionare. Si considerano pertanto le difficoltà che i discenti incontrano nell'uso dei libri di testo, ma anche quelle dei docenti nella pratica d'insegnamento. Rispetto a tali difficoltà, l'articolo passa a considerare il dispositivo didattico di somministrazione Polylect messo a punto dall'équipe di ricerca dell'ASPRILL-CIFODEM dell'Università Paris Descartes (oggi, Università Paris Cité), al fine di risolvere alcune criticità d'apprendimento delle discipline nel Primo Ciclo d'Istruzione francese, contrastare le fragilità degli studenti nella comprensione dei documenti propri degli ambiti disciplinari e rafforzare l'apprendimento della lettura di documenti non testuali. Per poter meglio illustrare i tempi e le fasi del laboratorio di comprensione del documento (in acronimo, ACD) che il protocollo di somministrazione Polylect realizza, viene proposto un adattamento italiano dell'ACD per la comprensione dei documenti polimorfi nell'apprendimento della storia (cfr. Il dispositivo didattico Polylect per una migliore comprensione dell'urbanesimo medievale) e lo si valuta nella forma della buona pratica didattica, nell'ambito delle attività di ricerca condotte nel partenariato europeo Erasmus+ Allophone Teacher Academy.

* Università degli Studi della Basilicata

The paper focuses on the use of the school textbook in the student engagement and learning. As an essential tool of the teaching, it is considered like a physical object of many didactic experiences. Therefore, it is extremely important to increase its active teaching. In fact, the textbook is a tool to learn to learn and to train the capability thinking skill. The paper also highlights some difficulties in the using of the textbooks by students and in the teaching practice by teachers. With respect to these difficulties, the paper considers the Polylect as a good practice developed by the ASPRILL-CIFODEM research team of the Paris-Descartes University (today, Paris Cité University). To better illustrate the Polylect and how this good teaching practice realizes workshops for the comprehension of documents (in acronym, ACD), the paper also offers an Italian adaptation of the ACD for the learning of the history (cf. The good practice of the Polylect for a best comprehension of the birth of the cities in the Medieval Age) as a part of the research activities of the European Erasmus+ Allophone Teacher Academy partnership.

Parole chiave: Imparare a imparare; 2. Manuale di storia; 3, Didattica della Storia; 4. Polylect; 5. Laboratori didattici.
Keywords: Learn to learn; History Textbook; The Teaching of History; Polylect; Educational Workshops

1. Premessa. Imparare ad imparare in un mondo iperconnesso

«Eri sdraiato sul divano, dentro un accrocco spiegazzato di cuscini e briciole. Annoto con zelo scientifico e nessun ricamo letterario. Sopra la pancia tenevi appoggiato il computer acceso. Con la mano destra digitavi qualcosa sullo smartphone. La sinistra, semi-inerte, reggeva con due dita, per un lembo, un lacero testo di chimica, a evitare che sprofondasse per sempre nella tenebrosa intercapedine tra lo schienale e i cuscini (…). La televisione era accesa, a volume altissimo, su una serie americana nella quale due fratelli obesi, con un lessico rudimentale, spiegavano come si bonifica una villetta dai ratti. Alle orecchie tenevi le cuffiette, collegate all'iPod occultato in qualche anfratto: è possibile, dunque, che tu stessi anche ascoltando musica.

(…) Volendo tentare, nella pur precaria forma della parola scritta, una ricostruzione sommaria di quanto stava accadendo nel tuo cerebro, e un breve resoconto delle tue attività ricetrasmittenti, sarebbe venuto fuori qualcosa di molto simile a questo:

"*Avevo detto a Slim di guardare prima di tutto nei condotti di areazione* / STASE DA KIBBE VA BENE? / il gruppo funzionale amminico e carbossilico degli amminoacidi / NO KIBBE STASE NON PUÒ / *cazzo qui ce n'è uno grande come un bisonte!* / **Apprendista dell'impero, apripista rap emporio** / *Guarda che buco ha fatto nella*

grata! Essenziali nell'alimentazione umana / *Cazzo Slim, neanche un alligatore farebbe un buco così!* / **Escogito come uscire dalla merda, scatologico** / FANKULO A KIBBE, ALLORA / Qualora non sia sintetizzabile a sufficienza dagli organismi vertebrati. / **Non mi fermo mai, chiamatemi vento, ritmo invento** / *È più intelligente di te! Se fai tutto quel casino, lui scappa!*".

Eccetera.

Devo essere rimasto lì a guardarti un minuto buono. Cercando un capo e una coda in quel groviglio iperconnesso. A un certo punto ti sei accorto della mia presenza. Non ti sei voltato: hai mantenuto occhi e orecchie sui tuoi terminali e hai continuato a digitare. Ma hai sentito il bisogno di dirmi qualcosa, o meglio di biascicarmelo (…).

Mi hai detto: "È l'evoluzione della specie".

Penso che tu avessi ragione. Di quale specie, però, al momento attuale ancora non abbiamo contezza.

La cosa pazzesca è che alla verifica di chimica hai preso sette. Il voto perfetto, secondo me. Sei è risicato, otto è da secchione».

M. Serra, *Gli sdraiati* (2013, pp. 50-52).

In queste righe di un libro di successo di alcuni anni fa, lo scrittore e giornalista Michele Serra (Serra, 2013) descrive il proprio figlio adolescente. Il racconto è quello di un padre in una circostanza ordinaria: probabilmente, il rientro a casa, dopo una giornata di lavoro. La sceneggiatura ha come protagonisti due soggetti in relazione – un padre e un figlio – e i temi affrontati sono quelli della comunicazione e del dialogo intergenerazionale. Nel passo specifico, vi è lo stupore del soggetto adulto – Michele Serra – per le forme della comunicazione e rispetto agli approcci attivati da una generazione molto diversa dalla propria, la quale – forse – stava seduta, più che "sdraiata". E già così l'immagine della postura basterebbe, da sola, a descrivere mondi. Ma ciò che interessa di questo estratto è la scena che viene rappresentata. Una scena, in effetti, piena di stimoli: computer acceso, cellulare con connessione internet attiva, il manuale scolastico aperto su un contenuto di una disciplina di studio, auricolari e televisione chiassosa. Rispetto a ognuno, il soggetto adolescente percepisce lo stimolo che gli giunge nelle modalità immaginate dall'adulto. Eppure, la situazione appare tutt'altro che irrealistica.

Nella descrizione, è compresa anche la dimensione scolare dell'adolescente emblematizzata dal manuale di chimica: pure questo è uno stimolo, ma lo è in un contesto in cui non è l'unico, né il prevalente. Né la situazione – possiamo aggiungere – si presta a una distribuzione di risorse attentive. Nella forma dunque della provocazione e dell'avvio alla riflessione, il passo investe alcune questioni cruciali: la prima – e anche la più evidente – riguarda come una generazione di iperconnessi oggi si predispone a imparare

ad apprendere; una seconda questione – pure questa abbastanza chiara – concerne propriamente il grado e la qualità di elaborazione di uno stimolo in una congerie di stimoli contestualmente percepiti. A propria volta, questa seconda questione chiama in causa quella connessa al tipo di stimolo offerto e di quale natura invece esso dovrebbe essere, affinché possa essere meglio elaborato dall'apprendente e non banalmente percepito dallo stato di vigilanza. Infine, vi sarebbe pure un'ulteriore questione, solo in apparenza secondaria e facilmente rubricabile come poco rilevante, essendo oggi l'apprendimento un fatto non più esclusivamente formale: si tratta del ruolo che il manuale scolastico svolge nella scala di valore del discente come strumento utile a imparare ad imparare e come forma di mediazione didattica, nell'applicazione a scuola e nello studio autonomo[15].

Nella competenza dell'imparare ad imparare vi è infatti il senso stesso della trasmissione educativa e la chiave d'accesso a tutte le altre competenze per la vita (Novak, Growing, 1984). Come competenza, infatti, non è solamente trasversale alle discipline e ai saperi dell'educazione contemporanea (Delors et al., 1996), né è unicamente funzionale all'apprendimento permanente (Faure et al., 1972). Essa sembra sostenere anche il modo di approcciarsi cognitivamente ai compiti (Gajda, Karwowski, Beghetto, 2017; Greiff et al., 2014): concorre, dunque, nell'attivare alcune *soft skills* cognitive, quali quelle, per esempio, relative alla capacità di astrazione e di analisi, come il risolvere problemi (*problem solving*), prendere decisioni (*decision making*) e il pensiero critico, sino alle espressioni del pensiero creativo[16].

Più propriamente, dunque, la competenza dell'imparare ad imparare svolge il ruolo di principio organizzatore delle conoscenze che si acquisiscono in tutte le fasi della vita. In relazione a queste, ma anche rispetto alle connesse abilità e ad altre competenze,

---

15 In proposito, vi sarebbe anche da affrontare il delicato tema di quanto delle abitudini di vita nell'*extra* scuola siano poi portate a scuola e viceversa, che tuttavia in questo contesto non si tratteranno.

16 Qui, è il riferimento al documento *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse* (2016), a cura del Consiglio d'Europa [CE] (in *open edition* all'URL: https://rm.coe.int/16806ccf13) e al modello *New Vision for Education: Fostering, Social and Emotional Learning Through Technology* (1916) del Foro Economico Mondiale [World Economic Forum (WEF)] e ai numerosi interventi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità [da ora, in acronimo OMS] sulla promozione delle *soft skills* come competenze per la vita e il benessere della persona [cfr. OMS (1994), *Training Workshops for the Development and Implementation of Life Skills Programmes* (WHO/MNH/PSF/93.7B.Rev.1); OMS (1997), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools, Introduction and Guidelines to Facilitate the development and Implementation of Life Skills Programmes* (WHO/MNH/PSF/93.7 Rev.2), e OMS (1999), *Partners in Life Skills Education* (WHO/MNH/MHP/99.2). In Italia, cfr. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - Linee guida* (di cui all'articolo 1, comma 785, della legge 30 dicembre 2018, n. 145): https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496].

ne diventa il principio pianificatore e regolatore. La nozione legata alla competenza dell'imparare ad imparare si caratterizza pertanto come estremamente complessa. Essa infatti è riflessione sulla propria metacognizione, sulle procedure messe in atto, sulla trasferibilità di quanto appreso (Boscolo, 1986; Cornoldi, 1995; Mazzoni, Cornoldi, 1991; Mazzoni, 2016) e, infine, sulle proprie attitudini e inclinazioni. In queste ultime caratterizzazioni, la competenza dell'imparare ad imparare è dunque anche un principio che predispone favorevolmente all'apprendimento nella forma dell'interesse per la conoscenza, alimentando significativamente la motivazione individuale all'apprendere come processo cognitivo.

Come competenza, quindi, essa deve essere una priorità (Ellerani, 2012), un punto di convergenza, di attenzione e di cura, ma anche di azione verso cui indirizzare le capacità del discente in età scolare, quando cioè l'intervento educativo è intenzionale e pianificato, strutturato e sistematico all'età evolutiva. L'apprendere ad apprendere non può pertanto essere trascurato dagli insegnanti all'interno dell'obbligo scolastico e formativo. Esso dev'essere oggetto di una specifica riflessione relativamente alle situazioni di insegnamento-apprendimento attivate in classe e rispetto alle applicazioni dello studio autonomo del discente. In questo senso, oggetto di valutazione sistematica devono essere le esperienze e le applicazioni didattiche, con particolare attenzione al fatto se queste favoriscano o meno, accanto agli obiettivi di apprendimento, anche l'aspetto formativo dell'imparare ad imparare e dell'imparare a ragionare di chi apprende.

Da queste premesse, dunque, si avvierà un discorso che affronterà il rapporto del discente col manuale scolastico, l'uso attivo dei libri di testo a scuola e la pratica didattica del *Polylect* per migliorare la comprensione dei documenti polimorfi, così abbondanti nei manuali e caratterizzanti lo studio delle discipline.

2. La competenza dell'imparare ad imparare e la necessità di una didattica attiva del manuale scolastico

La conoscenza dei processi cognitivi legati all'imparare ad imparare e come gli individui li attivano in tutte le fasi della vita rappresentano un indubbio interesse per la ricerca scientifica e accademica. Altrettanto importanti lo sono per gli insegnanti di scuola che tali processi devono guidare nei discenti. Insieme alla corretta individuazione dell'obiettivo di apprendimento e alle strategie più opportune per conseguirlo, occorre che i docenti riflettano continuamente anche con quali strumenti i ragazzi imparano, in quali contesti essi apprendono (formale, non formale, informale), secondo quali priorità considerano o discriminano gli strumenti dell'apprendimento e i relativi contenuti. Si

comprende dunque come la riflessione non possa considerare solo l'aspetto didattico, ma debba in qualche modo comprendere anche i parametri di valore che docenti e discenti esprimono in ambito scolastico. Sul fronte degli insegnanti, valgano qui alcuni esempi esplicativi: se come docente si attribuisce un valore preminente al manuale come sommario dei contenuti della disciplina insegnata e meno a quello, invece, di strumento per imparare ad imparare – ovvero, per imparare a ragionare – è molto probabile che anche le connesse competenze vengano lavorate in modo meno efficace, trascurando magari aspetti importanti, legati, per esempio, a come il discente costruisce, nell'apprendimento dei saperi, le proprie strutture di pensiero; ancora, se come insegnante si attribuisce un valore prevalente all'aspetto testuale e verbale del manuale rispetto, per esempio, ai mediatori iconici, è possibile che anche le esperienze attivate in classe siano prevalentemente di riflessione e di applicazione sul testo esplicativo e meno orientate verso l'apprendimento, mediante strategie logico-visive e mediatori non testuali (manualistici e non). La medesima cosa, sia pure a parti inverse, accade per i discenti, dove i transfert di valore, di significato e di ragionamento non sono così automatici e immediati come per il docente: non basta che l'insegnante proponga lo strumento di mediazione didattica (testuale o non testuale, analogico o con l'uso delle TIC), affinché il discente ne intenda la finalità nell'apprendimento e sappia come lavorarlo con profitto.

Occorre pertanto che il valore dei mediatori didattici presenti nei manuali siano per prima cosa riconosciuti; e per poterli riconoscere c'è bisogno che vengano innanzitutto compresi. Non è sufficiente, infatti, solamente adoperarli per poterli apprezzare. Del resto, è nella natura umana l'evitamento di ciò che non si comprende e di quanto richiede notevoli investimenti di energie cognitive, se poi l'applicazione non genera significati apprezzabili. Ragione per cui anche il favore o lo sfavore – tanto nel docente, quanto nel discente – verso alcuni mediatori didattici non può essere la banale risultante di inclusioni e di esclusioni sulla misura del maggiore o minore impegno richiesto, l'effetto di usi abituali e del modello di formazione, ancorché valido, ricevuto a suo tempo dal docente o, peggio, il risultato di impressioni di efficacia non sostenute da evidenze scientifiche.

La comprensione dei mediatori didattici contenuti nei manuali scolastici dipende dalla buona qualità delle esperienze che su di essi si conducono. Ecco, dunque, che diviene significativa per i docenti la riflessione sulla qualità del compito e per i discenti quella del lavoro svolto sul compito. Un parametro di qualità sembra essere quello che dell'esperienza valuta la capacità o meno di attivare strategie cognitive e metacognitive, e questo indipendentemente dalla maggiore o minore quantità di elementi lavorati e dalla eccezionale varietà di strumenti utilizzati in quella che è oggi definita la società della

conoscenza (Knowledge Society)[17]. Cambiando dunque i comportamenti dei soggetti in età evolutiva in termini di approcci generali ai compiti – vale a dire tempi e modi riservati all'elaborazione del contenuto di uno stimolo, il tipo di attenzione prestata (distribuita, focalizzata o selettiva, attenuata, ecc.), ma anche rispetto alle priorità e ai modelli veicolati dalla scuola e dall'extra-scuola –, è utile per la didattica continuare a interrogarsi su come, oggi, si possa migliorare l'applicazione su uno strumento tradizionale dell'apprendimento, qual è il manuale scolastico. Si tratta cioè di una riflessione che pertiene propriamente alla pratica d'insegnamento di ciascun docente e pressoché a tutti i livelli della formazione. Dall'idea infatti di apprendimento che il docente vuole veicolare attraverso l'uso del manuale (trasmissivo dei contenuti, attivo nella costruzione delle conoscenze, abilità e competenze, cooperativo nelle esperienze con e sui materiali, collaborativo nella produzione di artefatti, metacognitivo nella riflessione sulle procedure e le operazioni, ecc.) e come, dunque, egli intende utilizzarlo in classe e nelle proposte di lavoro, si definiscono le priorità nell'insegnamento e le scelte di responsabilità didattica.

Indubbiamente, in tema di riflessione didattica giocano un ruolo non secondario gli standard di formazione (iniziale e in itinere) del corpo docente, le linee della politica educativa nazionale in connessione con quella europea e, non ultimo, anche l'accompagnamento di università e di istituti di ricerca e di valutazione, che indirizzano già da qualche decennio verso strategie di insegnamento-apprendimento, basate su evidenze scientifiche (EPB, Evidence–based practice: Hattie, 2011; Higgins et al., 2016). Riuscire infatti a migliorare gli apprendimenti scolastici su ampia scala con nuovi e più efficaci approcci è un'aspirazione non solo dello statuto disciplinare della didattica, ma è obiettivo comune di tutti i portatori di interesse: dai docenti ai governi, dalla più sensibile società civile ai ricercatori (Bonaiuti, Calvani, Micheletta, Vivanet, 2015).

Da alcuni decenni la pedagogia sperimentale ha dimostrato come alcune tipologie di intervento didattico siano più apprezzabili, proprio nella misura in cui alle azioni si associano risultati migliori. In questo senso, è evidente come «la ricerca didattica, rispettando i metodi propri della scienza, abbia la possibilità di svolgere un ruolo attivo e propositivo nell'indicare e conseguire il miglioramento degli apprendimenti» (Calvani, Marzano, 2020, p. 69). Tuttavia, almeno in Italia esiste un gap da colmare nella

[17] Locuzione formulata nell'ambito della cosiddetta *Strategia di Lisbona*, enunciata dal Consiglio europeo, Lisbona 23 e 24 marzo 2000 *Conclusioni della Presidenza*: (https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm), rispetto agli obiettivi strategici legati alla sfida tecnologica, a una società basata sulla conoscenza, al miglioramento della competitività in Europa, all'integrazione dei mercati finanziari e al coordinamento delle politiche macroeconomiche e, infine, alla modernizzazione e rafforzamento del modello sociale europeo.

connessione tra conoscenza teorica – didattica e pedagogica insieme, legata alle acquisizioni delle neuroscienze, dell'*Instructional Design* e agli studi sul campo (Merrill, 2002; 2006a: 2006b; Manifesto S.Ap.I.E.; Bell, 2018; Calvani, Marzano, 2019; Calvani, Trinchero, 2021) – e le tante buone pratiche, messe in campo da docenti volenterosi e appassionati. Quest'ultime, pur mostrando una buona applicazione e coerenza rispetto alle difficoltà di apprendimento o alle criticità d'insegnamento riscontrate, il più delle volte non si basano su prove di efficacia documentata. Ciò accade poiché non sono mai state oggetto di indagini da parte della pedagogia sperimentale o perché le migliori pratiche che sono suscettibili di tale attenzione finiscono col confondersi nelle molte attività didattiche che ordinariamente si realizzano. Da qui, la percezione da parte dei docenti di scuola di una ricerca accademica spesso distante dalla realtà delle classi, che delinea fondamentali e imprescindibili quadri teorici e su di essi coerentemente riflette, ma che spesso non risponde all'esigenza di pragmatismo – anche nelle sedi formative dedicate – e ai fabbisogni di applicazione, che i docenti manifestano rispetto alle criticità di apprendimento dei discenti. Ragione per cui la nuova formazione degli insegnanti dovrebbe sempre di più basarsi su cosa oggi funziona nella didattica, alla luce degli effetti di rilevanza (EF: effect size, Calvani, Trinchero, 2019).

Tra i fattori di impatto più alto a scuola vi è proprio l'insegnamento delle strategie metacognitive, ovvero Come imparo a fare cosa?, Quali procedure attivo *step by step* per arrivare a un determinato risultato?, Come istruisco la procedura e come la regolo in itinere rispetto al compito?, ecc. Da queste domande alle quali ancora altre se ne potrebbero aggiungere, discende la questione se il lavoro quotidiano impostato a scuola attraverso il manuale scolastico risponda o meno alla sfida dello sviluppo delle strategie metacognitive o se l'applicazione sul libro di testo, nonostante le maggiori sofisticazioni degli ultimi anni dello strumento, resti ancora prevalentemente – quando non esclusivamente – trasmissiva e legata al "programma" (Ambrosi, 2020), soprattutto nella Scuola Secondaria di II grado.

3. La riflessione sull'uso del manuale scolastico nella ricerca scientifica e nello sviluppo professionale degli insegnanti

L'uso professionale del manuale come oggetto fisico sembra essere una questione di prevalente competenza degli insegnanti di scuola. Come strumento di mediazione didattica, richiede tuttavia una specifica preparazione da parte dei docenti, che è poco o nulla affrontata nei percorsi di formazione iniziale o *in itinere*, anche quando si arriva a insegnare provenendo da percorsi universitari diversi dalla pedagogia e dalla scienza dell'educazione (Bianchi, 2020). Spesso, questo fabbisogno formativo non trova soddi-

sfazione neppure nei validi orientamenti delle guide editoriali accompagnano le adozioni dei testi scolastici, talché il bisogno è demandato agli anni di esperienza d'insegnamento (Lebedeva, 2021) o è largamente trascurato.

La riflessione invece sistematica e strutturata sulla composizione del manuale è sempre stata appannaggio della ricerca pedagogica nella forma delle textbook analysis (Fuchs, Sammler, 2016; Choppin, 2004; Gautschi, Bunnenberg, 2021). Ciò non di meno, decreti e note ministeriali relativi alle istruzioni per la scelta dei testi scolastici e le diverse check list in uso a scuola per le proposte di nuova adozione (Guarracino, Ragazzini, 1979; Bravin, Crivellari, 2019) hanno contribuito non poco a sviluppare, in Italia, una sempre maggiore attenzione di dirigenti, collegi docenti e singoli insegnanti sugli aspetti qualificanti dei libri di testo (dai vincoli normativi legati ai costi agli aspetti propriamente didattici, ma molto meno rispetto al rapporto tra tessitura narrativa dei contenuti e acquisizioni recenti della ricerca universitaria)[18].

In passato, l'attenzione anche dei ricercatori italiani si è concentrata soprattutto sulla fruibilità del manuale quale strumento di mediazione didattica e nei termini della "facilità di lettura" dei testi (livello facile, medio o difficile) e secondo diversi indici o scale di leggibilità (Indice Gulpease[19], Indice di Flesch[20]). Indagini – queste – propriamente dunque indirizzate alle caratteristiche di composizione scritta dei testi, ovvero agli aspetti quantitativi e qualitativi della confezione linguistica (*legibility*[21] e *readability*[22]: Klare, 1974-1975, 1982, 1984) ai quali si potevano variamente ascrivere i problemi di comprensione del lettore (*comprehensibility o ease of understanding*[23]: Klare, 1984). Ciò ha portato a un'utile focalizzazione sulla comprensione testuale e su quali elementi della composizione scritta

---

18 Ultima in ordine di tempo è la Nota del Ministero dell'Istruzione e del Merito 15.02.2024, n. 6740, recante indicazioni relative all'adozione dei libri di testo nelle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2024/2025 (cfr. https://www.mim.gov.it/-/circolare-n-6740-del-15-febbraio-2024).

19 Denominazione dell'indice di leggibilità tarato per i testi in lingua italiana, derivato dalla crasi tra l'acronimo del gruppo di ricerca interdisciplinare GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico), costituito presso il Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Roma *La Sapienza* e il concetto di *reading ease*, elaborato per la prima volta dallo studioso americano Rudolf Flesch a metà degli anni '50 del '900.

20 Propriamente, *Flesch Reading Ease*.

21 Indicante propriamente la decifrabilità materiale del testo, a cominciare dagli aspetti calligrafici a quelli della qualità grafica del testo e, dunque, il tipo di carattere tipografico o il *font* informatico, l'uso e l'intensità dei colori, la spaziatura dell'interlinea ed eventuali elementi marcati ed evidenziati per catturare l'attenzione, ecc.

22 Designa specificatamente le caratteristiche formali del testo legate alla sua produzione e quindi, il lessico, la coerenza, la coesione mediante connettivi, l'organizzazione e la disposizione logica dei contenuti o degli argomenti, le scelte stilistiche, ecc.

23 Nella fattispecie, riguarda gli aspetti logico-semantici del testo.

occorresse lavorare per sviluppare o allenare le relative strategie, al fine di rendere il lettore un lettore esperto (o competente).

Concentrarsi tuttavia sulle strategie di comprensione testuale ha significato anche ancorare saldamente l'idea dell'apprendimento alla mediazione del testo scritto e a una società in cui cresceva il numero degli alfabetizzati, ma contemporaneamente si profilavano tutte le criticità della scolarizzazione di massa. E mentre si procedeva con le ricerche, ciò significava anche avere in mente una società che attingeva a un consumo librario e che nella scuola aveva la principale – e, a volte, anche esclusiva – agenzia formativa (apprendimento formale).

Nella società della conoscenza in cui l'alfabetizzazione (literacy) continua a costituire lo zoccolo duro del sistema d'istruzione e il mezzo imprescindibile di esercizio di cittadinanza, i problemi di comprensione dei testi (scritti o orali) sembrano richiedere un ulteriore sforzo, poiché le difficoltà di comprensione si registrano anche sui testi non verbali e misti e sulle loro varie composizioni. Ciò accade quanto più sono repentine le trasformazioni degli strumenti, l'evoluzione dei riferimenti e le commistioni, nella comunicazione, di linguaggi diversi (verbale e non verbale) e che riguardano il vissuto extra-scolastico dei discenti e le maggiori possibilità dell'apprendimento informale. Si pensi, in proposito, ai molti tutorial non necessariamente legati alle attività di apprendimento scolastico che veicolano il cosiddetto "mostrare come si fa". In questo senso, il manuale scolastico è uno straordinario banco di prova per docenti e ricercatori rispetto ai linguaggi dell'extra-scuola e agli altri problemi di comprensione, oltre quelli cioè esclusivamente testuali (Paxton, 1999). Generali problemi di comprensione persistono al netto delle più recenti innovazioni editoriali dei libri di testo e per i quali la manualistica si è molto aperta alla manipolazione, soprattutto con le edizioni digitali e la possibilità di essere queste lavorate con gli strumenti informatici.

La riflessione relativa all'uso del manuale come oggetto fisico sembra, dunque, quanto mai necessaria per due ordini di ragioni. La prima è specifica ed è legata alle funzioni che la nostra società assegna ancora a questo strumento di apprendimento e rappresentata, oggi, dall'evoluzione strutturale del libro di testo anche in rapporto alla "concorrenza" dei tutorial didattici interattivi creati dall'intelligenza artificiale (IA)[24]: molto gettonati, per esempio, sono quelli per l'apprendimento delle lingue straniere. La seconda ragione è invece

[24] I *tutorial* dell'IA per l'apprendimento sembrano incontrare particolarmente il favore degli apprendenti linguistici che ne apprezzano molti aspetti, non ultimo, l'immediatezza del *feedback* rispetto agli errori della produzione e ai tratti prosodici della lingua. In proposito, tuttavia, andrebbe segnalato che al presente lavorano soltanto la dimensione dell'ascolto/comprensione e dell'iterazione orale, vale a dire solo due delle dimensioni della competenza linguistico-comunicativa.

di valenza più generale ed è riferibile all'esercizio della professione docente e a come quest'ultima viene intesa a livello europeo.

Le ragioni di necessità relative al primo punto sono evidenti, poiché l'attuale manuale scolastico offre una serie di strumenti di mediazione didattica e di segni evidenziatori impensabili prima dell'avvento di internet e delle TIC: il libro di testo, infatti, non è più nella veste "tradizionale" della sola edizione cartacea, utilizzata da generazioni di studenti. Dalle Indicazioni nazionali del 2012, il manuale ha aggiunto utilmente le estensioni didattiche *on line* e la fruizione multimodale: da quella, appunto, canonica, stampata su carta alla versione mista digitalizzata e da quella interamente digitale, sino all'audiolibro. Nella estrema sofisticazione funzionale del prodotto, si sottovalutano tuttavia alcune questioni: quella, per esempio, relativa al fatto che i discenti sappiano ben destreggiarsi tra testi espositivi e apparati paratestuali, stabilendovi adeguate relazioni di raccordo; o, ancora, che tutti gli studenti sappiano attivare diverse strategie di lettura e di lavoro secondo la varietà degli stimoli presenti nello specchio di pagina. Ecco, dunque, che la questione di come migliorare e rendere sempre più attivo l'apprendimento in classe, mediante il manuale scolastico, diventa anche questione didattica da affrontare nei percorsi di formazione iniziale e in itinere dei docenti.

Le ragioni relative al secondo punto sono invece di opportunità. Come per altri professionisti, anche agli insegnanti spetta il compito di sviluppare nuove conoscenze nell'ambito dell'istruzione e della formazione[25], in quanto responsabili sia della propria evoluzione professionale, sia della qualità delle situazioni di apprendimento. Lo sviluppo professionale del docente, in particolare, richiede un processo continuo di perfezionamento personale, per rispondere ai bisogni e ai fabbisogni dei discenti e alle criticità delle discipline insegnate. In proposito, però, già vent'anni fa l'indagine OCSE Teachers Matter sulle difficoltà professionali degli insegnanti (OCSE, 2005) evidenziava in tutti i Paesi oggetto di rilevazione lacune a livello di competenze didattiche e difficoltà nell'aggiornamento di quest'ultime soprattutto per ciò riguardava l'apprendimento personalizzato, la preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi multiculturali e le competenze rispetto all'uso delle TIC.

I due anni di epidemia da virus Sars-Cov-2 che ci siamo lasciati alle spalle hanno impresso una spinta significativa verso l'acquisizione di competenze digitali e informatiche di docenti e discenti, ma hanno anche messo in luce le carenze legate ai fattori abilitanti per un'istruzione veramente inclusiva e di qualità. La stessa

---

[25] Sullo sviluppo professionale degli insegnanti e sulle sfide che essi sono chiamati ad affrontare nel campo dell'educazione e della formazione, cfr. *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio – Migliorare la qualità della formazione degli* insegnanti [definitivo del 3.8.2007]: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52007DC0392.

formazione e alfabetizzazione digitale ritenuta da tutti di fondamentale importanza nella società della conoscenza ha evidenziato la necessità di «elaborare orientamenti comuni per gli insegnanti e il personale didattico volti a promuovere l'alfabetizzazione digitale e a contrastare la disinformazione attraverso l'istruzione e la formazione» (Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027)[26].

La qualità professionale degli insegnanti è poi anche uno degli aspetti dell'ambiente scolastico che ha un *effect size* medio nel determinare il rendimento degli alunni (Hanushek, Kain, Markman, Rivkin, 2003; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005), avendo alcuni studi dimostrato una correlazione tra competenza didattica e gli esiti dei discenti a scuola (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, Vasquez Heilig, 2005). Anzi, pare esistere un rapporto positivo tra quest'ultimi e la formazione continua dei docenti (Griffin, 1991; Angrist, Lavy, 2001).

Nella direzione della formazione continua dei docenti è impegnata soprattutto l'Europa sostenendo, attraverso la promozione di varie azioni, la cooperazione, lo scambio di buone pratiche tra insegnanti e formatori e la ricerca didattica[27]. Una delle novità degli ultimi anni sono le Accademie degli insegnanti Erasmus+ (Teacher Academies), vale a dire partenariati di eccellenza tra istituzioni che si occupano della formazione iniziale e continua degli insegnanti. Scopo delle *Teacher Academies* è quello di promuovere una cooperazione tra insegnanti, formatori e dirigenti, al fine di sostenerne la carriera e lo sviluppo professionale continuo e di alta qualità. Ulteriore obiettivo è anche quello di migliorare la capacità attrattiva della professione e rafforzare la dimensione europea e l'internazionalizzazione della formazione dei docenti, in un quadro programmatico che intende fare della mobilità docenti una parte integrante dell'offerta di formazione degli insegnanti nei Paesi dell'Unione[28].

Nell'ambito della *Allophone Teacher Academy* di cui è partner l'Università degli Studi della Basilicata per il settore dei corsi di studio relativi alla formazione iniziale e in itinere degli insegnanti e degli educatori e in collaborazione con USR Basilicata, un gruppo di docenti e di ricercatori da circa due anni si confronta su come migliorare le

---

[26] Il Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) è un'iniziativa politica rinnovata dell'Unione europea: cfr. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale* [COM(2020) 624 definitivo del 30.9.2020]: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan; e *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – Bussola per il digitale 2030: il modello europeo per il decennio digitale* [definitivo del 9.3.2021]: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52021DC0118.

[27] *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025* [swd(2020) 212 definitivo]: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625.

[28] Cfr. https://www.erasmusplus.it/scuola/partenariati/partenariati-per-leccellenza-teacher-academies/.

capacità di apprendimento dei discenti alloglotti e nelle classi multiculturali. Obiettivo è quello di sperimentare strategie per imparare e tecniche per comprendere (nella lingua di scolarizzazione), adattando buone pratiche, protocolli, dispositivi e varie proposte ai sistemi di istruzione degli enti partner e promuovendo una riflessione didattica sulla loro applicazione in classe.

4. Il manuale come oggetto fisico di ricerca e di uso didattico nella prospettiva docente e nella prospettiva discente

Nel contesto della *Allophone Teacher Academy* ci si focalizza sugli aspetti di rilevanza per una didattica attiva del manuale scolastico. Non si considera pertanto lo strumento come oggetto culturale per la ricerca educativa e la storia dell'editoria scolastica (Galfré, 2001), vale a dire i modelli e i valori di cui i libri di testo sono stati veicolo per la formazione umana e civile dell'individuo. Il manuale, al contrario, viene preso in considerazione come oggetto fisico di ricerca e di uso didattico, aperto tanto alla percezione dei docenti quanto alla manipolazione dei discenti, nella misura cioè in cui l'applicazione sulla pagina di testo consente di lavorare stimoli e contenuti per conseguire obiettivi di apprendimento e competenze trasversali.

Nel manuale scolastico, vi è infatti un livello di organizzazione didattica, all'interno di un più generale quadro pedagogico e di una cornice epistemologica. Pur essendo diversi, questi aspetti si presentano interconnessi nel libro di testo e reciprocamente influenti. Ragione per cui nella sua organizzazione epistemologica il manuale rappresenta il veicolo di trasmissione delle discipline così come esse sono intese nelle linee di politica scolastica e, dunque, nei curricola, espressi mediante i canoni dei nuclei fondanti delle discipline, gli assunti e le acquisizioni validi al presente o anche di più lunga stratificazione. Dall'organizzazione epistemologica discende la trasposizione metodologica, vale a dire le dimensioni o gli aspetti della trasposizione didattica. Rispetto a questi, il manuale presenta scelte di contenuti e selezioni delle attività e, con ciò, anche una relativa autonomia degli autori e degli editori. L'organizzazione pedagogica invece riguarda propriamente la trasposizione delle impostazioni educative e degli approcci al sapere, che dovrebbe rendere sapiente, mediante la didattica, l'attività d'insegnamento ed evitare il cosiddetto fallimento delle discipline insegnate.

In proposito, non si tratta unicamente di considerare l'uso del manuale a scuola come strumento integrato al sistema d'istruzione. Si tratta piuttosto di condurre una riflessione più profonda su come si presentano operazionalizzati i saperi delle discipline, sulla loro traduzione nei vari elementi della mediazione didattica (testo, immagini, simboli e ico-

ne, disegni, diagrammi e grafici, mappe cognitive, ecc.) e sulle strategie di lavoro potenzialmente attivabili da parte dei docenti. E questo perché nella complessa relazione tra scuola ed editoria per l'istruzione – e, dunque nelle le risposte che quest'ultima dà nello strumento alle linee della politica scolastica e alle acquisizioni della ricerca scientifica –, il manuale si configura come un prodotto estremamente complesso. Innanzitutto, complesso lo è poiché presenta una straordinaria densità informativa, pur rivolgendosi a degli utenti e a dei destinatari precisi e specifici secondo il grado e l'ordine di scuola (Rovinello, 2020). Tale densità si esprime poi in una pluralità di codici e di canali comunicativi. Secondariamente, il manuale estremamente composito lo è anche perché è già esso «il risultato di una complessa opera di mediazione in cui interagiscono opinioni e conoscenze dell'autore, programmi scolastici, indirizzi editoriali, mentalità e stereotipi diffusi, ideologie, miti e semplificazioni che operano attraverso le conoscenze extradocumentarie dell'autore» (Baldocchi, 2002, p. 283).

Ciò rende il libro di testo molto diverso, per esempio, dal romanzo che anche ricorre al mezzo della narrazione. Rispetto però ancora, per esempio, al libro di evasione per il quale si possono solo immaginare dei potenziali destinatari[29] (o che tali lo diventano nel tempo perché scelgono quel libro[30]), il manuale scolastico definisce quest'ultimi sin da subito e in modo standardizzato, potendo un libro di testo essere adottato invariabilmente per una qualsiasi Scuola Secondaria di I o II grado sul territorio nazionale. I discenti si ritrovano dunque a usare uno strumento che dovrebbe soddisfare le loro aspettative di studenti di Scuola Media o di Scuola Superiore semplicemente perché è stato prodotto per loro, secondo cioè le buone considerazioni di autori ed editori e di docenti, i quali ultimi lo hanno infine adottato, ancora una volta, per loro. Ma se il rapporto tra docente e manuale è molto stretto poiché, insieme alle situazioni di apprendimento e le pedagogie, contribuisce a generare la cultura scolastica (Chervel, 1998), questo rapporto dev'essere invece interamente costruito per gli studenti.

Essendo dunque il manuale un prodotto per l'apprendimento estremamente composito e articolato, occorre che nella pratica d'insegnamento il docente tenga conto dei diversi livelli di questa complessità, ovvero dell'impatto grafico-visivo, tematico, linguistico e cognitivo che il manuale ha sul discente. In ognuno di questi livelli si insidiano infatti difficoltà legate agli aspetti grafico-visivi, alle tematiche trattate, agli aspetti linguistici e alle operazioni cognitive (Cramerotti, 2017). Affinché, dunque, il manuale scolastico non sia un manufatto da subire, ma uno strumento per agire e un mediatore di pratica ed esperienza,

---

[29] In proposito, valga l'esempio della collana di romanzi *fantasy* per ragazzi incentrati sulla figura di Harry Potter della scrittrice inglese J.K. Rowling.

[30] In merito, ho a mente il caso esemplare di successo editoriale legato all'*Amica Geniale* di Elena Ferrante, che in un decennio ha avuto riscontro in una platea intergenerazionale di lettori.

– uno strumento, cioè, utile per il lavoro cooperativo e metacognitivo della classe –, occorre considerare la questione dell'uso del libro di testo dalla prospettiva professionale del docente, nel ruolo di regista della mediazione didattica, e da quella invece degli approcci, dei bisogni educativi e cognitivi del discente, nel ruolo di osservatore protagonista[31]. E ciò partendo da due banali considerazioni pedagogiche di ragionevole evidenza: la prima, la sempre difficile mediazione tra queste due prospettive e come sia invece necessario dover facilitare il passaggio dei saperi a discenti non ancora esperti; la seconda è di natura logico-filosofica e per la quale conoscere non significa necessariamente comprendere.

Prospettiva di lavoro del docente (o quale dovrebbe essere)	**Prospettiva di lavoro del discente (o quale dovrebbe essere)**
Come viene rappresentata la conoscenza disciplinare nei diversi mediatori didattici presenti nella pagina del manuale scolastico?	Riesco a dare un senso a tutti gli stimoli e ai contenuti offerti dalla pagina di testo?
Qual è l'impatto grafico-visivo, tematico, linguistico e cognitivo dei diversi mediatori didattici presenti nella pagina del manuale per il discente?	Quali aspetti grafico-visivi, tematici, linguistici e cognitivi presenti nella pagina del manuale mi creano difficoltà?
Qual è l'ordine di rilevanza che, da docente disciplinare, attribuisco ai mediatori secondo gli assunti della formazione iniziale e quello invece acquisito nello sviluppo professionale in itinere e nella pratica d'insegnamento?	Di quali mediatori didattici presenti nella pagina del manuale mi viene fatta percepire l'utilità e l'efficacia per la mia crescita?
Quali mediatori didattici presenti nel manuale catturano meglio l'attenzione dei discenti?	Quali dei mediatori didattici presenti nella pagina del manuale cattura la mia attenzione?
Quale tipo di strategia cognitiva richiedono i diversi mediatori didattici di un manuale scolastico?	Quali strategie di apprendimento riesco ad attivare nel lavorare i mediatori didattici del manuale?
Quali mediatori possono presentare problemi di lettura e di comprensione per i discenti?	Quali compiti del lavoro in classe e nello studio autonomo, mediante l'uso del manuale, mi sono più ostici e difficili?
Come lavorare i mediatori didattici del manuale scolastico e accogliere, adattare i suggerimenti delle indicazioni operative per conseguire l'obiettivo di apprendimento e allo stesso tempo sviluppare la competenza dell'imparare ad imparare per un uso sempre più autonomo dello strumento da parte del discente?	Rispetto a quali compiti del lavoro in classe e nello studio autonomo, mediante l'uso del manuale, riesco a capire meglio e anche a imparare ad imparare?

[31] Non si possono, infatti, attribuire all'apprendimento caratteristiche indipendenti dal ruolo di osservatore dell'apprendente e dai procedimenti di osservazione.

Quanto il modello di apprendimento proposto e le attività didattiche condotte col manuale scolastico contribuiscono alla costruzione dello stile cognitivo del discente?	Quali attività di lavoro condotte mediante l'uso del manuale, nello studio guidato in classe e in quello autonomo, contribuiscono a definire il mio stile attributivo e una mia percezione di autoefficacia rispetto ai compiti e alle attività da svolgere?
Quali mediatori didattici lavorare per migliorare in classe e a casa l'uso del manuale?	Quali mediatori didattici presenti nella pagina di testo mi predispongono meglio all'uso del manuale?
Su quanti mediatori della pagina del manuale focalizzare l'attenzione, affinché l'efficacia dell'azione non impatti con il livello di stanchezza individuale del discente?	Riesco a focalizzare l'attenzione sui mediatori didattici per poterli elaborare?
Cosa semplificare e ridurre rispetto agli elementi di mediazione offerti dalla pagina di testo?	Riesco a selezionare dopo aver compreso il contenuto dei mediatori didattici?

Le domande del tipo suggerito in tabella sono solo esemplari – molte altre ancora si potrebbero aggiungere – dei vincoli o degli inviti che la pagina di testo suggerisce all'insegnante e presenta al discente, per il lavoro in classe (Norman, 1993) o nello studio autonomo. Si tratta cioè di domande non banali, soprattutto alla luce della metafora del martello di Lenoir (Lenoir, 2006) che, con poche efficaci battute, descrive bene i termini della questione: così come esistono diverse tipologie di martello, specifici per le situazioni e l'operazione da compiere, esistono anche manuali più adatti e meno adatti a soddisfare esigenze di insegnamento da una parte e bisogni educativi e cognitivi dall'altra, ma la forza del martello – così come del libro di testo – sta nella capacità di chi lo impugna. Così come non esistono manuali "buoni" o manuali "cattivi", se si ha bene in mente chi lo deve usare e che cosa si vuole fare con lo strumento (Brusa, 2012). Ma in proposito si potrebbe anche aggiungere: se anche si comprende il profondo senso della politica scolastica del tempo presente a cui il manuale s'ispira o ne è in varia misura espressione.

Sono necessarie, pertanto, anche tecniche di apprendimento guidato, di apprendimento sociale e di modellamento (*modeling*, Bandura, 1986) per favorire atteggiamenti e approcci, procedure e ragionamenti che la pagina di testo non elicita. Pensiamo, a riguardo, alle rilevate difficoltà nella lettura delle fonti iconografiche, al punto che Antonio Brusa ha parlato di analfabetismo funzionale iconico (Brusa, 2017). Pensiamo ancora alla difficoltà d'interpretazione da realizzare nelle situazioni d'insegnamento-apprendimento che lavorano le fonti iconografiche (Burke, 2004; Musci, 2006, 2023). Così come anche non si possono trascurare le molte difficoltà che i discenti incontrano nel dosare

(in termini di quantità e durata) le risorse attentive e nel distribuirle rispetto al compito o agli elementi offerti nello specchio di pagina del manuale. Occorre pertanto guidare le risorse cognitive, poiché un'informazione a cui non si accede, che non è lavorata o che è elaborata in modo parziale non produce apprendimento significativo e soddisfacente. Né, d'altra parte, si può arrivare a discriminare tra strategie singole e strategie multiple o tra strategie più e meno efficaci se si prescinde da una qualche regolazione e controllo metacognitivo sul compito. Indubbiamente, ciò che già si conosce guida l'attività percettiva e predispone più favorevolmente al lavoro, consentendo – è vero – un risparmio di investimento energetico. Tuttavia, non è così automatico che si comprenda e si interpreti. Così come è anche vero che l'informazione viene elaborata da strategie cognitive diverse a seconda del codice, a seconda cioè si tratti di un'informazione verbale, mediante dunque il codice linguistico orale o scritto, o un'informazione espressa nelle molteplici forme della comunicazione non verbale (simboli, segni iconici, ecc.) e del linguaggio misto (p. es., infografiche, segnali stradali, cartelloni pubblicitari, ecc.).

Per la grande varietà di strategie di apprendimento che sollecita, l'uso del manuale scolastico è, dunque, sempre stato di scarso appeal. Il manuale è infatti poco attrattivo, poiché raramente è un uso piacevolmente motivato e richiede sempre e comunque sforzo per comprendere, sebbene oggi i criteri di valutazione delle adozioni tengano in conto in misura maggiore che in passato gli aspetti "estetici" delle presentazioni e di non appesantimento grafico, tematico e linguistico dei contenuti. Tutto ciò fa del manuale scolastico uno strumento poco "vissuto" o vissuto male, specie se "imposto". Diviene, in ultimo, poco fruibile se, allo stesso tempo, i discenti manifestano delle fragilità nella comprensione e nella elaborazione dei mediatori didattici.

Una delle maggiori criticità, comune peraltro ai sistemi europei d'istruzione, sono proprio le fragilità nella comprensione dei testi (Commissione Europea, 2016; OCSE, 2016-2024; Invalsi, 2019; Cardarello, Pintus 2019, Lamboglia, 2021). Con specifico riferimento al nostro Sistema d'Istruzione (SdI) tali criticità permangono ancora nel 2024, pur essendosi arrestato il calo delle performance rispetto alle soglie nazionali, che si era registrato nel 2019 e nel 2021 (Fonte: Rapporto Invalsi, 2024). Tuttavia, l'inversione di tendenza è ancora debole e sono ancora troppi i discenti delle regioni meridionali e delle isole che incontrano difficoltà nella comprensione dei testi (semplici o misti). E questo è tanto più preoccupante non solo per l'aumento negli ultimi anni della dispersione implicita, ma anche perché decreta per alcuni discenti il fallimento dei mediatori didattici (anche sostenuti dalle tecnologie), le incertezze di metodo e, con esse, la fragilità della competenza dell'imparare ad apprendere e dell'imparare a comprendere. Quest'ultima, poi, dovrebbe essere lavorata in tutte le discipline se la comprensione è il veicolo dell'apprendimento in tutte le discipline. A tal riguardo, vuole essere ancora una provocazione se qui si rammenta

come all'indomani della pubblicazione degli esiti del Rapporto Invalsi 2023[32] un sito molto noto tra insegnanti (e non solo) titolava – non sappiamo tuttavia quanto convintamente – "I nostri studenti non capiscono quello che leggono", "colpa dei libri di testo" (Fonte: Orizzonte Scuola, 17.07.2023)[33], richiamando cioè nella comprensione una delle funzioni che la società ha, da sempre, anche assegnato al manuale scolastico. Ma è davvero tutta colpa del manuale? Chi scrive crede proprio di no, poiché i problemi di comprensione prescindono dall'uso del manuale scolastico. Tutt'al più l'uso del libro di testo consente di rilevare tali difficoltà e di definirle rispetto a ciò che non viene compreso e rispetto anche al tipo di fragilità dei discenti. Ora poiché non serve a molto discutere del problema senza cercare anche delle soluzioni, nei paragrafi seguenti si proporrà una riflessione sul dispositivo francese *Polylect* come pratica didattica per il miglioramento della comprensione dei testi polimorfi, contenuti nel manuale scolastico.

5. Il dispositivo Polylect per il miglioramento della comprensione dei testi polimorfi contenuti nel manuale scolastico

Polylect è un protocollo di intervento didattico che non ha ancora una validazione basata su evidenze scientifiche del tipo EPB. Tuttavia, è proposto nelle scuole francesi di primo e secondo grado, che lo adottano volontariamente. Scopo del suo utilizzo nelle classi è cercare di risolvere alcune criticità d'apprendimento delle discipline, contrastare le fragilità degli studenti nella comprensione dei documenti di argomento scientifico, storico, letterario, ecc., – propri, cioè, degli ambiti disciplinari –, rafforzandone l'apprendimento mediante la lettura di documenti non testuali come, per esempio, grafici, diagrammi, mappe cognitive, cronologie, *et similia*.

Ispirato alla didattica laboratoriale a piccolo gruppo, il dispositivo didattico *Polylect* è stato ideato dall'équipe di ricerca del ASPRILL-CIFODEM dell'Università Paris Descartes (oggi, Università Paris Cité). Si tratta di un'applicazione sistematica e strutturata a scuola, mediante appunto il protocollo di somministrazione *Polylect*, di laboratori di comprensione del documento polimorfo (in francese, Atelier de Compréhension du Document – ACD). Nell'ACD, gli studenti fanno esperienza e pratica sui testi e sui mediatori di argomento disciplinare, mediante un insegnamento esplicito e strutturato della comprensione e secondo un approccio progressivo che va dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria di I grado.

---

32 In merito, cfr. *Rapporto Invalsi 2023*: https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2023/.

33 In proposito, cfr.: https://www.orizzontescuola.it/i-nostri-studenti-non-capiscono-quello-che-leggono-colpa-dei-libri-di-testo-prove-invalsi-svolte-senza-interesse-perche-non-hanno-valutazione/.

Mediante gli ACD, la comprensione dei documenti polimorfi – quei documenti, cioè, che uniscono al testo elementi non testuali – è dunque al centro della pratica quotidiana in classe per lo studio delle discipline. Insegnando esplicitamente agli studenti a comprendere e ad analizzare i documenti che operazionalizzano le conoscenze, per esempio in carte storiche e geografiche, l'approccio laboratoriale incoraggia gli studenti a leggere attivamente ciò che è veicolato dagli strumenti dell'apprendimento, a individuare, nello studio della storia, come uomini e donne hanno vissuto, pensato e agito e a porsi delle domande del tipo "Dove?" e "Perché qui e non altrove?", in geografia. I discenti sono così invitati a comprendere il significato generale di un documento, a identificarlo e a sapere perché dovrebbe essere identificato, a estrarre le informazioni pertinenti, a riconoscere e mettere in discussione il significato implicito di un documento e a capire anche che esso esprime un punto di vista o una dimensione del problema (nel caso dei diagrammi e dei grafici).

Nelle classi CM1 del Sistema d'Istruzione francese, in cui si cominciano a studiare le discipline – vale a dire, l'equivalente della IV Classe Primaria italiana –, l'insegnante, dopo aver mostrato le forme e i mediatori specifici della disciplina considerata, dà priorità ai laboratori di comprensione, lavorando inizialmente un singolo documento tra tutti quelli incontrati o presentati (si dia il caso, per esempio, di una linea del tempo). A partire dalla classe successiva – la CM2, ovvero la V Classe Primaria italiana – i discenti cominciano a partecipare ai primi laboratori di comprensione di documenti polimorfi. Rispetto alla precedente, in questa classe più evoluta le sessioni ACD lavorano due documenti di tipo diverso.

Nel *collège* – la Scuola Secondaria di I grado italiana – i documenti polimorfi sono più ricchi di stimoli non verbali. Pertanto, gli studenti, che continuano regolarmente a partecipare all'ACD, lavorano sulla comprensione fino a considerare quattro documenti di diverso tipo (fonti archeologiche, carte geo-storiche, oggetti e opere, diagrammi e tabelle di dati, testimonianze, fregi, ecc.), scelti in base alle diverse esigenze delle classi.

Per allestire ciascun ACD – da quello per la IV Classe Primaria a quello della Scuola Secondaria di I Grado –, i docenti seguono un protocollo di somministrazione specifico per ogni disciplina. Possono essi, inoltre, avvalersi di un repository di attività appositamente approntate per l'ACD, classificate per classe, per livelli di difficoltà e per temi sviluppati[34].

Il punto di forza di *Polylect* è che permette di leggere per imparare a comprendere mediante un'applicazione sistematica, strutturata e codificata dal protocollo di sommi-

[34] Per ulteriori dettagli sul dispositivo didattico *Polylect*, si rimanda al sito: https://polylect.fodem-descartes.fr.

nistrazione (Guida per il docente). Non coinvolge solo alcuni ambiti – per esempio, la storia o la geografia dell'esempio di cui sopra –, ma tutti i saperi delle discipline che si cominciano a studiare dalla classe CM1. L'allestimento dell'ACD è ripetitivo nelle procedure, ma il lavoro che viene svolto ad ogni nuova sessione è originale, poiché sempre diversi possono essere i documenti polimorfi oggetto di attività laboratoriale. In ogni caso, anche lavorando uno stesso documento l'esperienza non si ripete mai uguale a sé stessa. L'attività non va pertanto intesa come forma di "comportamento" secondo il modello S/R (stimolo-risposta), bensì secondo le teorie neo-costruttiviste del *modeling* e del *coaching*. Dal punto di vista pedagogico, infatti, con *Polylect* si cerca di modellare il comportamento del discente rispetto a documenti e a testi polimorfi via via più complessi e diversificati per tipo. In proposito, infatti, è richiesta la mobilitazione di risorse cognitive diverse per la loro lettura e per portare a termine compiti sfidanti. La tecnica didattica è, dunque, quella dello *shaping*. Il modello di comprensione da seguire non è tuttavia preliminarmente indicato dall'insegnante, il quale non illustra in maniera direttiva le procedure da attivare per la comprensione del documento. Al contrario, il modello si elicita via via dalle risposte alle domande che l'insegnante pone al gruppo di studenti che partecipano all'ACD. La cornice pedagogica a cui il *Polylect* s'ispira è dunque l'apprendimento sociale e collaborativo, nella situazione di insegnamento-apprendimento del laboratorio didattico. L'aspetto dell'apprendimento guidato o assistito (*scaffolding*) è tuttavia presente nel momento in cui il docente con delle domande-stimolo attiva l'apprendimento inferenziale dei discenti, attraverso la sollecitazione al ragionamento deduttivo, induttivo e abduttivo (Seel, 2012).

La pratica didattica del *Polylect* lavorando molto sulla comprensione favorisce in notevole misura anche il pensiero inferenziale, necessario nei processi della generalizzazione, della categorizzazione e della stessa comprensione.

Quel che è ancora interessante di quest'attività è anche l'aspetto dell'abituazione a un approccio: quella di confrontarsi con i documenti che operazionalizzano la conoscenza delle discipline. Nelle scuole che le adottano, la pratica e l'esperienza dell'ACD sono infatti sistematiche e funzionali alla progressione delle classi sino al *collège* e sono presenti nel curricolo delle discipline per molte settimane durante l'anno scolastico. Sono inoltre anche una forma di accompagnamento all'apprendimento, nella misura in cui garantiscono una continuità dell'esperienza alle classi più evolute del I Ciclo d'Istruzione, quando cioè anche nel Sistema d'Istruzione francese il passaggio alla VI Classe risulta disorientante per molti studenti nell'approccio a nuove discipline di studio. L'ACD contribuisce pertanto a ridurre il disagio scolastico rispetto a ciò che ancora non si conosce e si deve affrontare. Una serie di attività re-

plicate, ma non replicabili e concluse nella sessione di lavoro, produce infatti anche l'effetto positivo della consuetudine e una maggiore disposizione a confrontarsi con i documenti e i mediatori. Ciò contribuisce anche a rendere meno ostico, per esempio, in storia l'approccio con le fonti, potendole esse trattare fin da subito come uno documenti che si lavorano negli ACD.

Nel Sistema d'Istruzione francese, l'ACD valorizza molto l'allenamento alla fluidità di lettura e alla lettura espressiva ad alta voce. In tal modo si cerca anche di contrastare le resistenze verso tale pratica da parte di bambini e adolescenti, i quali incontrano nella lingua di scolarizzazione – il francese – notevoli difficoltà tra la processazione fonologica e quella grafica della langue. Ragione per cui, molto più che in Italia, l'educazione linguistica in Francia è avvertita come una competenza trasversale ai saperi, di cui il docente di ogni disciplina deve farsi carico, allenando le capacità comprensione. Più in generale, però, l'ACD è un particolare laboratorio di "lettura per imparare e capire", volto al miglioramento delle prestazioni scolastiche, mediante il lavoro sulle inferenze dei testi esplicativi (o espositivi) e i testi misti relativi alle discipline, contenuti nei manuali scolastici o nelle attività del *repository* approntate specificatamente per l'ACD.

Nel Sistema d'Istruzione italiano, dove per esempio non vi è vera continuità educativa tra il I e il II Ciclo d'Istruzione, il dispositivo *Polylect*, opportunamente adattato alle classi e ai contesti, può rappresentare una valida attività da considerare nell'approccio graduale ai manuali e per contrastare l'inibizione al lavoro su questo strumento. E questo alla luce delle considerazioni sinora fatte in generale sul manuale scolastico: nel passaggio, infatti, dalla Scuola Secondaria di I Grado a quella Secondaria di II grado i libri di testo non solo presentano via via una maggiore densità informativa, ma acquistano anche una complessità strutturale. Inoltre, l'ACD è particolarmente utile quando non solo si evidenziano delle fragilità nelle competenze di base nell'ambito del I Ciclo d'Istruzione, ma anche quando nella prosecuzione della carriera scolastica non si padroneggiano a sufficienza le procedure di lavoro con i diversi oggetti della mediazione didattica, quando cioè ancora non si dispone di un efficace metodo di studio o si debba consolidarlo anche nell'apprendimento autonomo.

Infine, l'ACD non propone attività didattiche "extra", che si aggiungono al carico scolastico. Si integra invece nel curricolo, nella misura in cui si lavorano temi e argomenti dei piani di studio e possono essere usati – quando si voglia prescindere dal repository di attività – i documenti polimorfi delle pagine dei manuali.

Circa invece il momento dell'anno scolastico in cui allestire l'ACD non vi sono particolari vincoli, se non le buone considerazioni del docente di disciplina, potendo il laboratorio di comprensione dei documenti essere pensato anche come attività di recupero e di conso-

lidamento. L'unico vincolo è, semmai, rappresentato dal fatto che nelle scuole francesi si partecipa all'ACD anche nella forma del piccolo gruppo o per attività individualizzate ("laboratorio" differenziato). Prevedendo invece una possibile applicazione alle classi italiane, è necessario invece apportare degli adattamenti (infra). La più evidente è probabilmente, legata ai destinatari, che in Italia sarebbero sempre l'intero gruppo-classe, in forza di una precisa politica educativa che vuole il nostro Sistema d'Istruzione irrevocabilmente inclusivo, di tutti e di ciascuno. Ulteriori adattamenti potrebbero configurarsi nelle riduzioni dei tempi dell'ACT (infra), in ragione degli specifici quadri orari delle discipline, qualora si voglia proporre la pratica del *Polylect* anche alla Scuola secondaria di II grado.

6. Comprendere la paratestualità del manuale di storia

Anche per quanto riguarda il manuale di storia le ricerche nazionali si sono prevalentemente concentrate sulla qualità dello strumento come oggetto di politica scolastica e culturale. Ciò è accaduto essenzialmente per la funzione che, nell'Italia unita e poi in quella dello Stato repubblicano, è stata attribuita alla disciplina storica nell'educazione e nella formazione civile degli Italiani (Baldocchi, 2002; Pezzino, 2002; Guarracino, 2011; Genovesi, 2012; Panciera, Zannini, 2013; Mazzoni, 2017, Bravin, Crivellari, 2019). Un'attenzione significativa è stata anche rivolta alle vere o presunte ideologizzazioni e politicizzazioni del manuale, nell'ambito del più ampio uso pubblico della storia (Movimento di Cooperazione Educativa[35]; Mattozzi, 1978; Guarracino, Ragazzini, 1979; Gallerano, 1995; Pezzino, 1997, 2002; Genovesi, 2012). Basti in proposito ricordare come risalgano a pochi anni fa le ultime interessanti ricerche dedicate ai sussidiari in uso nella Scuola Primaria (Pentucci, 2018, 2019; Miccichè, 2020) e ai manuali di storia e geografia adottati nella Scuola Secondaria di I grado (Pentucci, 2018).

Meno sviluppata è stata invece la ricerca sull'uso del manuale di storia, per la quale ancora oggi vi è una sostanziale rarità di riferimenti bibliografici (Boschi, 2019; Brusa, 2021b). Il presente contributo non si soffermerà pertanto sui primi di questi aspetti. Né indugerà sulle ragioni pedagogiche per le quali si dovrebbero fare le scelte manualisti-

[35] In acronimo MCE, è un'associazione professionale di docenti collegata alla *Federation Internationale de l'Ecole Moderne* (FIMEM ovvero il movimento delle scuole che si rifanno all'attivismo e alla pedagogia popolare). Sorta all'indomani della fine del secondo conflitto mondiale su iniziativa di un gruppo di maestri e maestre che per primi denunciarono la funzione precostituita dei sussidiari di Scuola Elementare. Oggi propongono manuali autoprodotti, frutto del lavoro cooperativo di maestri e alunni. Sull'attività, gli scopi e le finalità del MCE, cfr. al sito dell'associazione: https://www.mce-fimem.it/i-manifesti-delmce/.

che (Monducci, 2018). Analogamente, non si affronteranno neppure i problemi di contenuto di specifici manuali di storia (Loré, 2020), avendo l'evoluzione della storiografia e l'evoluzione della manualistica non sempre percorso strade parallele (Baldocchi, 2002). La parte conclusiva di questa riflessione proverà invece a considerare il manuale di storia come strumento di lavoro e come oggetto fisico nel "vissuto" di apprendimento e nell'uso da parte del docente. A riguardo, aggiungerà qualche considerazione generale che può valere per i materiali proposti in qualsiasi laboratorio di storia (Mattozzi, 1998, 2003, 2018; Delmonaco, 2018).

Gli elementi testuali e non testuali di una pagina del manuale di storia – e, dunque, dell'organizzazione didattica del mediatore – diventano oggetti della rappresentazione mentale del discente secondo maniere e misure che variano da studente a studente. In proposito, giocano un ruolo significativo il tipo di stimolo, la sua intensità, le sue dimensioni, la durata, la sua novità rispetto all'enciclopedia dell'apprendente, fino a comprendere il tipo di coinvolgimento emozionale che alcune forme dello stimolo sono in grado di evocare e produrre.

Rispetto dunque ai mediatori dell'operazionalizzazione storica, il discente dovrebbe essere guidato a comprenderne la coerenza locale tra il testo espositivo e gli elementi ancora testuali e variamente non testuali del peritesto e dell'epitesto, alla luce del fatto che la comunicazione manualistica non è affidata al solo testo. Anzi, negli ultimi cinquant'anni di editoria manualistica, il paratesto ha assunto un'importanza sempre maggiore (Brusa, 2020).

Gli elementi non testuali della trasposizione didattica non sono tuttavia immediatamente espliciti nella loro relazione con il testo, sebbene quest'ultimo possa includere segni evidenziatori di rimando al peritesto, come all'epistesto. Né più esplicita è l'organizzazione dei mediatori nello specchio di pagina, pur presentando il manuale una buona impaginazione (*editing*).

Comprendere dunque la paratestualità del manuale scolastico in generale significa intendere la relazione che l'autore (e talvolta anche l'editore) ha inteso stabilire tra il testo e gli elementi di corredo e di cornice al testo, ma a questo strettamente legati. Solitamente, la paratestualità ha un forte impatto sul lettore-ricettore, così come lo ha la sua assenza. Proprio per questo aspetto di rilevanza, la paratestualità andrebbe lavorata in classe mediante l'apprendimento osservativo e micro-attività di anticipazione, in grado di sollecitare le strategie di apprendimento logico-visivo di tutti gli alunni (Zambotti, Pontalti, Zambotti, 2015). In particolare, in storia, lavorare la paratestualità della pagina del manuale significa anche facilitare l'accessibilità a un eventuale metatesto, vale a dire a un testo che contiene altri testi o che a essi allude, come nel caso delle fonti, e alle connesse operazioni di inferenza storica.

Proporre un primo apprendimento osservativo (Bandura, 1977) sul manuale di storia significa anche lavorare sulla costruzione delle abilità di attenzione dei discenti, come elemento fondamentale di successiva attivazione del processo di comprensione storica: se infatti poco o nessuna attenzione è prestata rispetto agli elementi e ai contenuti dell'operazionalizzazione storica, difficilmente sarà compreso a fondo la connessa problematica, anche al termine di un'apprezzabile varietà di attività didattiche. Insieme alla motivazione, occorre pertanto anche attivare l'osservazione attenta dei discenti per dare senso alle informazioni della percezione degli oggetti storici rappresentati nel manuale (o anche presentati in contesti reali) e distribuirvi selettivamente l'attenzione. Solo, infatti, ciò che ricade nello spettro di attenzione sarà elaborato per essere compreso e appreso, ovvero trattenuto nella memoria a lungo termine, ed essere successivamente recuperato e utilizzato a distanza per conseguire gli altri apprendimenti della disciplina.

I successivi livelli di elaborazione (superficiale, profonda, parziale), dipendono da una miriade di fattori personali individuali e contestuali. In termini generali, tuttavia, sembra valere il principio secondo cui l'elaborazione ha buone possibilità di essere migliore quanto più l'attenzione è focalizzata, ovvero diventa selettiva nello spazio e rispetto agli oggetti e ai contenuti. Anche nell'apprendimento osservativo mediante l'elaborazione delle percezioni sono importanti quindi i gradienti di attivazione dell'attenzione e il successivo orientamento delle risorse attentive. Dal buono o cattivo dosaggio di questi elementi a scuola dipende, anche nel caso in cui si usi il manuale, la buona o cattiva prestazione sul compito.

Su ogni mediatore didattico offerto sulla pagina di testo, dunque, il docente di storia dovrebbe condurre una propria riflessione didattica per definire un ordine o delle priorità di lavoro, comprendendone la richiesta di investimento cognitivo, tanto nei termini di mobilitazione di risorse da parte dei discenti (Perennoud, 2010), quanto in rapporto ai tempi del compito. Scegliere dunque il mediatore più adatto e proporvi un'attività di lavoro non è affatto operazione semplice, poiché entrano in gioco altri parametri che vanno considerati e che riguardano la personalizzazione dell'apprendimento, la sostenibilità delle proposte rispetto alla durata, al contesto e al tipo di prestazione richiesta. Inoltre, educare all'attenzione (da quella automatica a quella controllata e a quella sostenuta) e all'osservazione sembra essere una delle sfide dell'apprendimento delle nuove generazioni di iperconnessi, così come provocatoriamente mostrato nella situazione rappresentata da Michele Serra al principio di questo ragionamento.

Comprendere la coerenza locale tra i contenuti e quella globale di organizzazione della pagina di testo significa pensare gli oggetti della mediazione didattica, individuare collegamenti tra contenuti adiacenti, ridurre lo sforzo di comprensione generale

e favorire i successivi processi di inferenza storica per quanto concerne i nessi causali (causa-effetto) e quelli temporali (prima-dopo).

Ciò può essere maggiormente avallato se anche si considera come le attività cognitive legate alle deduzioni (inferenze) dell'apprendimento abduttivo (Peirce 1978; Frixione, 2007) – quelle, cioè, che per quanto caratterizzate da incertezza riguardo alla loro correttezza sono tuttavia necessarie per andare avanti – si presentino come particolarmente sollecitanti per i discenti, nella misura in cui chiamano in causa spiegazioni possibili da verificare e competenze trasversali.

Per poter essere tuttavia lavorate, le inferenze richiedono a propria volta competenze, abilità e conoscenze pregresse, legate all'educazione linguistica e varie capacità trasversali di decodifica simbolica o grafica – come quelle necessarie alla lettura di diagrammi e linee del tempo –, oltre che competenze matematico-statistiche e strategie logico-visive.

Un discente che incontra difficoltà nel fare inferenze o che non è in grado di eseguire questi processi di integrazione legati alle conoscenze pregresse (Elbro, Buch-Iversen, 2013; Mitchel, Sutherland, 2022) e alle competenze già capitalizzate incontrerà maggiori difficoltà nel manipolare il manuale non solo di storia e servirsene nello studio soprattutto autonomo. Tale, infatti, sarà la situazione per la quale, pur avendo l'apprendente a portata di mano una miriade di mediatori didattici e facilitatori dell'apprendimento, egli non sarà in grado di padroneggiare adeguati strumenti di lettura per cogliere il senso del cambiamento storico e i problemi di natura storica. Se poi dal compito di comprensione ci spostiamo su consegne e attività di spiegazione via via più complesse dei dati storici che implicano tanto la rappresentazione di ciò che è stato appreso quanto quello di una riflessione interpretativa, la selezione e la discriminazione, ecco allora che attraverso l'apprendimento della storia si mobilitano efficacemente anche le strategie dell'imparare all'imparare e, con esse, il passaggio significativo per cui dalla mediazione didattica si passa alla consapevolezza della conoscenza e da questa al senso critico – "neo-umanistico " – del sapere.

Sembra dunque evidente che per poter pensare storicamente (Lastrucci, 2020, Brusa 2021a, Boschetti, 2023) e giungere a un apprezzamento per il ragionamento storico – quella condizione, cioè, per cui si ama la storia come disciplina – non si debbano escludere utili sessioni di lavoro variamente rivolte alla comprensione dell'informazione storica e che del manuale scolastico facciano uno strumento didattico di apprendimento attivo. Ciò significa proporre applicazioni a carattere laboratoriale in cui siano gli alunni a identificare e a caratterizzare i documenti polimorfi, leggendone e raccogliendone i dati, analizzandoli e interpretandoli, e via via dunque conquistando mediante la riflessione metacognitiva consapevolezza delle procedure messe in campo.

In proposito, segue un esempio di attività laboratoriale di comprensione dei testi polimorfi che applica i tempi e le fasi della pratica didattica del *Polylect*, relativamente all'apprendimento del fenomeno dell'urbanesimo medievale[36].

6.1. Il dispositivo didattico Polylect per una migliore comprensione dell'urbanesimo medievale

Rispetto alla caratterizzazione didattica e pedagogica dell'ACD in precedenza descritta, in questo paragrafo si illustreranno dettagliatamente i tempi e le fasi previste dal dispositivo *Polylect*. Come si diceva in Premessa, il fine ultimo formativo è il conseguimento dell'*empowerment* (Zimmerman, 2000) del discente nelle istituzioni scolastiche (Cesarini, Regni, 1999), ovvero della sua autonomia nell'apprendimento, come forma di competenza dell'imparare ad imparare e come capacità di controllo del proprio apprendimento.

Nella proposta didattica che segue sono stati apportati alcuni adattamenti all'ACD francese. Come anche già anticipato, il primo di questi adattamenti riguarda i destinatari: non solo l'intero gruppo-classe del I Ciclo d'Istruzione, ma anche i discenti del II Ciclo. Le ragioni di tale adattamento sono di mera opportunità, ovvero la possibilità di affrontare anche nella Scuola Secondaria di II grado le difficoltà che gli studenti incontrano nel lavorare i mediatori non testuali nell'apprendimento della storia.

Per allestire l'ACD non si è inoltre attinto a un *repository* predefinito – e, al momento, non disponibile – di attività, pensate secondo livelli di difficoltà. Si utilizza quanto è invece offerto dai libri di testo, promuovendo anche l'idea dei manuali di storia come archivio didattico.

Quello che infatti segue è uno dei molti documenti polimorfi (Fig. 1) presente nel manuale di storia in corrente adozione, in una terza classe della Scuola Secondaria di II grado, a indirizzo Tecnico. Nel volume cartaceo e digitale, il documento è volto a favorire l'apprendimento del fenomeno dell'urbanesimo medievale e si propone ai discenti nella maniera di seguito riprodotta, ovvero con una densità informativa tale da richiedere un importante impegno cognitivo, in termini di attenzione, memoria ed elaborazione (*cognitive load*).

---

[36] È stato prescelto il fenomeno dell'urbanesimo medievale come utile convergenza interdisciplinare tra le finalità perseguite dall'*Allophone Teacher Academy* e il progetto di ricerca *MeDiLuc – Potenza e Matera nel Medioevo: edizione digitale e studio dei documenti (secc. XII-XV)*, direttore scientifico prof. Francesco Panarelli (Università degli Studi della Basilicata), incentrato sullo studio della documentazione delle città della Basilicata medievale.



Vita in città

Appena calava il sole, le case e le strade piombavano nel **buio più assoluto**. Si serravano i cancelli dei quartieri malfamati, si mettevano catene attraverso il fiume o alla bocca del porto, se la città era vicina a un corso d'acqua o al mare, e **si sbarravano le porte** delle mura. Nonostante tutte queste precauzioni, dicono le fonti, l'oscurità faceva molta paura lo stesso.
Al sorgere del sole, però, la città si rianimava, anche perché, essendo le abitazioni piccole e poco accoglienti, la gente era spinta a trascorrere buona parte della giornata **all'aperto**. Si usciva per lavorare nelle botteghe o per le necessità quotidiane: attingere l'acqua al pozzo, fare il bucato alla fontana o al fiume, fare la spesa al mercato. Gli uomini si recavano **in piazza** per trattare gli affari o per passatempo, mentre i poveri sostavano davanti alle chiese sperando in un'elemosina.
In città circolava anche una gran quantità di animali, non solo quelli da trasporto, come cavalli, muli e asini, o i cani e i gatti che siamo ancora abituati a vedere, ma anche gli animali da cortile, galline, oche e soprattutto maiali che le autorità comunali affittavano dai loro padroni in qualità di "spazzini", data la loro abitudine di ingurgitare ogni sorta di rifiuti. Nonostante i maiali, tuttavia, le città rimanevano molto sporche e solo una pioggia violenta riusciva a pulirle. Se sorgevano vicino a un fiume, una volta al mese le autorità facevano aprire le chiuse e di notte allagavano le strade.
Oltre ai rumori del traffico, nell'aria risuonavano i rintocchi delle **campane** che scandivano le ore del giorno tra le quali particolarmente importante era quella della fine del lavoro per gli aiutanti delle botteghe. La **misurazione del tempo** era però molto approssimativa, perché si ricavava dalle meridiane, che funzionavano solo di giorno e a patto che ci fosse un cielo sereno, dalle clessidre e dal tempo di consunzione delle candele.
Nel XV secolo un famoso intellettuale, Leon Battista Alberti, coniò una frase divenuta poi famosissima: "Il tempo è denaro" e da questa considerazione nacquero gli orologi (→ SCIENZA E TECNICA *La "rinascenza" medievale*, p. 74).

LETTURA D'IMMAGINE **Vita quotidiana nella città di Siena**

Questo particolare dell'affresco di Ambrogio Lorenzetti, *Effetti del Buon governo in città* (1338-1339), conservato nel Palazzo Pubblico di Siena, mostra quali fossero l'architettura e la vita di ogni giorno in un Comune italiano del XIV secolo.

Operai
Alcuni muratori lavorano su un ponteggio montato su un tetto.

Un laboratorio tessile

La cattedrale
Dietro le case si intravedono la cupola del Duomo e il campanile bianco e nero.

Vita quotidiana
Una donna annaffia le piante su una terrazza.

Le mura
Oltre che a proteggere la popolazione da attacchi esterni, le mura urbane servivano a separare la città dalla campagna. La porta d'accesso segnava il passaggio fra queste due realtà.

Una sposa
Una sposa a cavallo attira l'attenzione di due donne che si trovano sull'uscio di un'abitazione e di altre tre che si sporgono da un balcone.

Contadini
Un pastore guida le sue pecore fuori dalle mura, mentre due donne si recano al mercato: una porta a vendere uva, l'altra trasporta sul capo una grande cesta.

Taverna
Fuori da una taverna, mentre due uomini parlano fra di loro, altri tre scommettono ai dadi seduti a un tavolino. Lì accanto si notano due bambini intenti a giocare.

Un sarto, un orafo e un cambiavalute
Seduto per strada, su una panca, un sarto cuce una veste. Sullo sfondo si intravedono il banco di un cambiavalute e la bottega di un orafo.

Balli per strada
Dieci fanciulle danzano al suono di un tamburello tenendosi per mano.

Un calzolaio
Sotto i portici di una casa c'è la bottega di un calzolaio.

L'università
Da una cattedra, un professore tiene una lezione a studenti molto attenti.

Fig. 1: *Particolare dell'affresco di Ambrogio Lorenzetti Effetti del buon governo in* città (1338-1339), Palazzo Pubblico di Siena (Fonte: V. Galvani, Una storia per il futuro, 2ª Ed., 1. Medioevo ed Età moderna, pp. 47-48: Milano, Mondadori Scuola).

Il laboratorio di comprensione del documento che viene dunque proposto s'inserisce in un'unità di apprendimento (UdA) che ha tra gli obiettivi di apprendimento attesi (OAA) "comprendere e considerare gli aspetti caratterizzanti dei secoli centrali del Medioevo, cosa questi avessero in comune con gli altri secoli che convenzionalmente si definiscono medievali e cosa invece consegnano alle epoche successive", le cui tracce possiamo riconoscere ancora oggi. Nelle diverse situazioni di apprendimento-insegnamento proposte dal docente, i discenti devono progressivamente costruire conoscenze e abilità che consentano di individuare e comprendere le attività antropiche che concorrono a definire lo sviluppo delle città (italiane ed europee) e per le quali si determina il fenomeno dell'urbanesimo medievale. Contestualmente, i discenti devono poter giungere a riconoscere in questa dinamica storica uno degli aspetti qualificanti del cambiamento ambientale nei secoli centrali del Medioevo, in Italia e in Europa.

L'OAA appena enunciata è di fatto un traguardo di competenza ambizioso che tutti i componenti della classe devono poter raggiungere almeno a livello base. Per poterlo conseguire, si delineano dunque le dimensioni della competenza e si progettano attività

didattiche diversificate, tra le quali può trovare spazio anche una proposta didattica laboratoriale, quale quella suggerita dal *Polylect* francese. In proposito, appare dunque utile una più dettagliata descrizione dei tempi e delle fasi di cui l'esperienza si compone.

Il I Tempo dell'ACD prevede l'utilizzo di un documento polimorfo (iconografico e testuale insieme) iniziale (Fig. 2), che rispetto all'originale impostazione del manuale (Fig. 1) viene didattizzato come di seguito:



Fig. 2: Documento polimorfo adattato per lo svolgimento dell'ACD.

Una didattizzazione è, del resto, necessaria per ridurre il carico cognitivo (Sweller, 1988; Chandler, Sweller, 1991; Clark, Nguyen, Sweller, 2006; Mayer, 2001, 2009) e contenere le possibili ricadute negative che esso avrebbe rispetto alla percezione degli aspetti grafico-visivi del documento polimorfo. L'utile introduzione posta dai redattori del manuale può essere infatti considerata alla stregua di un carico cognitivo estraneo, alla luce del lavoro didattico che si andrà a svolgere nell'ACD e nella misura in cui s'intendono sollecitare le risorse cognitive dei discenti e lavorare attivamente il documento, mediante il ragionamento abduttivo e deduttivo. Inizialmente, il documento sarà infatti lavorato mediante l'osservazione, nell'integrazione testo/immagine (Hegarty, Just, 1993; Mayer, 2001, 2009; Schnotz, 2014; Mason, Tornatora, Pluchino, 2015a, 2015b). Quest'ultima porterà poi a caratterizzare il documento, ma anche a leggerlo e a fare una prima raccolta di dati, cogliendo le relazioni esplicite tra i soggetti/oggetti della rappresentazione e le informazioni informativo-esplicative delle caselle di testo. La raccolta di dati che ciascun discente sarà in grado di compiere secondo le proprie capacità di

osservazione, i propri tempi dell'attenzione, la propria capacità di memoria di lavoro, ecc., sarà funzionale alle analisi e alle inferenze delle successive fasi di lavoro.

Il tipo di adattamento del documento da presentare per lo svolgimento dell'ACD è dunque strettamente funzionale al tipo di lavoro che s'intende fare nelle successive fasi del laboratorio di comprensioni di testi polimorfi. Ciò non toglie che siano possibili riduzioni e ulteriori facilitazioni, qualora vengano riscontrate altre necessità funzionali (quale quella, per esempio, della presenza in classe di alunni dislessici o con disabilità). Il I Tempo dell'ACD si suddivide ulteriormente in quattro fasi di lavoro.

Preliminare all'attività laboratoriale vera e propria è tuttavia la fase di individuazione dei prerequisiti essenziali per la comprensione (Fase 1). Per essi, per esempio, i discenti sono già consapevoli del fiorire delle città nell'Italia centro-settentrionale e in Europa. Si è anche già fatto riferimento a Siena e a Firenze, come emblematiche del fenomeno dell'urbanesimo, e sono stati evidenziati alcuni aspetti caratterizzanti della città medievale. Nella Fase 1, pertanto, il docente si limita a richiamare brevemente i prerequisiti di cui sopra, allo scopo di raccordare l'attività laboratoriale con le precedenti situazioni di apprendimento. Inoltre, egli illustra l'obiettivo prevalente della sessione di lavoro e i tempi previsti nella pianificazione delle fasi dell'ACD.

Si procede con la Fase 2 che consiste nell'osservazione del documento polimorfo (Fig. 2). In questa fase, il docente chiede ai discenti di guardare con scrupolo quanto è stato loro proposto, concentrandosi sugli elementi nuovi e sulle azioni rappresentate e di attenuare l'attenzione su aspetti noti o più familiari. Il tempo di osservazione dipende dalla complessità del documento, dai dati contenuti, dalle informazioni registrate e dai tempi medi di attenzione della classe. La durata della fase osservativa viene pertanto definita di volta in volta dal docente, avendo cura di avere tempo ancora sufficiente per il lavoro delle successive fasi dell'ACD e concluderlo nell'ora di lezione o in quelle previste. Per gli alunni con DSA, si chiederà di osservare un documento ulteriormente adattato e facilitato, nel quale, per esempio, le caselle di testo esplicative saranno state ridotte nel numero a quelle più significative o, mantenendole, sarà stata sintetizzata la parte testuale dopo il titoletto in grassetto oppure, ancora, saranno stati apportati entrambi gli adattamenti o, al contrario, individuate altre le misure dispensativo-compensative. Per eventuali alunni con disabilità, si concorderà con l'insegnante di sostegno un'immagine semplificata, recante alcuni elementi comuni. Può tuttavia darsi il caso che anche un testo polimorfo adattato come in Fig. 2 possa risultare ancora poco fruibile per la quantità di dati e particolari ancora presenti. Si opterà allora per un'ulteriore riduzione del documento per tutta la classe che partecipa all'ACD, tagliando con gli strumenti informatici gli elementi meno significativi del documento, presente nella versione digitalizzata del manuale. Per consentire lo svolgimento del compito di comprensione i tagli potranno,

per esempio, riguardare le caselle di testo relative a "la sposa", "balli per strada" et al., vale a dire informazioni relative a attività antropiche meno caratterizzanti e, in qualche misura, più trascurabili dell'ambiente cittadino. Qualora anche siffatta riduzione fosse poco utile, si può cercare in rete tra le immagini non coperte da licenze d'uso quella più idonea al contesto-classe.

La Fase 3 dell'ACD prevede la discussione sulla comprensione del documento. Questa fase si sviluppa per circa 15-20 minuti. Il docente chiede di coprire il documento e avvia la discussione, ponendo una domanda aperta di carattere generale del tipo: "Cosa viene rappresentato in questo documento?", "Cosa ci dice questo documento circa la vita degli uomini delle donne del passato?" e così via. Si avviano dunque le riflessioni e l'emergere delle rappresentazioni mentali, suscitate sia dalla comprensione di quanto i discenti hanno osservato, sia da quanto i discenti hanno memorizzato. Per ogni domanda-stimolo – in principio di carattere generale, poi sempre più focalizzata su aspetti via via più specifici del documento[37] – si attiva il ricordo di quanto i discenti hanno trattenuto mediante la memorizzazione, ma anche attraverso la loro capacità di comprensione di un'informazione esplicita o implicita. Il docente chiede quindi se tutti sono d'accordo o in disaccordo circa le affermazioni fatte dai compagni in relazione alla domanda posta. Man mano che vengono formulati i giudizi e le ipotesi, il docente li appunta in colonne corrispondenti (Fig. 3), a seconda cioè se si tratti di asserzioni su cui vi è consenso o se, al contrario, vi è dissenso o giudizio sospeso.

Siamo tutti d'accordo	**Non siamo tutti d'accordo**	**Non sappiamo**
Si scrivono tutte le affermazioni sulle quali vi è consenso unanime	Si scrivono tutte le affermazioni sulle quali non vi è consenso	Si scrivono tutte le domande senza risposta o che rimangono sospese.

Fig. 3 : Tabella per la Fase 3 dell'ACD.

Sebbene alcune dichiarazioni costituiscano delle mere ipotesi, le domande poste porteranno a individuare la natura del documento, a definire il periodo approssimativo, i soggetti e gli oggetti rappresentati e così via. Dalle risposte, emergerà soprattutto ciò che i discenti hanno capito e ciò che interpretano.

[37] Come, per esempio, domande del tipo: "Quali informazioni ci offre questo documento?", "Cosa possiamo vedere?", "Di cosa parla questo documento?", "A quale periodo o luogo si riferisce? È possibile dedurlo?", "Quali domande solleva questo documento?", ecc.

Segue quindi una Fase 4 – 15 minuti circa – che prevede la verifica di ciascuna affermazione annotata, mediante il ritorno sul documento e l'individuazione dell'elemento che consente di poter formulare il giudizio. Si cerca anche ciò che è implicito, ma che permette tuttavia di dedurre l'informazione, e si individuano le intenzioni dell'autore. In questa fase, l'insegnante può intervenire per rispondere alle domande con giudizio sospeso (Fig. 3, colonna n. 3) o per chiarire il documento.

Al temine della verifica, il docente schematizza i punti principali che emergono dalla discussione, cercando di evidenziare elementi e attività antropiche afferenti a uno stesso ambito e le attività "nuove".

A questo punto si può prevedere un II Tempo dell'ACD, in cui si propone un altro documento polimorfo. Nel protocollo francese, il nuovo documento è sempre di altra natura, sebbene di tipo complementare al primo lavorato. Nell'adattamento italiano si opta per minori vincoli e questo secondo documento può essere anche della stessa tipologia (dunque, ancora iconografico), ma di epoca o luogo differente. Se infatti scopo dell'attività è comprendere il mutamento ambientale e gli elementi di continuità nel tempo, può essere utile anche proporre documenti dello stesso tipo anche per consolidare approcci e metodi di lettura già oggetto di esperienza (Fig. 4). Indipendentemente, infatti, dalla tipologia che si propone, scopo dei documenti lavorati nel II Tempo (o anche nel III Tempo, infra) dell'ACD è sempre quello di condurre attività didattiche di fissazione dei concetti – nel caso specifico, definire meglio il concetto di urbanesimo – e di approcci.



Fig. 4: *Pianta di Firenze intorno al 1470* (Fonte: V. Galvani, Una storia per il futuro, 2ª Ed., 1. Medioevo ed Età moderna, pp. 238-39: Milano, Mondadori Scuola).

La scelta invece di condurre o meno un II Tempo, sino a un massimo di tre tempi in uno stesso ACD, dipende dalla complessità del nuovo documento da lavorare, utile per il confronto e per poter pervenire a ulteriori deduzioni storiche. Per la verità, tale decisione è anche subordinata alle soglie di attenzione e alla capacità di lavoro nell'unità di tempo (60 minuti o più) dei discenti, oltre che alla necessità di riservare spazio sufficiente all'attività finale di metacognizione (VIII Fase), che è invece fondamentale e non può essere omessa nell'ACD.

Qualora però si avesse l'opportunità di poter realizzare un II Tempo (e finanche un III Tempo) dell'ACD, pure in questo caso sono previste delle fasi di lavoro identiche alla Fase II e III del I Tempo.

Ponendo il caso di un II Tempo, si osserverà il nuovo documento ancora come la Fase 2 del I Tempo (e che diventerà pertanto, sequenzialmente, una Fase 5 dell'ACD). Si passerà quindi a una Fase 6 che prevede la discussione sulla comprensione del documento specifico. In questo caso, si può replicare la tabella della Fase 3 (Fig. 3), utile a definire gli elementi già intesi, ma anche i dubbi e le incomprensioni.

Una Fase 7, invece, si concentrerà sul confronto e la complementarità di tutti i documenti lavorati nei Tempi complessivamente sviluppati nell'ACD. In questo caso, gli esiti del confronto e le conclusioni si potranno tabulare nel modo seguente:

Sappiamo già che…	**Si può ancora aggiungere che…**	**Questo significa che…**
Si scrivono le conoscenze acquisite nel I Tempo dell'ACD	Si scrive tutto ciò che il confronto con i documenti lavorati nel II (o anche III) Tempo emerge per comparazione, aggiunta, ecc.	Si scrivono le conclusioni rispetto al lavoro fatto, il fatto o il tema storico affrontato.

Fig. 4: Tabella per la Fase 6 dell'ACD

Quest'ultima fase può essere tuttavia elusa. Sarebbe comunque opportuno evitare di ometterla, poiché sollecita i discenti a chiedersi come i documenti siano in relazione tra loro, mediante domande del tipo: "Perché i documenti sono stati lavorati insieme? I successivi documenti chiariscono il primo lavorato? Forniscono ulteriori conoscenze? Approfondiscono il concetto già emerso? I documenti lavorati consentono di confrontare punti di vista diversi?" e così via.

Qualora però la Fase 7 venga svolta, l'accento sarà posto sui documenti che consentano di rilevare caratteristiche analoghe a quelle del fenomeno storico osservato sin dal primo documento. In proposito, si dovrebbe anche introdurre il termine proprio di "urbanesimo", qualora non lo si fosse già fatto.

Ciò che non può essere non lavorato è invece il Tempo conclusivo dell'ACD, vale a dire, ancora in sequenza, il III o IV Tempo, a seconda, cioè, del numero dei tempi complessivamente lavorati. Come Tempo, si compone di un'unica fase (Fase 8) che lavora specificamente la metacognizione, ma può arrivare a comprendere anche eventuali prolungamenti delle attività (Fase 9) legate all'ACD.

Nella Fase 8, dunque, si chiede ai discenti di dichiarare che cosa hanno imparato, compreso o conservato, lavorando questi documenti. Infine, non si trascurerà di chiedere anche: "Cosa abbiamo imparato su come leggere un documento storico?". Scopo di questa e di altre domande similari è far emergere i processi cognitivi e di giudizio critico nella lettura delle fonti. In proposito, si chiederà ancora se gli eventuali altri documenti lavorati confermano il primo o lo smentiscono e se si riescono a classificare gli elementi comuni e a discriminare quelli non comuni.

Come anticipato, alla fase di metacognizione può seguire un'eventuale e ulteriore fase di prolungamento o estensione (Fase 9), nella quale si continua a elaborare il fatto storico lavorato nell'ACD. Mentre dunque la fase continuerà a lavorare la competenza storica, si lavoreranno contestualmente altre abilità, funzionali al raggiungimento di altre competenze come, per esempio, la capacità (individuale) di dare una definizione del fenomeno dell'urbanesimo medievale in Italia e nel contesto europeo, oppure si potrà chiedere di realizzare un prodotto collettivo o di presentazione di quanto appreso per le classi parallele. Insomma, si può fare davvero tanto e in maniera sempre diversa, nuova e coinvolgente nei Tempi e nelle fasi del protocollo *Polylect* di cui segue una sinossi riepilogativa.

7. Conclusioni

Pensare nuove modalità di lavoro da applicare soprattutto in classe, anche facendo ricorso a strategie conosciute e collaudate, come il laboratorio di storia (Mattozzi, 2018; Brusa 2020), valutarne il loro impatto sull'apprendimento delle singole discipline mediante gruppi di controllo o sperimentazioni didattiche attiene a un terreno comune di ricercatori e insegnanti, che non è più percorso insieme da tempo (Romagnani, 2020). E ciò vale in termini generali, sebbene coinvolga la didattica della storia più di quella di altre discipline (Cajani, 2019). A ciò si aggiunge il fatto che sappiamo ancora troppo poco sull'apprendimento della storia in Italia, contrariamente invece a quanto accade nelle ricerche sperimentali internazionali che misurano i fattori di impatto cognitivo specifico sulla disciplina (VanSledright, Limon, 2006; Nokes et al., 2007; Reisman, 2012; Stoel et al., 2015; De La Paz et al., 2017). Non si possono

infatti risolvere le criticità di apprendimento dei discenti o i problemi d'insegnamento delle discipline, inclusa la storia, aggiungendo gli insegnanti conoscenze a conoscenze, vale a dire andando avanti, come spesso ancora si sente dire, col "programma", e i ricercatori non mettendo mano a ricerche con ampia campionatura. Né si risolvono le difficoltà della didattica del manuale incrementando guide editoriali già corpose e che spesso di riducono a ulteriori repertori di materiali didattici. Né ancora appare utile presentare il manuale in nuova edizione mediante rispolverate di editing. Né, infine, i problemi specifici dell'insegnamento delle discipline pur intersecandosi con aspetti pedagogici generali possono essere demandati alla sola pedagogia (Romagnani, 2020) o al buon senso professionale dei docenti a scuola che, con la loro cassetta degli attrezzi e l'esperienza del lavoro quotidiano in classe, volonterosamente risolvono le criticità delle discipline insegnate. Vi sono, infatti, problemi di apprendimento e criticità nell'insegnamento di stretto riferimento disciplinare – e tra questi rientra l'uso specifico del manuale – per cui l'utilizzo di un libro di testo di matematica comporta approcci e considerazioni indubbiamente diverse rispetto a un manuale di storia o di filosofia; e questo indifferibilmente sia da parte del docente, sia da parte del discente. Occorre pertanto innanzitutto prendere coscienza che vi è la necessità di formare i docenti all'uso del manuale e inserire specifici moduli a partire dai percorsi iniziali di formazione insegnanti. La formazione all'uso del manuale è infatti cosa ben diversa dall'orientamento alla manualistica scolastica più diffusa nei diversi ordini e gradi scolastici (Mirizio, 2002, pp. 49-50). Occorre poi riflettere a vari livelli e in maniera sistematica sulla qualità del lavoro condotto in classe e sulla didattica realizzata anche con gli strumenti tradizionali dell'apprendimento (che oggi impiegano le TIC), valutare l'efficacia delle strategie d'insegnamento e modificandole conseguentemente, mediante il continuo investimento nello sviluppo professionale del docente. Più in generale, in classe, occorre anche "perdere tempo" sull'uso del manuale e nella costruzione del rapporto manuale-studente. E questo anche a discapito di qualche attività non svolta e al contrario prevista nel piano di lavoro della classe.

Il riconoscimento del contratto implicito dell'alleanza educativa docente-studente passa anche attraverso una sorta di nuovo "apprendistato cognitivo" che, tra le esperienze didattiche, include quelle specifiche all'uso degli strumenti di lavoro. Padroneggiare gli strumenti significa infatti avere la direzione sul proprio apprendimento, ma è anche realizzare il profondo senso dell'*empowerment* a scuola del discente, ovvero la capacità dell'individuo di prendere via via, mediante l'educazione la formazione, il controllo della propria vita.

<table>
<tr><th></th><th>Denominazione</th><th>Durata</th><th>Descrizione attività</th></tr>
<tr><td rowspan="3">I Tempo</td><td>Fase 1</td><td>Pochi minuti</td><td>- (A cura del docente) Individuazione dei prerequisiti essenziali per la comprensione per il raccordo dell'attività laboratoriale con le precedenti situazioni di apprendimento.
- (A cura del docente) illustrare l'obiettivo prevalente della sessione di lavoro e i tempi previsti nella pianificazione delle fasi dell'ACD.</td></tr>
<tr><td>Fase 2</td><td>Dipende dalla complessità del documento</td><td>- Osservazione attenta e scrupolosa del documento polimorfo da parte dei discenti.</td></tr>
<tr><td>Fase 3</td><td>15 - 20 minuti</td><td>- Si copre o nasconde il documento;
- S'avvia la discussione sul documento, a partire da alcune domande-stimolo via via più focalizzate;
- Attivazione delle rappresentazioni mentali memorizzate nella fase di osservazione e sulla base della comprensione delle informazioni esplicite o implicite;
- Il docente compila la seguente tabella sulla base della discussione che gli studenti svolgono man mano:
<table>
<tr><th>Siamo tutti d'accordo</th><th>Non siamo tutti d'accordo</th><th>Non sappiamo</th></tr>
<tr><td>Si scrivono tutte le affermazioni sulle quali vi è consenso unanime</td><td>Si scrivono tutte le affermazioni sulle quali non vi è consenso</td><td>Si scrivono tutte le domande senza risposta o che rimangono sospese.</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>I Tempo</td><td>Fase 4</td><td>15 minuti ca.</td><td>- Verifica da parte di discenti di ciascuna affermazione annotata, mediante il ritorno sul documento e l'individuazione dell'elemento che consente di poter formulare il giudizio;
- Ricerca da parte dei discenti delle informazioni implicite e della porzione di testo o documento che permette la loro deduzione;
- Individuazione da parte dei discenti delle intenzioni dell'autore;
- In questa fase, l'insegnante può intervenire per rispondere alle domande tabulate con giudizio sospeso o per chiarire il documento;
- Al temine della verifica, il docente schematizza i punti principali che emergono dalla discussione, cercando di evidenziare elementi comuni e "nuovi".</td></tr>
<tr><td rowspan="3">II Tempo (opzionale, ma vivamente consigliata)</td><td>Fase 5</td><td>Dipende dalla complessità del documento</td><td>- Si replica la Fase II del I Tempo (vd. supra).</td></tr>
<tr><td>Fase 6</td><td>15-20 minuti</td><td>-Si replica la Fase III del I Tempo (vd. supra).</td></tr>
<tr><td>Fase 7 (opzionale, ma vivamente consigliata)</td><td>15 minuti ca.</td><td>- Si mettono a confronto tutti i documenti lavorati nei Tempi complessivamente sviluppati nell'ACD;
- Si tabulano le conclusioni come:
<table><tr><th>Sappiamo già che…</th><th>Si può ancora aggiungere che…</th><th>Questo significa che…</th></tr><tr><td>Si scrivono le conoscenze acquisite nel I Tempo dell'ACD</td><td>Si scrive tutto ciò che il confronto con i documenti lavorati nel II (o anche III) Tempo emerge per comparazione, aggiunta, ecc.</td><td>Si scrivono le conclusioni rispetto al lavoro fatto, il fatto o il tema storico affrontato.</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>III Tempo (opzionale)</td><td>Come da II Tempo</td><td>Come da durata Fasi II Tempo</td><td>- Si ripetono le attività delle fasi 5, 6 e 7 del II Tempo.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">IV Tempo</td><td>Fase 8 (obbligatoria)</td><td>5 minuti o più almeno</td><td>- Si lavora la metacognizione dei discenti con domande intese a far emergere i processi cognitivi e di giudizio critico nella lettura del documento polimorfo.</td></tr>
<tr><td>Fase 9 (opzionale)</td><td>Dipende dalla complessità del compito</td><td>- Si continuano a elaborare i contenuti deli Tempi dell'ACD, lavorando sia la competenza specifica, sia quelle trasversali.</td></tr>
</table>

Fig. 5. Sinossi riepilogativa del protocollo Polycet

Riferimenti bibliografici

Adorno, S. (2020). Pensare la didattica della storia. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 11-28), Milano: Franco Angeli.

Ambrosi, L. (2020). Bisogni educativi degli alunni nell'apprendimento della storia. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 89-110), Milano: Franco Angeli.

Angrist, J.D., Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. Journal of Labor Economics, 19(2), 343-69 (anche in open access: https://www.researchgate.net/publication/24099804_Does_Teacher_Training_Affect_Pupil_Learning_Evidence_from_Matched_Comparisons_in_Jerusalem_Public_Schools#fullTextFileContent).

Baldocchi, U. (2002). Il punto di vista dello storico. In U. Baldocchi, S. Bucciarelli & S. Sodi (A cura di), Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione (pp. 279-291). Pisa: Edizioni ETS.

Bandura, A. (1986). Social Foundation of Thought and Action. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.

Bianchi, S.A. (2020). Fra didattica liquida e contenuti solidi: formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 275-290), Milano: Franco Angeli.

Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., Vivanet, G. (2015), Evidence Based Education: epistemological opportunity for new training professionals. Italian Journal of Educational Research, 13, 231-44 (in open access: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1105/1071).

Boschetti, L. (2023). Pensare storicamente: sei capacità su cui lavorare in classe. In F. Monducci & A. Portincasa (A cura di), Insegnare storia nella Scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche, 4ª ed. (pp. 31-48), Torino: UTET.

Boscolo, P. (1986). Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi, Torino: UTET.

Bravin, P., Crivellari, C. (2019). La storia a scuola. Guida metodologico-didattica all'insegnamento della storia nella scuola secondaria. Padova: CLEUP.

Brusa, A. (2012). Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale. In P. Bernardi & F. Monducci (A cura di), Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico, 2ª ed. (pp. 89-111), Torino: UTET.

Brusa, A. (2017). Una grammatica delle immagini: La cultura iconografica tra manuali e didattica della storia. Visual History: rivista internazionale di storia e critica dell'immmagine, III, 145-56.

Brusa, A. (2020). Manuali del tempo presente. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 257-268), Milano: Franco Angeli.

Brusa, A. (2021a). L'alfabetizzazione storica. Leggere storia e pensare storicamente. Il bollettino di Clio, 15, 51-8.

Brusa, A. (2021b). Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione. Dimensioni e problemi della ricerca storica, 1, 183-30.

Burke, P. (2004). Testimoni oculari, Roma: Carocci.

Cajani, L. (2019). Le vicende della didattica della storia in Italia. In E. Valseriati (A cura di), Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa (pp. 121-130). Palermo: InFieri.

Calvani, A. (2011). Comunicazione visiva nella didattica: potenzialità e criticità. In A. Calvani (A cura di), Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini (pp. 15-42). Roma: Carocci.

Calvani, A., Marzano, A. (2019). Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un'integrazione indispensabile. In G. Domenici & V. Biasi (A cura di), Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti (pp. 92-103). Milano: Franco Angeli.

Calvani, A., Marzano A. (2020). Design for evidence-based improvement. What methodology? Italian Journal of Education Research, 24, 67-83 (in open access: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3990).

Calvani, A., Trinchero, R. (2019). 10 falsi miti e 10 regole per insegnare bene. Roma: Carocci.

Cardarello, R., Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (A cura di), Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Tea-ching (pp. 47-75). Firenze: S.Ap.I.E.

Cesarini, G., Regni, R. (1999). Autonomia e empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione. Roma: Armando Armando.

Chandler, P., Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the format of instruction. Cognition and Istruction, 8(4), 293-32.

Chervel, A. (1998). La culture scolaire. Une approche historique, Parigi: Belin.
Choppin, A., História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, 30(3), 549-66.
Clark, R.C., Nguyen, F., Sweller, J. (2006). Efficiency in learning: evidence based guidelines to manage cognitive load. San Francisco (US): Wiley & Sons.
Consiglio d'Europa (2016). Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Strasburgo: Pubblicazione del CE (anche in open edition: https://rm.coe.int/16806ccf13).
Cornoldi, C. (1995). Metacognizione e apprendimento. Bologna: Il Mulino.
Cramerotti, S. (2017). Il libro di testo: da possibile elemento di difficoltà a strumento per l'inclusione. In C. Scataglini (A cura di), Facilitare e semplificare i libri di testo (pp. 28-111). Trento: Erickson.
Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. Education policy analysis archives, 1, 1-44 (anche in open access: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/392/515).
Darling-Hammond, L., Holtzman, D.J., Gatlin, J., Vasquez Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives, 13, 1-48 (anche in open access: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/147/273).
De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., Worland, K. (2017). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. Reading Research Quarterly, 52(1), 31-52 (anche in open access: https://www.researchgate.net/publication/309239554_A_Historical_Writing_Apprenticeship_for_Adolescents_Integrating_Disciplinary_Learning_With_Cognitive_Strategies.
Delmonaco, A. (2023). Il laboratorio di storia. In F. Monducci & A. Portincasa (A cura di), Insegnare storia nella Scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche, 4ª ed. (pp. 19-30), Torino: UTET [revisione di Del Monaco, A. (2018). Il manuale, per una didattica attiva. In F. Monducci (A cura di), Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche, 3ª ed. (pp. 15-36), Torino: UTET].
Elbro, C., Buch-Iversen, I (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. Scientific Studies of Reading, 17(6), 435-52.
Ellerani, P. (2012). Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere. Roma: Anicia.
Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M., Ward, F.Ch. (1972). Learning to Be: the world of education today and tomorrow. Parigi:

UNESCO Publishing (anche in open edition: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222).
Forum Economico Mondiale [World Economic Forum (WEF)] (2016). New Vision for Education: Fostering, Social and Emotional Learning Through Technology, Ginevra: World Economic Forum.
Frixione, M. (2007). Come ragioniamo. Bari: Laterza.
Fuchs, E., Sammler, S. (2016), Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute, Braunschweig: Georg Eckert Institute (anche in open access: https://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/institut/Textbooks_between_innovation_and_tradition.pdf).
Gajda A., Beghetto R.A., Karwowski M. (2017). Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. Thinking Skills and Creativity, 24, 250-267.
Gallerano, N. (1995). (A cura di) L'uso pubblico della storia. Milano: Franco Angeli.
Gautschi, P., Bunnenberg, C. (2021), School History Textbooks in the 21st Century, Public History Weekly, 9, 1-14 (in open access: https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1515%2Fphw-2021-17618?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlQ29udGVudCJ9fQ.
Genovesi, P. (2012). Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica. Milano: Franco Angeli.
Greiff S., Wüsterberg S., Csapò B., Demetriou A., Hautamäki J., Graesser A.C., Martin R. (2014), Domain general problem solving skills and education in the 21st century. Educational Research Review, 15, 74-83.
Griffin, G. (1991). Toward a community of learning: The preparation and con- tinuing education of teachers. East Lansing, MI: Holmes Group.
Gruzinski, S. (2021). Quale storia insegnare nel 2021. Il bollettino di Clio, 15, 34-6.
Guarracino, S., Ragazzini, D. (1979), Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi. Milano: Feltrinelli.
Guarracino, S. (2018). Le questioni dell'insegnare storia. In F. Bernardi & M. Monducci (A cura di), Insegnare storia. Il laboratorio storico e le altre pratiche attive (pp. 3-10), Torino: UTET.
Hanushek, E.A., Kain, J.F., Markman, J.M., Rivkin, S.G. (2003) Does Peers Affect Student Achievement? Journal of applied econometrics, 18, 527-44.
Hattie, J. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. Londra: Routledge/Taylor & Francis Group.
Hattie, J. (2012): Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Londra: Routledge/Taylor & Francis Group [trad. it. (2016). *Apprendimento visibile, inse-*

gnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based. G. Vivanet (Ed). Trento: Erickson].

Hegarty M., Just, M.A. (1993). Constructing mental models of machines from text and diagrams. Journal of Memory and Language, 32, 717-42.

Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A.B.V., Coleman, R., Henderson, P., Major, L.E., Coe, R., Mason, D. (2016). The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit. London: Education Endowment Foundation. (anche in open access: https://durham-repository.worktribe.com/output/1606338).

Klare, G.R. (1974-75). Assessing readability. Reading research quarterly, 10, 62-102.

Klare, G.R. (1982). Readability. In Encyclopedia of educational research, 3 (pp. 1520-31). New York: The Free Press.

Klare, G.R. (1984). Readability. In P.D. Pearson (A cura di), Handbook of reading research (pp. 681-744). New York: Longman.

Lamboglia, R. (2021). L'importanza di dispositivi didattici per il miglioramento delle competenze di lettura e di comprensione del testo nelle Prove INVALSI d'Italiano. In E. Lastrucci, D. Milito & E. Surmonte (A cura di), Alfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee (pp. 209-226). Potenza: BUP.

Lastrucci, E. (2020). Insegnare e pensare storia. Roma: Armando Editore.

Lebedeva, O. (2021). Competenza metodologica di un insegnante. Struttura, strumenti diagnostici, condizioni di sviluppo. Roma: Edizioni Sapienza.

Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (A cura di), Curriculum, enseignement et pilotage (pp. 119-141). Bruxelles: De Boeck Université.

Loré, V. (2020). Il problema dei manuali. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 269-273), Milano: Franco Angeli.

Mason, I., Tornatora, M.C., Pluchino, P. (2015a). Eye-movement modeling of integrative reading of an illustrated text: Effects on processing and learning. Contemporary Educational Psychology, 41, pp. 172-87.

Mattozzi, I. (1978). Contro il manuale, per la storia come ricerca. Italia contemporanea, 131, 63-79.

Mattozzi, I. (1998). Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti. In A. Arfelli Galli & M. Corsi (A cura di), Riforma della

scuola e formazione degli insegnanti in Italia. Atti del convegno nazionale (Macerata 16-18 ottobre 1997 (pp. 153-162). Macerata: Ist. Editoriali e Poligrafici [e in I quaderni di Clio '92, 3, 1-8).

Mattozzi, I. (2003). La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia. I quaderni di Clio '92, 4, 41-52 e in I. Perillo & C. Santini (A cura di), Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali. Atti della VIII e IX Scuola estiva di Arcevia, giugno 2002-giugno 2003 (pp. 127-152). Faenza (RA): Polaris.

Mattozzi, I. (2004). Far vedere la storia. In I. Perillo & C. Santini (A cura di), Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali. Atti della VIII e IX Scuola estiva di Arcevia, giugno 2002-giugno 2003 (pp. 127-152). Faenza (RA): Polaris.

Mattozzi, I. (2018). La mente laboratoriale. In F. Monducci (A cura di), Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche, 3ª ed. (pp. 143-152). Torino: UTET.

Mayer, R.E. (2001). Multimedia learning. (1ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, R.E. (2009). Multimedia learning. (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Mazzoni, G., Cornoldi, C. (1991). Metacognizione e processi di controllo in memoria. Giornale italiano di psicologia, 18, 181-224.

Mazzoni, G. (2016). I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico. Roma: Carocci.

Miccichè, A. (2020). I manuali. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 207-224), Milano: Franco Angeli.

Mirizio, A. (2002) Le competenze dell'insegnante in formazione. In U. Baldocchi, S. Bucciarelli & S. Sodi (A cura di), Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione (pp. 32-61). Pisa: Edizioni ETS.

Mitchel, D., Sutherland, D. (2022). Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza. [Seconda edizione italiana a cura di D. Ianes, con una presentazione di L. Cottini]. Trento: Erickson.

Monducci, F. (2023). Il manuale, per una didattica attiva. In F. Monducci & A. Portincasa (A cura di), Insegnare storia nella Scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche, 4ª ed. (pp. 171-183), Torino: UTET [revisione di Monducci, F. (2018). Il manuale, per una didattica attiva. In F. Monducci (A cura di), Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche, 3ª ed. (pp. 75-86), Torino: UTET].

Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. Educational technology research and development, 50(3), 43-59.

Merrill, M.D. (2006a). First principles of instruction: A synthesis. In R. Reiser & J.V. Dempsey (A cura di), Trends and issues in instructional design and technology (2ª ed., pp. 2-71). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Merrill, M.D. (2006b). Levels of instructional strategy. Education Technology, 46(4), 5-10.

Musci, E. (2006). Il laboratorio con le fonti iconografiche. In P. Bernardi & F. Monducci (A cura di), Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico, 2ª ed. (pp. 166-181), Torino: UTET.

Musci, E. (2023). Le fonti iconografiche. In F. Monducci & A. Portincasa (A cura di), Insegnare storia nella Scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche, 4ª ed. (pp. 275-294), Torino: UTET.

Nokes, J.D., Dole, J.A., Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. Journal of Educational Psychology, 99(3), 492-04.

Norman, D. (1993). La caffettiera del masochista. Psicopatologia degli oggetti quotidiani. Firenze: Giunti.

Novak, J.D., Growing, D.B. (1984). Learning how to learn. Cambridge: University Press [trad. it. (2001). *Imparando ad imparare*. Torino: SEI].

OCSE (2005). Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy: OECD Publishing (anche in open edition: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264018044-en.pdf?expires=1730907207&id=id&accname=guest&checksum=F7BC0F2D109A8EEDC96D3317549FA6C4).

OCSE (2016-2024). Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. Education at a Glance 2023 OECD Indicators. Parigi: OECD Publishing (in open edition: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html).

OMS (1994). Organizzazione Mondiale della Sanità, Training Workshops for the Development and Implementation of Life Skills Programmes (WHO/MNH/PSF/93.7B. Rev.1). Ginevra: WHO Publishing.

OMS (1997). Organizzazione Mondiale della Sanità, Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools, Introduction and Guidelines to Facilitate the development and Implementation of Life Skills Programmes (WHO/MNH/PSF/93.7 Rev.2). Ginevra: WHO Publishing.

OMS (1999). Organizzazione Mondiale della Sanità. Partners in Life Skills Education (WHO/MNH/MHP/99.2). Ginevra: WHO Publishing.

Panciera, W., Zannini, A. (2013), Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti (3ª ed.). Firenze: Le Monnier.
Paxton, R.J. (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. Review of Educational Research, 69(3), 315-39.
Peirce, C.S. (1978). Scritti di filosofia. Bologna: Cappelli.
Pentucci, M. (2018). Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento, Reggio Emilia: Junior.
Perennoud, Ph. (2010). Costruire competenze a partire dalla scuola, Roma: Anicia.
Pezzino, P. (1997). Anatomia di un massacro. Controversia sopra una strage tedesca. Bologna: Il Mulino.
Pezzino, P. (2002) Il punto di vista dello storico. In U. Baldocchi, S. Bucciarelli & S. Sodi (A cura di), Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione (p. 269-79). Pisa: Edizioni ETS.
Porciani, I. (1982). Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria, in Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi. Bari: De Donato.
Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. Cognition and Instruction, 30, 86-112.
Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. Econometrica, 73(2), 417-58.
Romagnani, G.P. (2020). Ricerca, formazione e didattica. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 291-295), Milano: Franco Angeli.
Rovinello, M. (2020). Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali (pp. 225-255), Milano: Franco Angeli.
Schnotz, W. (2014). Integrated model of text and picture comprehension. In R.E. Mayer (A cura di), The Cambridge handbook of multimedia learning. (pp. 72-03). New York: Cambridge University Press.
Seel, N.M. (2012). Encyclopedia of the science of learning. Boston (M.A): Springer.
Serra, M. (2013). Gli Sdraiati. Milano: Feltrinelli.
Sodi, S. (2002). Il manuale come risorsa didattica. In U. Baldocchi, S. Bucciarelli & S. Sodi (A cura di), Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione (p. 291-309). Pisa: Edizioni ETS.
Stoel, G.L., van Drie, J.P., van Boxtel, C.A.M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering casual reasoning in history. Journal of Curriculum Studies, 47, 49-76.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: effects on learning. Cognitive Science, 2, 275-85.
Trinchero, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? Italian Journal of Educational Research, 25, 22-34 (in open access: https://iris.unica.it/retrieve/handle/11584/303248/429627/4361-Article%20Text-16289-1-10-20201210.pdf).
VanSledright, B., Limon, M. (2006). Learning and teaching social studies. A review of cognitive research in history and geography. In P.A. Alexander, P.H. Winne (A cura di), Handbook of Educational Phsycology (pp. 545-570). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
Zambotti, F., Pontalti B., Zambotti F. (2015). Strategie logico-visive, mappe e aiuti visivi. In Bes a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva (147-183). Trento: Erickson.
Zimmerman M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizatio- nal, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seldman (A cura di), Handbook of community psychology (pp. 43–63). New York: Plenum.

Sitografia

Bell, M. (2018), Comparing 5 major fonts of evidence, The Learning Scientist: http://www.learningscientists.org/blog/2018/10/4-1.
Boschi, D., (2019). Manuali per la scuola e manuali per l'università. Historia Ludens, 7: http://www.historialudens. it/didattica-della-storia/330-manuali-per-la-scuola-e-manuali-per-l-universita-un- seminario-romano.html.
Calvani, A. Trichero, R. (2021). Cosa fare per la scuola. Indicazioni per cambiamenti in un'ottica evidence-based. Norme, orientamenti e atteggiamenti didattici. SApIE, Torino: https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-la-scuola.pdf.
Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale [COM(2020) 624 definitivo del 30.9.2020]: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan;
Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – Bussola per il digitale

2030: il modello europeo per il decennio digitale [definitivo del 9.3.2021]: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52021DC0118.

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 [swd(2020) 212 definitivo]: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625.

Consiglio europeo, Strategia di Lisbona: Lisbona 23 e 24 marzo 2000 Conclusioni della Presidenza: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

European Teacher Academy: https://www.erasmusplus.it/scuola/partenariati/partenariati-per-leccellenza-teacher-academies/.

Delors, J. et al. (1996). Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, UNESCO Publishing: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590.

Education Endowment Foundation: https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit.

Galfré, M. (2001). Storia dell'editoria scolastica e storia dell'editoria, 1-7: http://www.ilscmilano.it/wp-content/uploads/2017/01/galfre_editoriale.pdf.

Galfré, M. (2001). L'editoria scolastica dell'Italia unita nella storiografia. Bibliografia: https://www.fondazionemondadori.it/wp-content/uploads/2018/12/galfre2001.pdf.

INVALSI (2019). Rapporto Nazionale. Rapporto Prove INVALSI 2019: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/rapporto_prove_invalsi_2019.pdf.

INVALSI (2024). Rapporto INVALSI 2024: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf.

Mason, I., Tornatora, M.C., Pluchino, P. (2015b). Integrative processing of verbal and graphical information during re-reading predicts learning from illustrated text: An eye-movement study. Reading and Writing, 28(6): https://www.researchgate.net/publication/273490831_Integrative_processing_of_verbal_and_graphical_information_during_re-reading_predicts_learning_from_illustrated_text_an_eye-movement_study#fullTextFileContent.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR), Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - Linee guida (di cui all'articolo 1, comma 785, della legge 30 dicembre 2018, n. 145): https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496].

Movimento di Cooperazione Educativa: https://www.mce-fimem.it/i-manifesti-del-mce/.

Pentucci, M. (2019). Il manuale scolastico e la trasposizione dei saperi storici. Un esempio di analisi. 30 aprile 2019: https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-manuale-scolastico-e-la-trasposizione-dei-saperi-storici-un-esempio-di-analisi-3886/.

SApIE Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informale da Evidenza (2017). Manifesto S.Ap.I.E. - Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica: http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/Manifesto-SApIE-09062017.pdf.

Capitolo ventiquattresimo

Éducation plurilingue de la classe: l'atelier Kamishibaï de l'Alliance Française de Basilicate, une expérience de promotion du français précoce dans l'école primaire

Multilingual education, the Kamishibaï workshop of the Alliance Française of Basilicata, an experience in promoting early French in the primary school

*Raffaele Romano**

Abstract

As part of the national project "*Jeunes matinées pour le Français*", the Alliance Française of Basilicata has experimented with an early foreign language teaching program in Primary school, through the construction of a Kamishibaï laboratory with some classes of the Da Vinci-Nitti Linguistic High School of Potenza. The article offers a presentation of the projects for promoting French in Primary school carried out by the Alliance Française of Basilicata and the experience report of this specific teaching workshop.

Parole chiave : Promozione del francese; Lingue straniere scuola Primaria; Progetti PCTO lingue straniere
Keywords : Promotion of French in Italy; Foreign languages in primary school; Kamishibaï and teaching.

« *Aucun enfant ne franchit le seuil d'une école sans s'exposer au risque de se perdre… je veux dire de perdre cette vie exubérante, avide de connaissances et d'émerveillements, qu'il serait si exaltant de nourrir, au lieu de la stériliser et de la désespérer sous l'ennuyeux travail du savoir abstrait. Quel terrible constat que ces regards brillants soudain ternis!* [38] »

* Aix-Marseille Université – ADEF (UR 4671) (France) / Istituto Superiore Scuola per Mediatori Linguistici della Basilicata (Italia).

[38] Raoul Vaneigem, *Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations*, Gallimard, 1967.

1. Introduction et objectifs

L'enseignement des langues étrangères en Italie, comme dans les autres pays européens, garde une place incontournable dans les dispositifs d'accueil des nouveaux arrivants et surtout pour l'inclusion des enfants dans les classes. Même après une (misérable dans ses prémisses et dans ses répercussions) réforme qu'au début des années 2000, a imposée l'anglais dans toutes les filières, en appauvrissant le panorama, ce rôle central pour l'accueil des migrants reste crucial. La réforme Moratti de 2003 interprète l'injonction d'*au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge,* provenant du Conseil de l'Europe, en limitant les études de la deuxième langue à la *Scuola media*, c'est-à-dire : 6e, 5e, 4e du collège. Dans les lycées de toutes filières (sauf le lycée linguistique) : commercial, touristique, scientifique et classique, l'apprentissage d'une deuxième langue est fortement limité, voire aboli. Avec notre intervention, nous voulons souligner le rôle des professeurs de langues étrangères dans le dispositif d'accueil des élèves étrangers en Italie. Nous espérons aussi donner une contribution, en illustrant des expériences d'ateliers dans les classes, visant à la construction d'une éducation plurilingue à partir des écoles primaires.

2. Le rôle des professeurs de langues étrangères dans le dispositif d'accueil des élèves étrangers en Italie

Le rôle des professeurs de langues dans le dispositif d'accueil des élèves étrangers en Italie est concret et tangible, voire incontournable (Crispi 2020). Tout d'abord, parce qu'ils sont les interprètes d'une dynamique multiculturelle, et ensuite, interculturelle, pour l'écosystème scolaire dans son intégralité. Il faut souligner que dans plusieurs écoles nous ne retrouvons pas de figures professionnelles spécifiques pour l'enseignement de l'italien langue seconde ou de médiateurs linguistiques. En Italie, nous n'avons pas la même spécialisation que dans d'autres pays, notamment la France, sur ce sujet (Chnane-Davin & Cuq 2009). Souvent, tout cela est confié à la bonne volonté et à l'enthousiasme des enseignants du conseil de classe, mais normalement c'est l'équipe des professeurs de langue étrangère qui s'occupe de l'*accueil* et de l'évaluation des *besoins* des élèves étrangers, au cours de l'année. Heureusement, la langue étrangère, souvent, fait partie du bagage des élèves nouveaux arrivants qui ont déjà un parcours de scolarisation dans le pays de provenance – ce qui permet une *inclusion* à temps plein dans la classe (Mendonça Dias, Azaoui, & Chnane-Davin, (2020). En tant qu'enseignants, nous remarquons une attention bien importante de ces élèves à l'écoute, à l'apprentis-

sage de la langue de scolarisation, l'italien dans notre cas, mais aussi d'autres disciplines, où, souvent, ils priment en matière de zèle et d'application diligente. La langue étrangère – quand elle est utilisée exclusivement ou principalement dans les classes de langue, comporte *une compétition vers le haut*, car les élèves italiens vivent *un processus d'effort linguistique* similaire à celui des élèves étrangers. En plus, dans le cas de provenance anglophone ou francophone des nouveaux arrivants, il se peut que la langue étrangère soit pour eux un *atout,* vu qu'ils se trouvent favorisés par rapport à ses compagnons de classe.

3. Le laboratoire de français précoce des élèves du lycée *Da Vinci-Nitti :* le projet

Le laboratoire de français précoce des élèves du lycée *Da Vinci-Nitti* de Potenza, s'insère dans le cadre du dispositif « Jeunes matinées pour le français », présent sur le terrain depuis vingt ans, créé et soutenu par la Fédération des Alliances Françaises d'Italie. Le projet consiste à réaliser des ateliers ludiques en langue française dans les classes de 5e et éventuellement de 4e des écoles primaires, animés par des lycéens de4ème ou 5e année, qui auront reçu une formation préalable au sein des Alliances Française de 8 heures minimum. L'Alliance Française de la Basilicate, région du sud de l'Italie, est parmi les associations du réseau italien des Alliances Françaises qui ont promu des laboratoires didactiques de découverte de la langue française. Ces ateliers sont destinés aux enfants d'âge compris entre les 6 et les 11 ans de l'école primaire ou de 4e. Le projet appelé « Français précoce » a eu une première réalisation en 2009 près de la Bibliothèque pour l'enfance de la mairie de la ville de Potenza. Ensuite, l'alliance française s'est engagée et a créé un groupe de travail d'experts, formés pour la diffusion du français dans les écoles. En 2012 et 2014, ces bénévoles ont suivi des formations au niveau national, à Bologne, à Rome et à l'étranger au CAVILAM-Alliance Française de Vichy. Depuis 2018, l'Alliance Française de Basilicate a aussi entamé d'autres partenariats, notamment avec l'École des loisirs.

Le projet présenté en 2022 consistait en la réalisation d'ateliers ludiques en langue française sous forme de microreprésentations théâtrales. La méthode de proposition territoriale choisie était celle du Kamishibaï[39], un instrument original et efficace pour l'animation à la lecture et l'initiation au théâtre d'images. D'origine japonaise, il revient

[39] « *Issu de la culture japonaise, le Kamishibaï est une technique de conte utilisant un petit théâtre portable en forme de chevalet pliable (un butaï) composé de planches cartonnées utilisées dans le récit d'histoires. Chaque planche restitue une étape de la narration face à un public émerveillé par les illustrations et par le récit du conteur.* » (Lhuillier, B. & Tsiang, C. 2021).

en vogue après la Seconde Guerre mondiale, et la défaite japonaise, porté par des artistes de rue. Son nom signifie : théâtre de papier, il consiste en une petite valise en bois, dans laquelle sont insérées des planches dessinées ou imprimées. « *L'origine du Kamishibaï se trouve dans les rouleaux qu'utilisaient les moines bouddhistes au XII*e siècle pour raconter des histoires. Ces rouleaux étaient composés de textes et d'images. Au *siècle dernier, cette méthode s'est transformée pour être adoptée par des narrateurs ambulants qui passaient de villages en villages* (Lhuillier, B. & Tsiang, C. 2021) *».* Le spectateur voit l'image pendant que le narrateur lit l'histoire. Le Kamishibaï invite à raconter des contes, à faire du théâtre à l'école, en bibliothèque, dans la ludothèque ou à la maison. Un théâtre qui utilise le lieu principal de l'enseignement, la classe, pour créer un endroit scénique qui amène vers une forte implication entre le narrateur et le (petit) public.

Le projet, proposé au lycée linguistique de la ville de Potenza, permettait aux élèves de choisir, eux-mêmes, et de traduire les livres de littérature de jeunesse qu'ils voulaient proposer aux classes de l'école primaire. Une fois traduit les textes, sous la supervision de l'enseignant curriculaire et des experts de l'Alliance Française, il fallait réduire le récit, l'adapter et réaliser les planches illustrées. Il était nécessaire aussi de créer des fonds peints, des décors adaptés à l'histoire et enfin d'ajouter des sons et des effets spéciaux à la narration. Les petites histoires, montrées par les élèves du lycée, étaient basées sur des thèmes universels comme l'accueil, la fraternité, l'acceptation de la diversité et l'inclusion. Les disciplines impliquées dans le projet étaient : le français langue étrangère, l'italien, l'histoire de l'art, les sciences et l'informatique, entre autres.

Une fois réalisées les planches pour le Kamishibaï, et une fois choisis et préparés les jeux à proposer, les effets de scène : des déguisements, des effets spéciaux de son et lumière, les élèves du lycée étaient prêts à animer la matinée à l'école primaire. Cette animation prévoyait d'abord la représentation théâtrale par le biais du Kamishibaï, et ensuite, les jeux de groupe. Ces animations avaient comme centre d'intérêt le lexique évoqué ou appris durant la narration du conte. Durant la lecture du récit, faite en italien, certaines phrases étaient répétées plusieurs fois en langue française. Les animations prévues après le récit mettaient en relief les activités créatives conçues par les élèves du lycée utilisant le même lexique et proposant des routines proches de la vie de l'enfant : se saluer, prendre son petit déjeuneur, les loisirs ... Les plus petits, en revanche, étaient appelés à participer aux jeux de groupe basés, normalement, sur le mouvement et l'interaction. Tout cela afin de favoriser la concentration, la mémorisation et la relation interpersonnelle. L'idée était celle de réaliser une ambiance stimulante et joyeuse, ludique dans tous les sens du terme, pour permettre une approche spontanée à la langue, coordonnant l'implication du jeu à la progression didactique.

4. L'éducation plurilingue à partir de l'école élémentaire

L'idée à la base du projet était simple : la création d'un univers ludique pour des enfants de 5-9 ans, comme dans une découverte d'un espace nouveau, comme dans les expériences pour les bébés dans les crèches qui expérimentent le jeu libre ou des formes d'itinérance ludique (Rameau 2022). Parmi les *objectifs éducatifs,* nous avions mis au centre le développement des axes des langages et de la socialité à travers la présentation, en bas âge, des réalités multilinguistiques et multiculturelles de l'Europe (Baïdak 2003). La communication en langue étrangère doit apparaître aux enfants, selon nous, comme une habileté normale, une expérience commune à tous les enfants européens et non comme un parcours difficile et complexe. Il faut aussi que les petits spectateurs comprennent que ce parcours pourra, ensuite, être utile pour leur développement personnel. L'utilisation de la métaphore théâtrale permet, sur la base de notre expérience, et à tous les participants : aux lycéens animateurs et aux petits spectateurs de l'école primaire, de dépasser le filtre affectif et émotif de l'insécurité linguistique et de se lancer, de manière enthousiaste, responsable et consciente, dans la découverte d'un univers linguistique capable de véhiculer ses propres émotions. En outre, le laboratoire de français précoce avait comme objectifs didactiques l'activation de la curiosité pour la deuxième langue étrangère, le français. Cette conscience de se trouver face à un autre univers linguistique est facilitée grâce aux compétences acquises dans l'étude de la langue anglaise, première langue étrangère à l'école. L'apprentissage de la deuxième langue étrangère peut bien profiter des praxis mises en œuvre pour l'apprentissage de la première langue étrangère, en activant des connaissances, des habiletés et des compétences déjà connues depuis les maternelles, vu que l'étude de la première langue étrangère commence à l'âge de 4 ans. Pendant les débuts de l'apprentissage d'une deuxième langue, l'enfant a souvent le désir de communiquer, mais il n'y a pas les habiletés nécessaires pour ce faire. En revanche, grâce à une chanson, à une comptine, ou à d'autres activités impliquant comme la mise en scène, il aura la possibilité et la manière d'intérioriser le lexique et les expressions linguistiques nécessaires. En outre, parmi les objectifs didactiques du projet, nous avons aussi inséré de tout petits objectifs linguistiques et communicatifs de base, concernant les activités d'animation et de découverte lexicale choisies.

La méthodologie choisie se base sur l'approche à la langue qui tient en compte l'âge et les modalités d'apprentissage propres au fonctionnement cognitif des élèves de l'école primaire. Cette méthodologie prône les principes de la méthode communicative et actionnelle selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui donne une grande importance à l'ambiance relationnelle et émotionnelle en classe de langue étrangère. L'apprentissage a été proposé par le biais de représentations théâtrales, de

jeux, de chansons, de comptines, de dramatisations, de dessin et d'activités manuelles : peinture, collage, pâte à modeler … et multimédia. Toutes ces activités avaient pour but l'implication de la classe en son intégralité et l'enseignement sera proposé, normalement, en modalité orale, où la langue écrite sera utilisée seulement pour reconnaître des mots déjà acquis et pour en favoriser la mémorisation.

5. Atelier: Littérature de jeunesse – Laboratoire de français précoce

L'atelier «Littérature de jeunesse – Laboratoire de français précoce » nait à l'issue d'une demande provenant de l'institution scolaire, le lycée linguistique Da Vinci-Nitti de Potenza, pour l'activation d'un projet d'alternance-école-travail. L'agence, choisie pour l'offre du service d'accompagnement et de formation des élèves en alternance, a été l'Alliance Française de Basilicate, association qui collabore depuis 2009 avec le même établissement. Une classe de III (la première classe du lycée en France) a été choisi par les enseignants de français comme classe pilote. La proposition du projet, faite à l'établissement, se basait sur huit axes:

1. Traduction littéraire pour l'enfance;
2. Adaptation des textes pour un public italophone ;
3. Recherche de mots-clés pour susciter la curiosité vers la langue française;
4. Bases techniques pour la réalisation de microspectacles pour l'enfance;
5. Exercices de phonétique et de prise de parole en public;
6. Connaissance et utilisation du *Kamishibaï*;
7. Réalisation d'une bande sonore, sons et musique;
8. Réalisation d'activités ludiques, contenant du lexique et de la phonétique en français.

5.1. Traduction littéraire pour l'enfance

Nous avons abordé ce point avec 2 heures dédiées à une petite introduction à la traductologie, traduire en contexte pour un public cible (Friot 2003, pp. 47-54). Même s'il s'agit d'élèves du secondaire, nous avons cru qu'il était possible de véhiculer de petites notions concernant la traductologie, mais surtout, à la création de structures morphosyntaxiques adaptées à l'âge des enfants. Dans cette petite introduction, nous nous sommes intéressés d'abord à des transpositions intralinguistiques, entre le français et l'italien. En outre, nous avons adapté les créations lexicales issues des traductions, au lexique

des élèves de langue maternelle italienne. Notamment, concernant leurs habiletés cognitives, et la maturité émotive des enfants destinataires de l'animation. Tout cela nous a portés à privilégier un lexique intéressant, drôle et vivant, différencié par tranche d'âge.

5.2. Adaptation des textes pour un public italophone

La deuxième phase a buté sur la traduction interlinguistique et interculturelle. À partir des petites bases de traductologie, illustrées dans la première partie du projet, les élèves du lycée linguistique ont travaillé à l'adaptation du texte afin de le rendre compréhensible à la culture et à l'âge des jeunes lecteurs (Prince 2021). Dans cette phase, l'intervention et l'aide de l'enseignant disciplinaire ont été fondamentales, dans la mesure où il connaissait ses élèves, y compris leurs limites. En créant une sorte d'atelier de traduction, la classe a rendu possible, à travers des formes de travail de groupe, ou le remue-méninge était à l'ordre du jour, de belles transpositions en langue italienne.

5.3. Recherche de mots-clés pour susciter la curiosité vers la langue française

Il s'agit d'une compétence complexe, qui donne, une fois réussie, de grandes satisfactions aux traducteurs et, finalement, au public. Certes, réaliser des jeux de mots qui permettent à la parole de devenir aussi vivante dans une langue comme dans une autre n'est pas simple, surtout pour de jeunes professionnels de la traduction. Il faut rappeler qu'eux, pour leur jeune âge, ont une compétence limitée de la langue, de ses dictons, de ses proverbes et calembours. L'intervention de l'expert et de l'enseignant permet cet apprentissage mutuel et positif, d'une langue vers l'autre. Enfin, il est fondamental, dans la proposition d'un texte pour l'enfance, de le rendre attrayant et ludique en même temps. L'attention au choix des mots, à leur compréhensibilité, à leur sonorité, au registre de la langue, formel, informel, voire soutenu, est primordiale. Les lycéens doivent, à travers cette activité, savoir explorer et exploiter le côté ludique des mots, en français et en langue d'origine.

5.4. Bases techniques pour la réalisation de microspectacles pour l'enfance

L'atelier s'est occupé aussi de la réalisation technique des microspectacles. Nous savons bien que parler en public, s'exposer devant d'autres personnes, même si l'âge per-

mettrait de ne pas ressentir de la timidité face à des enfants, est quelque chose qui n'est pas si simple à dépasser, gérer et contrôler. Soudainement, une sorte d'insécurité, linguistique et gestuelle s'installe quand il faut se présenter dans une ambiance inconnue, très différente, et parfois perçue, inconsciemment par les adolescents comme hostile par rapport à sa propre classe. Demander aux élèves les plus timides de se concentrer sur des activités plus techniques, d'apporter leurs compétences infocommunicatives (le choix des sons et des effets sonores, leur mixage, la réalisation des décors, voire la logistique du spectacle même) fait baisser le niveau d'insécurité et rend l'action des élèves plus chorale et moins solitaire.

5.5. Exercices de phonétique et de prise de parole en public

L'atelier a aussi tenu en compte la proposition, ludique, mais rigoureuse, d'activités de phonétique et de prise de parole en public. À travers le jeu, ainsi qu'à travers l'animation de classe par le biais d'exercices simples et à la portée de tout le monde, nous avons impliqué la plus grande partie des élèves. Ils se sont produits dans des formes de narration à voix haute, en rendant percutant ce qu'ils disaient, par le biais d'une utilisation consciente et contrôlée de la prosodie et de la gestuelle. Tout cela, voix et corps, devenait partie intégrante du récit même. Ces formes d'approche joyeuse et par le jeu ont rendu presque inexistant le niveau d'insécurité linguistique des élèves. Nous rappelons que « malgré les idées reçues et l'idéologie ambiante très culturalisée, les langues sont un potentiel fort d'intégration pour les élèves. Une fois dépassée la représentation populaire de la langue familiale comme un problème, les langues connues par les élèves peuvent être utilisées comme une ressource dans la classe pour activer une conscience métalangagière et des transferts linguistiques et communicationnels (Auger 2018) ». Finalement, cette expérience nous a permis de comprendre clairement que ces pratiques de classes par le jeu, contribue à la baisse toutes les défenses et permet aux jeunes adolescents, mais aussi à l›enseignant, de cesser d'être prudents, par rapport à une phonétique standard (ou prétendue comme telle), modifiant une attitude qui tombe assez fréquemment dans l'hypercorrectisme. Nous avons vu que même l'enseignant a fait preuve d'aisance et a participé, enthousiaste et libéré, aux jeux de classe, où son insécurité linguistique, lui imposant d'être toujours contrôlé et parfait dans sa maîtrise du français, a cédé la place à un bien-être inattendu (Fates 2023).

5.6. Connaissance et utilisation du Kamishibaï

Nous sommes presque arrivés aux étapes finales de l'atelier, où la partie théorique s'enchaîne à la partie pratique. Dans cette phase, nous avons proposé une petite histoire, directement en classe, à l'aide du kamishibaï. Les élèves étaient les spectateurs et les experts de l'Alliance Française étaient les animateurs. L'histoire choisie était "Pablo", album pour la jeunesse écrit et illustré par Rascal, et publié pour la première fois en 2019 chez L'École des loisirs, dans la collection « Petit loulou ». Il y avait tous les thèmes que l'on aurait pu aborder après, dans l'animation post-spectacle: le passage du temps, les chiffres, les parties du corps, la nourriture, les éléments naturels, des mots simples, soulignés en italien et en français à l'aide de croquis représentant des notes de musique, des abeilles, des corbeaux, des croissants … De cette façon, nous avons montré comment il était possible de créer et d'animer un spectacle pour les enfants, en leur montrant de possibles pistes d'animation et de finalisation. Les élèves du lycée ont eu à disposition le texte de Rascal et les planches tirées du livre. Ils ont pu constater comment il était possible de mettre en relief certains mots, certaines anaphores et procédés rhétoriques du texte, afin d'aider la mémorisation et la compréhension de l'histoire. L'oralité et plusieurs de ses artifices stylistiques ont été présentés aux élèves pour leur permettre une représentation efficace, amusante et de fait agréable.

5.7. Réalisation d'une bande sonore, sons et musique

Comme abordé dans le point 4.4, nous avons dû aussi réaliser une bande sonore, incluant des effets spéciaux, son de la nature et éventuellement de la musique. Nous avons remarqué que plusieurs élèves, plus timides que d'autres, ont bien accepté de travailler derrière les coulisses, en réalisant les croquis, les planches et les décors. Pour beaucoup d'entre eux, se lancer dans la partie technique a permis d'être reconnu pour leur travail, mais sans courir le risque de s'exposer directement face au public. Le résultat a été une implication complète de toute la classe, qui ensuite a animé les activités ludiques du point suivant.

5.8. Réalisation d'activités ludiques contenant du lexique et de la phonétique en français

À partir des thèmes soulevés par l'histoire choisie, les activités d'animation ont abordé la vie quotidienne des enfants : le petit-déjeuner, se saluer, jouer, les couleurs, les formes, les loisirs … Ainsi, toute la classe du lycée s'est lancée dans la réalisation de pancartes, de croquis et d'activités de coloriage à proposer aux enfants. Enfin, ils ont chanté des chansons repérées sur internet et des comptines qui ont été fort appréciées par les enfants, mais aussi par leurs maîtres et maîtresses.

6. Les retours sur le terrain

Les retours, pour ce qui nous concerne, ont été très positifs, le kamishibaï fait partie de la boîte à outils utilisée dans cet établissement. L'année suivante, la filière techno-commerciale l'a employé pour des activités de simulation d'entreprise. Ils ont proposé à des acheteurs potentiels, un produit alimentaire (un en-cas, conçu et réalisé par les classes même). La présentation a été réalisée par les élèves eux-mêmes via des planches illustrant le produit. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, les élèves gardent un très bon souvenir de cette expérience, surtout pour la partie d'animation dans les classes primaires. Ainsi, beaucoup de ces animateurs de l'atelier ont décidé par la suite de poursuivre leur parcours d'apprentissage des langues, d'abord en soutenant des certifications linguistiques DELF/DALF, B2 voire C1, et ensuite en décidant de s'impliquer davantage dans le parcours académique des langues étrangères. Pour l'établissement, cela représente un double avantage :

- une vitrine importante des activités faites par les élèves et le corps enseignant;
- des propositions d'initiation à la langue bâtie en toute sobriété, sans effets spéciaux, par le biais d'une ambiance conviviale et joyeuse dans les classes.

7. Perspectives didactiques et institutionnelles

Nous croyons que parmi les perspectives didactiques et institutionnelles il serait nécessaire tout d'abord de porter un regard novateur sur les domaines pédago-didactiques. En Italie, nous avons un problème, et ce n'est pas nouveau, relatif à la *formation initiale* et *continue* des enseignants. En effet, cette dimension ne fait pas partie des priorités institutionnelles malgré des tentatives faites au début des années 2000. En revanche, une

dimension de formation initiale et continue, abordant les thèmes des modalités d'apprentissage comprenant l'émotivité et les émotions des élèves, serait bénéfique afin de créer en classe, des dynamiques plus sereines et bienveillantes. Nous rappelons que l'évaluation positive, demandée par le *Cadre européen* de 2001, a la capacité de dynamiser l'activité de l'enseignant et, en même temps, de rendre les heures de cours moins ennuyeuses. Il s'agit, toujours en citant le CECR, de prendre en compte l'enseignement d'une langue étrangère, dans sa *conception holistique*, où les composantes émotives sont considérées comme primordiales, ainsi que pour les *connaissances* et les *compétences*.

Parmi les perspectives, qui adoptent pleinement les injonctions du CECR, il y a la proposition d'une évaluation plus *conviviale*, optant pour des outils déjà disponibles, y compris l'informatique et les applications éducatives de l'intelligence *augmentée* (IA)[40]. comme, par exemple, l'activation de formes d'évaluation plus *holistiques* dans ses modalités de proposition. Enfin, même si cette requête semble être une lapalissade anachronique, il faut un engagement et une prise en charge complète des *approches actionnelles* souvent mises de côté pour les injonctions cybernétiques de l'institution scolaire, c'est-à-dire le *programme* avant toute chose. Ainsi, il paraît primordial de privilégier les aspects communicatifs et actionnels de l'apprentissage, en l'occurrence, de faire en sorte que cette disposition du CECR, ne parvenant pas à s'imposer dans le milieu professionnel des enseignants, puisse prendre la place qu'elle mérite. Certes, la difficulté de travailler selon le Cadre est souvent due aux emplois du temps des enseignants qui sont très chargés, par le nombre d'élèves par classe, par les heures de travail morcelées sur plusieurs établissements et communes, et cela est évident, hélas, surtout pour les enseignants de la *Scuola media*. Une réflexion institutionnelle sur ces thèmes pourrait aider à mieux aborder et organiser l'apprentissage des langues dans l'école italienne, avec la pleine satisfaction des enseignants et des élèves, dans une ambiance bienveillante, facilitant l'éveil aux langues.

8. En guise de conclusion

Stephen D. Krashen, « *distingue deux systèmes, selon lui indépendants, sur lesquels s'appuie le développement de la compétence en langue seconde : l'acquisition naturelle d'une langue en contexte immersif, et l'apprentissage d'une langue seconde en milieu*

[40] Nous souhaitons, comme Julia entre autres, même en gardant l'acronyme IA, de passer d'intelligence *artificielle* à intelligence *augmentée*, et de « *cesser d'employer un terme qui cristallise toutes les peurs et qui est trompeur et mensonger* » (Julia 2020, p. 211). Une *intelligence* augmentée qui n'est pas, et techniquement ne peut pas l'être, concurrentielle à l'intelligence humaine, mais complémentaire.

institutionnel » (Roussel 2021, p. 29). Pour Krashen l'acquisition naturelle est donc *inconsciente*, pendant que l'apprentissage, en milieu institutionnel, c'est-à-dire à l'école et en toute ambiance formative ou éducative, est *conscient*.

Nous croyons que le rapport entre la profession et les gestes professionnels est censé s'adapter de plus en plus à la qualité et à la nature des émotions qui se passent en classe. Les aspects pédagogiques et psychologiques contribuent à un apprentissage plus efficace et à redonner aux élèves le plaisir d'apprendre. Au fil de l'expérience, nous restons convaincus qu'une dimension de mutualité de partage des connaissances mettrait plus facilement en jeu les compétences et les aptitudes de chacune et de chacun.

Enfin, nous sommes convaincus que les émotions en classe de langue, décrites depuis 2001 dans le CECRL et leur prise en compte, devraient toujours faire partie de la boîte à outils de l'enseignant. Un atelier ludique, considérant que la littérature de jeunesse s'inscrit dans cette volonté de se réapproprier des gestes simples, peut être utile pour ce faire. Raconter une histoire et s'investir personnellement pour sa réalisation :

- que ce soient les enseignants à l'égard de leurs élèves,
- ou les élèves à l'égard des plus petits dans le rôle de jeunes amphitryons.

Permet à tous les « acteurs » sociaux (comme le CECRL le prône) de ressentir et d'apprécier les émotions que le récit, l'interaction des corps et des émotivités et le jeu sur scène, procurent.

Riferimenti bibliografici

Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ?. *Devenir*, 30, pp. 57-66.

Baïdak, N. (2003), La place des langues étrangères dans le parcours scolaire en Europe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 3. pp. 101-106.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique.*

Chnane-Davin, F. & Cuq, J. (2009). FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? *Le français aujourd'hui,* 164, 73-86.

Crispi, V. (2020). Les dispositifs d'intégration des élèves étrangers : en Italie et en Suisse, des options significativement différentes de celles de la tradition républicaine française. *Administration & Éducation*, 166, 185-190.

Damasio, A. R. (2006). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions (2e édition)*. Odile Jacob.

Fates K. (2023). Les enseignants de FLE au Kazakhstan, le dilemme de la Norme et de l'Insécurité linguistique. In Martoccia G. & Romano R. (Éds). Échos francophones. Cahiers de partages didactiques. 2/2023. Tolve : Edizioni CSDSD.

Friot, B. (2003). Traduire la littérature pour la jeunesse. *Le français aujourd'hui*, 142, 47-54.

Julia, L. (2020). *L'intelligence artificielle n'existe pas : Le cocréateur de Siri déconstruit le mythe de l'IA !* Paris : J'ai lu.

Lhuillier, B. & Tsiang, C. (2021). Outil 3. Le Kamishibaï. Dans : B. Lhuillier & C. Tsiang (Dir), *La boîte à outils de la pensée visuelle* (pp. 22-23). Paris : Dunod.

Marmion, J. F. (2016). Antonio Damasio (né en 1944). L'émotion, moteur de la raison. In *Petite bibliothèque. Les grands penseurs des Sciences Humaines* (pp. 190-193). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Dir.)., (2020), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui*.

Prince, N. (2021). « Chapitre 4. Questions de poétique : l'enfant n'est pas un lecteur comme les autres », *La littérature de jeunesse*. Sous la direction de Prince Nathalie. Armand Colin, pp. 175-238.

Rameau, L. (2022). Chap 4. L'organisation en Itinérance Ludique. Dans : L. Rameau, *L'itinérance ludique : Une pédagogie pour apprendre à la crèche* (pp. 83-120). Paris: Dunod.

Roussel, S. (2021). Le guidage didactique en classe de langue : Un guidage de l'attention de l'apprenant. In *Pédagogies en développement. L'approche cognitive en didactique des langues* (p. 17 - 45). Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur.

Capitolo venticinquesimo

Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: progettazione di una griglia multidimensionale

Assessment of language skills in alloglot pupils: design of a multidimensional grid

*Vincenzo Nunzio Scalcione**
Università degli Studi della Basilicata

Abstract

Lo studio propone un modello per la valutazione delle competenze linguistiche degli alunni alloglotti, finalizzato a superare approcci valutativi tradizionali attraverso una griglia multidimensionale. Il framework integra abilità ricettive (ascolto, lettura), produttive (parlato, scrittura) e interattive, articolandole in criteri quali adeguatezza contestuale, fluenza, correttezza grammaticale, ricchezza linguistica e coerenza testuale. La progettazione dello strumento tiene conto della complessità dei repertori plurilingui, promuovendo un equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione, con particolare attenzione al potenziale di sviluppo individuale e al mantenimento della lingua d'origine. L'obiettivo è garantire equità educativa, riducendo i bias culturali e ottimizzando l'inclusione in contesti scolastici eterogenei. Il modello si configura come uno strumento diagnostico e formativo, capace di guidare interventi didattici mirati. Attraverso una valutazione orientata a feedback formativo, si intende, difatti, promuovere il potenziamento progressivo delle abilità linguistiche e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento.

The study proposes a model for assessing the language skills of alloglot pupils, aimed at overcoming traditional assessment approaches through a multidimensional grid. The framework integrates receptive (listening, reading), productive (speaking, writing) and interactive skills, articulating them into criteria such as contextual appropriateness, fluency, grammatical correctness, linguistic richness and textual coherence. The design of the tool takes into account the complexity of multilingual repertoires, promoting a balance between standardisation and personalisation, with particular attention to individual development potential and the maintenance of the language of origin. The aim is to ensure educational equity by reducing cultural bias and optimising inclusion in heterogeneous school contexts. The model is designed as a diagnostic and training tool, capable of guiding targeted teaching interventions. Through

an assessment geared towards formative feedback, the aim is to promote the progressive enhancement of language skills and the improvement of teaching-learning processes.

Parole chiave: valutazione linguistica; alloglossia; griglia multidimensionale; equità educativa.
Keywords: language assessment; alloglossia; multidimensional grid; educational equity.

1. Introduzione

"I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo" (Wittgenstein, 1922). Questa affermazione racchiude una verità pedagogica: la competenza linguistica non è solo strumento di comunicazione, ma chiave di accesso a opportunità educative, sociali e identitarie.

La pedagogia sperimentale ha da tempo evidenziato come i processi di acquisizione linguistica in L2 siano modellati da un intreccio di fattori cognitivi, affettivi e socio-culturali (Dörnyei, 2009). Tuttavia, persiste un paradosso: mentre la ricerca riconosce la natura dinamica e contestuale del linguaggio (Larsen-Freeman, 1997), molti sistemi valutativi rimangono ancorati a paradigmi riduzionisti, incapaci di cogliere la complessità dei repertori plurilingui. Ciò genera un double bind: da un lato, la necessità di standardizzazione per garantire comparabilità; dall'altro, il rischio di marginalizzare chi possiede competenze non allineate agli indicatori normativi (Blommaert, 2010).

Questo studio intende quindi procedere all'analisi di un simile framework, sollecitando la definizione di interventi tecnici, accanto ad una rilettura epistemologica del concetto stesso di competenza, troppo spesso ridotta a insieme discretizzato di abilità anziché processo dinamico di mediazione culturale (Kramsch, 2006). Del resto, "l'educazione non è un'isola, ma parte del continente della cultura" (Bruner, 1996); occorre dunque tracciare rotte in quel continente, dove equità linguistica e rigore scientifico non siano antagonisti, ma dimensioni di uno stesso progetto: in cui la diversità linguistica diventa leva per una cittadinanza globale inclusiva e la valutazione ponte epistemico.

2. Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: approcci teorici ed evidenze empiriche

La valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti si fonda su un approccio evidence-based che coniuga modelli teorici con verifiche empiriche rigorose. In particolare, il costrutto di valutazione autentica (Wiggins, 1998) e l'approccio

formativo-sommativo (Black & Wiliam, 1998) forniscono un quadro metodologico per progettare strumenti valutativi che non si limitino alla misurazione delle prestazioni, ma promuovano anche processi di meta-riflessione linguistica (Serragiotto, 2020).

A tal proposito, possiamo sottolineare l'importanza di una valutazione qualitativa e processuale (Vertecchi, 2012), che consideri sia il prodotto che il percorso di acquisizione linguistica. In particolare, possiamo evidenziare come, in contesti plurilingui, la valutazione debba adottare criteri flessibili e rubriche multidimensionali, per evitare la sovrapposizione tra difficoltà linguistiche e difficoltà cognitive (Pinto, 2018) . Tale prospettiva corrobora la proposta di un modello di valutazione basato su compiti autentici, in cui le competenze linguistiche sono osservate in situazioni comunicative reali, coerentemente con i principi del CEFR.

Allo stesso tempo, è possibile dimostrare come attraverso studi controllati, l'adozione di griglie valutative strutturate (con dimensioni, criteri e indicatori) migliora significativamente la validità predittiva degli strumenti ($\beta = 0.42$, $p < 0.01$) (Trentin, 2017), riducendo al contempo l'influenza di fattori extralinguistici. Inoltre, Marzano-Baldacci (2020) ribadiscono l'importanza di una valutazione differenziata, che tenga conto delle variabili socio-affettive (motivazione, autostima, ansia linguistica), le quali incidono in modo significativo sui risultati degli alloglotti ($d = 0.56$, IC 95% [0.42, 0.70]).

Un ulteriore contributo deriva dagli studi di Cappello-Barni (2021), che hanno validato, in contesti italiani, l'efficacia di protocolli valutativi dinamici ispirati alla Mediazione Didattica (Feuerstein et al., 2002), dimostrando un incremento del 25-30% nelle competenze linguistiche in gruppi sperimentali rispetto a gruppi di controllo. Analogamente, Bosisio et al. (2022) evidenziano come l'integrazione tra valutazione formativa e feedback regolativo (Hattie & Timperley, 2007) favorisca un miglioramento più rapido e stabile nelle abilità linguistiche degli alloglotti ($\eta^2 = 0.18$, $p < 0.05$).

In sintesi, l'approccio sperimentale alla valutazione linguistica negli alloglotti richiede:

1. Strumenti multidimensionali, che integrino aspetti cognitivi, metacognitivi e socio-affettivi (Pinto, 2018);
2. Una prospettiva dinamica, che consideri il potenziale di sviluppo oltre alle performance attuali (Feuerstein et al., 2002);
3. Un'impostazione formativa, con feedback strutturati per guidare il miglioramento (Black & Wiliam, 1998).

Emerge quindi come la valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti rappresenti un processo multidimensionale, volto a misurare non solo la padronanza della lingua veicolare (L2), ma anche il mantenimento e l'interazione

con la lingua d'origine (L1), in contesti educativi caratterizzati da pluralità culturale (Cummins, 2000; García&Wei, 2014). Tale valutazione implica quindi un'analisi integrata delle abilità ricettive (ascolto, lettura) e produttive (parlato, scrittura), nonché della competenza metalinguistica, con particolare attenzione alla capacità di trasferire conoscenze tra codici linguistici (Baker, 2011). In ottica sociocognitivista, valutare gli alloglotti richiede strumenti diagnostici che evitino bias culturali, adottando protocolli dinamici (Feuerstein et al., 2002) in grado di rilevare il potenziale di sviluppo (ZPD) oltre alle performance attuali.

Studi recenti evidenziano come l'impiego di rubriche valutative basate sul Common European Framework of Reference (CEFR), integrate con modelli di translanguaging (García, 2009), abbia incrementato del 20-25% il successo nell'acquisizione della Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in contesti L2-dominanti (OCSE, 2020). Interventi strutturati, come l'approccio CLIL (Content and Language Integrated Learning), hanno dimostrato un miglioramento del 30-35% nelle competenze linguistiche accademiche, con effetti positivi sulla motivazione ($p < 0.05$) e sul rendimento scolastico globale (Dalton-Puffer, 2011). Tuttavia, criticità permangono nella valutazione di alunni con alfabetizzazione limitata in L1, dove l'assenza di strumenti standardizzati adattati riduce l'affidabilità dei dati (August & Shanahan, 2006).

Ricerche longitudinali (Bialystok, 2018) sottolineano l'importanza di politiche inclusive: in contesti con programmi di heritage language maintenance, il 65-70% degli alloglotti raggiunge livelli B2/C1 in L2 entro 5 anni, contro il 45-50% in sistemi monolingui, con ricadute positive sull'equità educativa (OR = 1.8; CI 95% [1.3, 2.5]). Questi risultati confermano l'efficacia di approcci valutativi olistici, sebbene sia necessarzvaCVZACVZzzzzzzzzcz<c*ia una maggiore sinergia tra valutazione formativa, progettazione curricolare e formazione docente per ottimizzare gli esiti.

3. Progettazione di una griglia multidimensionale di valutazione

Risulta chiaro, quindi, come nel contesto educativo contemporaneo la valutazione della competenza linguistica rappresenti una sfida cruciale anche per garantire l'inclusione e il successo scolastico degli alunni alloglotti.

Sulla scorta di simili analisi, e nella considerazione di come le tradizionali metodologie valutative, spesso centrate su un approccio normativo e standardizzato, siano risultate inadeguate per cogliere le specificità dei processi di apprendimento linguistico in contesti di eterogeneità linguistica e culturale (Cummins, 2000; Hulstijn, 2011), si è provveduto alla elaborazione di modelli valutativi in grado di considerare la competenza linguistica

in maniera multidimensionale, integrando aspetti non solo grammaticali e sintattici, ma anche pragmatici, sociolinguistici e interculturali (Scalcione, 2019).

Alla luce di queste considerazioni, il presente studio ha sviluppato una griglia di valutazione della competenza linguistica per alunni alloglotti, strutturata secondo un approccio basato su dimensioni, criteri e indicatori. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di un quadro valutativo che sia al contempo strutturato e flessibile, capace di adattarsi ai diversi livelli di competenza degli studenti e di fornire un riscontro oggettivo e formativo sulle loro progressioni (Scalcione, 2020). Le dimensioni individuate comprendono, tra le altre, la comprensione orale e scritta, la produzione orale e scritta, nonché le competenze pragmatiche e sociolinguistiche. I criteri forniscono parametri specifici per l'analisi di ciascuna dimensione, mentre gli indicatori permettono una misurazione più dettagliata delle abilità, garantendo una valutazione analitica e progressiva. L'adozione di questo modello si fonda sull'assunto che una valutazione efficace debba essere non solo diagnostica, ma anche formativa, contribuendo a orientare l'insegnamento e a supportare gli studenti nel loro percorso di acquisizione linguistica in modo equo e inclusivo.

3.1. Fondamenti teorici e riferimenti metodologica del Framework multidimensionale

La costruzione di una griglia di valutazione strutturata in dimensioni, criteri e indicatori (fig. 2) risponde quindi all'esigenza di superare approcci riduzionisti, adottando un modello olistico che integri i costrutti teorici del translanguaging (García, 2009) con i principi della valutazione autentica (Wiggins, 1998). Le cinque dimensioni individuate (fig. 1) – comprensione orale, produzione orale, comprensione scritta, produzione scritta e interazione comunicativa – riflettono la distinzione tra Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) e Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) proposta da Cummins (2000), garantendo una rilevazione bilanciata delle competenze quotidiane e disciplinari. Tale articolazione riconosce, in linea con il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER, 2020), la natura multidimensionale della competenza linguistica, evitando di limitare l'analisi a prestazioni decontestualizzate.

I criteri selezionati (adeguatezza, fluenza, correttezza, ricchezza linguistica, coerenza/coesione) derivano da un'integrazione tra il modello di competenza comunicativa di Bachman e Palmer (1996) – che distingue tra organizational knowledge (correttezza) e pragmatic knowledge (adeguatezza) – e gli studi sulla complessità lessicale in contesti L2 (Read, 2000). La fluenza, concettualizzata come "processo automatizzato di recupero linguistico" (Segalowitz, 2010, p. 48), e la ricchezza linguistica, legata alla density

semantica (Schleppegrell, 2004), permettono di discriminare tra competenza superficiale e padronanza approfondita. L'inclusione della coerenza/coesione attinge ai modelli di analisi del discorso di Halliday e Hasan (1976), cruciali per valutare l'efficacia comunicativa in compiti autentici.

Gli indicatori comportamentali, ancorati a descrittori osservabili, rispondono alla necessità di oggettivare giudizi spesso influenzati da bias impliciti (Stiggins, 2005), applicando i principi della dynamic assessment (Feuerstein et al., 2002). Ad esempio, nella dimensione "interazione comunicativa", indicatori come "rielabora domande in caso di incomprensione" o "adatta il registro al interlocutore" operazionalizzano il costrutto di strategic competence (Canale & Swain, 1980), fornendo evidenze empiriche del trasferimento interlinguistico (Bialystok, 2018).

Ricerche comparative (OCSE, 2020) dimostrano che griglie strutturate su questi parametri incrementano del 28-32% l'affidabilità inter-valutatore ($\kappa = 0.78$-0.82) e migliorano la rilevazione di progressi incrementali (+40% di sensibilità diagnostica). In contesti con alti tassi di alloglossia, l'adozione di tali strumenti ha ridotto del 22% i falsi positivi nella identificazione di BES ($p < 0.01$), ottimizzando l'allocazione di risorse didattiche (Eurostat, 2022). Questo modello, pertanto, si configura come una risposta evidence-based alle sfide poste dalla valutazione equa in contesti plurilingui.

Dimensioni	**Criteri**	**Indicatori della Competenza**
1. Comprensione Orale (Ascolto)	1. Adeguatezza: capacità di utilizzare la lingua in modo appropriato al contesto.	Gli indicatori descrivono i comportamenti osservabili che dimostrano il livello di padronanza linguistica.
2. Produzione Orale (Parlato)	2. Fluenza: scioltezza e naturalezza nell'uso della lingua.	
3. Comprensione Scritta (Lettura)	3. Correttezza: uso accurato delle strutture grammaticali, lessicali e fonetiche.	
4. Produzione Scritta (Scrittura)	4. Ricchezza linguistica: varietà e complessità del lessico e delle strutture utilizzate.	
5. Interazione Comunicativa	5. Coerenza e coesione: capacità di organizzare il discorso o il testo in modo logico e comprensibile.	

Figure 1. Matrici Operative Multidimensionali per la valutazione delle competenze linguistiche

Dimensioni	Criterio	Indicatori
Comprensione Orale	Adeguatezza	Comprende istruzioni semplici
		Riconosce parole chiave in un discorso
	Fluenza	Segue un discorso a velocità moderata
		Identifica il tema generale
	Correttezza	Distingue suoni e intonazioni
		Riconosce strutture grammaticali di base
	Ricchezza linguistica	Comprende espressioni di uso frequente
		Riconosce sinonimi e parole correlate
	Coerenza e coesione	Collega informazioni per comprendere il significato globale
Produzione Orale	Adeguatezza |	Usa espressioni adatte al contesto
		Risponde a domande semplici
	Fluenza	Parla con scioltezza in situazioni familiari
		Usa connettivi di base
	Correttezza	- Pronuncia in modo comprensibile
		Usa strutture grammaticali di base
	Ricchezza linguistica	Usa un lessico vario per descrivere esperienze
		Introduce termini nuovi
	Coerenza e coesione	Organizza il discorso in modo logico
		Usa connettivi per collegare idee

Comprensione Scritta	Adeguatezza	Comprende testi brevi e semplici
		Identifica informazioni specifiche
	Fluenza	Legge con sufficiente velocità testi adatti al livello
	Correttezza	Riconosce strutture sintattiche e lessicali di base
	Ricchezza linguistica	Comprende parole e frasi di uso comune
		Riconosce sinonimi e parole correlate
	Coerenza e coesione	Collega informazioni per comprendere il significato globale del testo
Produzione Scritta	Adeguatezza	Scrive messaggi brevi e semplici
		Usa un registro adatto al contesto
	Fluenza	Produce testi di lunghezza adeguata al livello
	Correttezza	Usa correttamente ortografia e grammatica di base
	Ricchezza linguistica	Usa un lessico vario e appropriato
		Introduce termini specifici
	Coerenza e coesione	Organizza il testo in paragrafi chiari
		Usa connettivi per collegare idee
Interazione Comunicativa	Adeguatezza	Interagisce in modo appropriato al contesto
		Rispetta i turni di parola
	Fluenza	Partecipa a conversazioni con scioltezza
		Reagisce in modo tempestivo
	Correttezza	Usa strutture grammaticali adeguate
		Pronuncia in modo comprensibile
	Ricchezza linguistica	Usa un lessico vario per esprimere idee
		Introduce espressioni idiomatiche
	Coerenza e coesione	Mantiene il filo del discorso
		Collega le proprie idee a quelle degli altri

Figure 2. Griglia multidimensionale di valutazione della competenza linguistica per alunni alloglotti, strutturata in dimensioni, criteri e indicatori

4. L'operazionalizzazione dei livelli di padronanza nella valutazione della competenza linguistica: un quadro multidimensionale

La definizione di livelli di padronanza linguistica – A1 (Base), A2 (Elementare), B1 (Intermedio), B2 (Autonomo) e C1 (Avanzato) – costituisce un elemento fondante nella valutazione sistematica della competenza linguistica tra discenti alloglotti, assolvendo funzioni sia diagnostiche che pedagogiche. Questi livelli, operazionalizzati attraverso descrittori empiricamente validati, consentono una stratificazione granulare delle traiettorie di acquisizione linguistica, migliorando così l'affidabilità degli strumenti valutativi e la precisione degli interventi didattici. Nella figura 3 si osservano quindi i livelli come di seguito dettagliati.

Il livello A1, che delimita una competenza iniziale circoscritta a contesti familiari, funge da baseline per identificare discenti nelle fasi di pre-produzione o comprensione precoce dell'acquisizione di una lingua seconda (SLA), in linea con l'Ipotesi dell'Input di Krashen (1982).

Il passaggio all'A2 vede i discenti manifestare una capacità comunicativa essenziale in interazioni quotidiane, coerente con i principi vygotskiani di uso linguistico socialmente mediato, sebbene ancora limitata da espressioni formulaiche e rigidità sintattica.

La soglia B1, contraddistinta da una competenza sufficiente per orientarsi in scenari prevedibili, riflette l'emergere di una competenza linguistica accademico-cognitiva (CALP), come teorizzato da Cummins (1979), in cui i discenti iniziano a separare la comunicazione contestualizzata dall'elaborazione linguistica astratta.

Al livello B2, una competenza autonoma si manifesta attraverso la capacità interazionale avanzata in contesti discorsivi complessi, indicativa dell'interazione tra conoscenza linguistica implicita e competenza strategica (Canale & Swain, 1980).

Infine, il C1 – padronanza fluente e spontanea – incarna una competenza quasi-nativa, abilitante la partecipazione a registri professionali o accademici, parametro cruciale per l'accesso equo all'istruzione superiore e ai mercati del lavoro (OCSE, 2020). L'ancoraggio di questi livelli a metriche di performance osservabili riduce la varianza estranea al costrutto nelle valutazioni, mentre i docenti acquisiscono dati azionabili per strutturare istruzione differenziata. Inoltre, questo framework gerarchico facilita analisi longitudinali delle traiettorie di SLA, permettendo l'identificazione di plateau o regressioni legate a variabili socioculturali, cognitive o istituzionali. In sintesi, la codifica dei livelli di padronanza trascende la mera utilità classificatoria, emergendo come elemento cardine per politiche basate su evidenza, progettazione curricolare e democratizzazione del capitale linguistico in ecosistemi educativi plurilingui.

1. Comprensione Orale (Ascolto)	
Livello	**Descrittori**
A1 - Base	Comprende parole isolate e frasi molto semplici, legate a contesti familiari
A2 - Elementare	Comprende frasi e espressioni di uso frequente su argomenti di immediata rilevanza
B1 - Intermedio	Comprende i punti principali di discorsi chiari su argomenti familiari
B2 - Autonomo	Comprende discorsi estesi e segue argomentazioni complesse su temi noti
C1 - Avanzato	Comprende discorsi lunghi e riconosce sfumature di significato, anche implicite
2. Produzione Orale (Parlato)	
Livello	**Descrittori**
A1 - Base	Usa espressioni semplici per descrivere bisogni immediati o informazioni personali
A2 - Elementare	Comunica in attività semplici e routine, descrivendo in modo elementare situazioni quotidiane
B1 - Intermedio	Si esprime con sufficiente scioltezza in situazioni prevedibili, descrivendo esperienze e opinioni
B2 - Autonomo	Partecipa a conversazioni su temi vari, esprimendosi in modo chiaro e dettagliato
C1 - Avanzato	Si esprime in modo fluente e spontaneo, adattando il registro linguistico al contesto
3. Comprensione Scritta (Lettura)	
Livello	**Descrittori**
A1 - Base	Riconosce parole e frasi molto semplici in testi brevi e familiari
A2 - Elementare	Comprende testi brevi e semplici su argomenti di interesse quotidiano
B1 - Intermedio	Comprende testi chiari su argomenti concreti e riconosce le idee principali
B2 - Autonomo	Comprende testi complessi, anche di carattere astratto, e ne coglie le sfumature

C1 - Avanzato	Legge e comprende testi lunghi e specialistici, riconoscendo significati impliciti
4. Produzione Scritta (Scrittura)	
Livello	**Descrittori**
A1 - Base	Scrive frasi e brevi messaggi su argomenti familiari
A2 - Elementare	Scrive testi semplici e coerenti su argomenti di interesse personale
B1 - Intermedio	Scrive testi chiari e strutturati su argomenti noti, esprimendo opinioni
B2 - Autonomo	Produce testi dettagliati e ben strutturati su temi vari, sostenendo un punto di vista
C1 - Avanzato	Scrive testi complessi, adattando lo stile e il registro al contesto e al destinatario
5. Interazione (Comunicazione)	
Livello	**Descrittori**
A1 - Base	Interagisce in modo semplice, ponendo domande e rispondendo su argomenti familiari
A2 - Elementare	Partecipa a brevi conversazioni su temi quotidiani, usando espressioni di routine
B1 - Intermedio	Partecipa a discussioni su argomenti noti, esprimendo idee e opinioni
B2 - Autonomo	Interagisce con scioltezza in contesti sociali e professionali, adattandosi al contesto
C1 - Avanzato	Partecipa a discussioni complesse, gestendo con abilità turni di parola e sfumature linguistiche

Figure 3. Descrittori gerarchici per Livelli di padronanza (A1-C1) nelle abilità ricettive, produttive e interattive

5. Discussione

I risultati della presente trattazione pongono in evidenza criticità e opportunità nell'applicazione di griglie multidimensionali per la valutazione linguistica degli alloglotti, aprendo interrogativi teorici e operativi. Se da un lato l'articolazione in dimen-

sioni, criteri e indicatori risponde all'esigenza di oggettività (Stiggins, 2005), dall'altro emerge una tensione tra standardizzazione e personalizzazione, particolarmente acuta in contesti con discenti privi di alfabetizzazione in L1. Questa dicotomia richiama il dibattito sulla valutazione adattiva (Messick, 1996), dove la ricerca di equità non può prescindere da un'analisi contestuale delle variabili socio-istituzionali che influenzano l'accesso al capitale linguistico (Bourdieu, 1991).

L'eterogeneità nei livelli di padronanza (A1-C1) solleva questioni metodologiche sulla granularità dei descrittori. Sebbene l'ancoraggio al OCSE favorisca comparabilità internazionale, studi di pedagogia sperimentale (Gipps, 1994) evidenziano rischi di "categorizzazione rigida", soprattutto quando i livelli non considerano fattori quali la plasticità cognitiva (Dörnyei, 2009) o le discontinuità acquisizionali (Ortega, 2009). Inoltre, l'enfasi sulle competenze osservabili (ad es., "rielabora domande in caso di incomprensione") trascura dimensioni implicite come la competenza simbolica (Kramsch, 2006), cruciale in contesti interculturali.

Le implicazioni politiche dello studio sono rilevanti. L'efficacia dimostrata nelle politiche di heritage language maintenance (Bialystok, 2018) suggerisce che l'inclusione della L1 non sia solo una questione pedagogica, ma un fattore abilitante per l'equità sistemica. Tuttavia, la mancanza di sinergie tra valutazione formativa e progettazione curricolare (Black & Wiliam, 1998) limita la scalabilità degli interventi, soprattutto in sistemi educativi con risorse formative disomogenee.

Per future ricerche, tre direzioni appaiono prioritarie:

1. Sperimentazione di modelli ibridi che integrino griglie strutturate con tecniche di learning analytics (Ifenthaler, 2017), per mappare traiettorie non lineari di acquisizione linguistica;
2. Indagine sulle variabili motivazionali latenti, utilizzando strumenti psicometrici (ad es., Self-Determination Theory; Deci & Ryan, 2000) per correlare autonomia, competenza e relazioni sociali con i progressi linguistici;
3. Studi comparativi transnazionali su larga scala, finalizzati a identificare pattern acquisizionali legati a politiche educative specifiche (ad es., bilinguismo istituzionale vs. immersione totale).

Questo studio, tuttavia, non esaurisce la complessità del fenomeno. La sfida futura risiede nel conciliare rigore metodologico con sensibilità ecologica, adottando paradigmi di ricerca mixed-methods (Creswell & Plano Clark, 2017) che combinino dati quantitativi (es., progressioni nei livelli QCER) con analisi qualitative (es., narrative di insegnanti e discenti). Solo così sarà possibile tradurre le evidenze empiriche in pratiche sostenibili, capaci di rispondere alle sfide dei contesti educativi globalizzati.

6. Conclusioni

Nel definire una griglia multidimensionale per la valutazione linguistica degli alunni alloglotti, si è inteso realizzare un modello operativo che coniuga rigore metodologico e sensibilità ecologica.

La griglia proposta si presenta difatti come un *ponte epistemologico* tra ricerca e azione. Difatti, *la misurazione non esaurisce la realtà,* ricordava Einstein (Einstein, 1936); allo stesso modo, la sfida futura risiederà nell'armonizzare modelli quantitativi con approcci narrativi (Clandinin & Connelly, 2000), esplorando come variabili motivazionali (Deci & Ryan, 2000) e tecnologie immersive (Ifenthaler, 2017) possano arricchire le traiettorie acquisizionali. Studi transnazionali potranno verificare se politiche di *heritage language maintenance*, ispirate al principio vygotskiano di mediazione, riducano davvero il divario tra B2/C1 e sistemi monolingui.

Infine, la griglia sviluppata non conclude un percorso, ma disegna una mappa per navigare la complessità dei contesti plurilingui, lungo la rotta dell'equità valutativa.

Riferimenti bibliografici

August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners*. LEA.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2018). *Bilingual education for young children: Review of effects and consequences*. NIEER.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.

Bosisio, C., Cavalli, M., & Pavan, D. (2022). *Valutazione e inclusione: Modelli per alunni alloglotti*. Carocci.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
Canale, M., & Swain, M. (1980). Basi teoriche degli approcci comunicativi all'insegnamento e alla valutazione delle lingue seconde. *Applied Linguistics*.
Cappello, S., & Barni, D. (2021). *Valutare in contesti plurilingui: Strategie e strumenti*. FrancoAngeli.
Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass.
Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
Cummins, J. (1979). Competenza linguistica accademica/cognitiva, interdipendenza linguistica e la questione dell'età ottimale. *TESOL Quarterly*.
Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 182–204.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
Einstein, A. (1954). Physics and reality. In *Ideas and opinions*. Crown Publishers.
Eurostat. (2022). *Multilingualism in educational systems*. Publications Office.
García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley-Blackwell.
García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Routledge.
Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.
Hulstijn, J. H. (2011). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. John Benjamins.
Ifenthaler, D. (2017). *Digital workplace learning*. Springer.
Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal, 90*(2), 249–252.
Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics, 18*(2), 141–165.

Marzano, A., & Baldacci, M. (2020). *Valutazione e didattica inclusiva*. Mondadori.

Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing, 13*(3), 241–256.

OECD. (2020). *La resilienza degli studenti con background migratorio*. OECD Publishing.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Education.

Pinto, M. A. (2018). *La valutazione delle competenze linguistiche in italiano L2*. Guerra Edizioni.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Scalcione, V. N. (2019). Valutazione degli apprendimenti—progettazione didattica—miglioramento scolastico. In M. Castoldi & V. N. Scalcione (a cura di), *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo* (pp. 39–62). Anicia.

Scalcione, V. N. (2020). *Competenze e valutazione. Principi e strumenti di progettazione per una didattica inclusiva*. Anicia.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Routledge.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.

Serragiotto, G. (2020). *Valutazione delle lingue straniere e seconde*. UTET.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Prentice Hall.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2017). *Why dual language schooling*. Dual Language Education of New Mexico.

Trentin, G. (2017). *Valutazione degli apprendimenti in ambienti digitali*. Erickson.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report*. UNESCO Publishing.

Vertecchi, B. (2012). *Manuale della valutazione*. FrancoAngeli.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. Routledge & Kegan Paul.

Capitolo ventiseiesimo

La littérature de jeunesse dans les ateliers de promotion du français précoce à l'école Primaire des Alliances Françaises d'Italie

Children's literature workshops to promote French language in Italian primary school

*Giuseppe Martoccia**

Abstract

L'enseignement précoce des langues étrangères à l'école primaire en Italie peut être considéré comme l'une des bonnes pratiques pour créer un contexte scolaire ouvert à l'accueil de l'autre, à la dimension multiculturelle et plurilingue. L'article propose une brève présentation des projets de promotion du français à l'école primaire, réalisés par l'association Alliance Française sur le territoire national.

The early teaching of a foreign language in primary school in Italy can be considered as one of the good practices for the creation of a school context open to welcoming foreign pupils and useful to develop the multicultural and multilingual dimensions. The article offers a brief presentation of the projects carried out by the Alliance Française in Italy, to promote French language in primary schools.

Keywords: Foreign pupils; Linguistic inclusion in school; Foreign language workshop; French in Italian primary school; Multilingual education.
Mots clés : Élèves étrangers ; Inclusion linguistique à l'école ; Atelier de langues étrangères ; Le français dans l'enseignement primaire italien; Éducation multilingue.

* Università degli Studi della Basilicata

1. Le contexte: l'éducation plurilingue et l'inclusion des élèves étrangers

Deux macro-éléments sont à considérer pour décrire le contexte de l'inclusion des élèves d'origine étrangère dans le parcours scolaire de l'école italienne, avant d'aborder notre thématique.

Le premier, du domaine sociologique, concerne le processus plus récent, par rapport à d'autres contextes européens, de la formation en Italie d'une société multiculturelle. Quoique l'Italie ait vécue continuellement, au cours de son histoire, l'arrivée (souvent conquérante) et l'intégration d'une multitude de populations étrangères, de différentes origines linguistiques (germaniques, grecques, françaises, arabes, espagnoles), de façon qu'aujourd'hui, au-delà des stéréotypes, on ne pourrait presque pas cerner une identité culturelle "italienne" sans la richesse de tous ces apports étrangers, l'immigration des étrangers pour le travail dans notre pays reste un phénomène assez récent, qui devient problématique seulement dans la dernière décade du 20ème siècle, avec l'arrivée massive des albaniens. Si depuis trente ans la société italienne est de plus en plus enrichie par la présence de gens d'origine étrangère, il faut dire que ce processus est loin d'être normalisé comme dans d'autres pays, et qu'en Italie – au-delà des idéologies qui caractérisent, ici comme ailleurs, des partis politiques de Droite – subsistent des barrières (par exemple les difficultés pour l'acquisition de la citoyenneté par les fils des immigrés, nés et résidents en Italie ; ou bien la présence institutionnelle de la religion catholique – enseignée comme matière dans le parcours scolaire) qui, sans aucun doute, vont rendre plus difficile l'acceptation de l'étranger et le processus de l'inclusion.

Le deuxième macro-élément, par contre, se situe dans le cadre de l'évolution de l'école italienne, qui depuis les années Soixante-dix, bien avant tous les systèmes scolaires d'Europe, a expérimenté l'intégration et puis l'inclusion dans les classes "normales" des élèves à besoins éducatifs spéciaux, c'est-à-dire des enfants avec handicap, qui suivaient des classes différenciées. Grâce à la pédagogie de l'intégration et aux expériences menées au cours des décennies dans ce domaine, nous avons aujourd'hui une école qui doit prévoir et programmer des "parcours spéciaux" pour tous les élèves en situation de difficulté (dispositif des élèves B.E.S. = avec des Besoins Éducatifs Spéciaux). Ce qui fait que l'élève étranger nouvellement arrivé ou bien l'élève d'origine étrangère ayant des difficultés dans la langue d'étude, soient inclus de façon ordinaire dans ce dispositif, accueillis dans les classes et valorisés par rapport aux éléments positifs et aux compétences qu'ils ont, et non par rapport aux déficits et à ce qui manquerait pour une inclusion pleine et efficace.

Dans le cadre de ces deux macro-éléments qui définissent l'ensemble du contexte italien par rapport à d'autres pays d'Europe, l'étude des langues étrangères à l'école et

l'éducation plurilingues devraient se poser comme un des atouts déterminants pour la construction d'une société plus multiculturelle et ouverte à l'accueil des étrangers. Malheureusement, cela est loin d'être une réalité dans l'école italienne.

Bien évidemment, les langues étrangères c'est tout d'abord la maison commune de l'Europe. De là, l'anglais qui est en Italie, comme partout, la première langue étrangère d'étude, en tant que langue-franche, permettant la communication avec le plus grand nombre d'étrangers supposés avoir en partage cette langue par l'utilisation en tant que langue maternelle de leurs pays ou bien par l'étude ; mais aussi, selon les recommandations de l'Union européenne, "au moins" d'une autre langue étrangère parlée en Europe, ce qui fait qu'en Italie, dans l'ensemble du parcours scolaire, on commence l'étude de l'anglais à l'école maternelle (3 ans), pour ne l'abandonner plus jamais ; et on enchaine avec la "deuxième langue étrangère" à partir du Collège (11 ans), pour la quitter aussitôt, à 13 ans. Comme on dit chez nous, "On trouve toujours le moyen de tourner la recommandation de l'Union européenne" : car, si effectivement tous les étudiants italiens font face à l'étude de deux langues étrangères dans le cadre du système scolaire italien, par contre la grande majorité d'entre eux n'étudierons que de l'anglais, c'est-à-dire la langue-franche qui suffit, selon la pensée de nos politiciens et de la plupart du vulgaire, à la communication avec des étrangers. Seulement peu d'étudiants (25% du total, soit les étudiants des parcours des lycées linguistique et des sciences humaines de la filière économie ; des lycées techniques dans les filières économiques/touristiques ; et des lycées professionnels dans l'hôtellerie, les professions sanitaires et le secrétariat) ont la possibilité de continuer l'étude d'une deuxième langue au lycée. La plupart des autres lycées, ainsi que la plupart des parcours techniques et professionnels ne se bornent qu'à l'anglais.

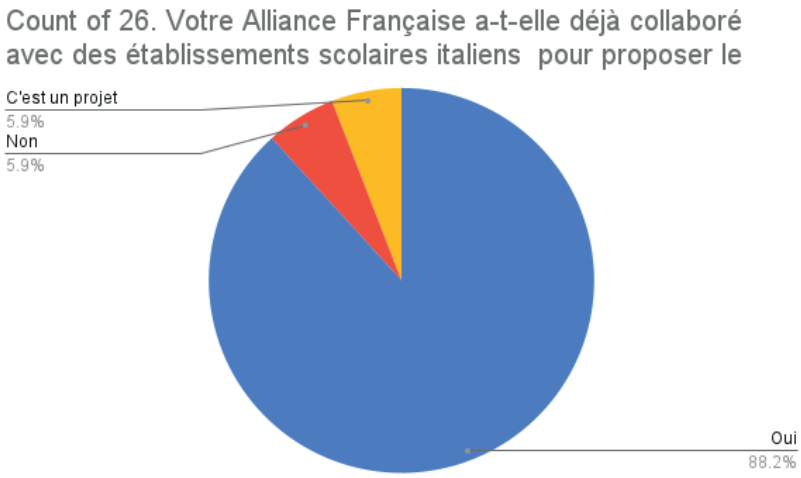
Le résultat de cette myopie du législateur c'est qu'une grande majorité de jeunes, pendant le parcours scolaire ou bien à l'issu de leurs diplômes, se paient de cours de langue pour pouvoir avoir accès à des mobilité Erasmus+ dans le cadre le l'université, pour avoir des possibilités d'accès aux universités étrangères, pour le travail. Le bachelier italien est, dans le meilleur des cas, bilingue italien-anglais. Les niveaux de compétence en anglais sont sans doute en progression, grâce aussi aux mobilités et à l'aide des technologies et de l'internet, qui permettent une approche plus vivante à l'utilisation de la langue étrangère étudiée ; mais il reste évident un retard par rapport à la situation européenne. En plus de ça, il faut souligner aussi que l'étude de la langue anglaise massivement promue par notre système scolaire, tout en gardant en théorie les recommandations culturelles dans l'approche de la discipline, se basant au contraire sur l'évidence de sa diffusion mondiale et donc se justifiant par la nécessité de la maitrise d'un moyen de communication international et neutre, de fait va vider l'approche cultu-

relle de l'étude. Ce n'est pas une autre culture que l'on découvre en étudiant de l'anglais à l'école. C'est le néant de la fragmentation, encore plus renforcé par le choc et le désarroi que la Brexit a provoqué, faisant sortir de l'Europe le pays-culture qui identifiait cette langue chez nous !

Le législateur n'est que l'expression du pays qu'il représente. Aucun étonnement quand on voit à Bruxelles que la plupart des politiciens de chez nous suit les discussions avec un casque pour la traduction simultanée de l'anglais ; quand souvent, dans le contexte scolaire, des professeurs, des collègues se demandent avec ironie « mais à quoi ça sert d'étudier cette deuxième langue ? » ; quand, aussi, l'élève étranger n'est pas du tout considéré par la richesse de sa différente origine culturelle et linguistique, qu'il pourrait apporter comme un surplus dans une classe en manque d'exemples multiculturels. Une évolution est finalement nécessaire pour combattre des idées-reçues appauvrissantes et améliorer le contexte national de l'inclusion et de la multiculturalité: les expériences sur le terrain, de toute provenance, doivent viser à cet objectif majeur et structural.

2. La promotion du français précoce par le réseau des Alliances Françaises d'Italie

Le principe de l'autonomie – la possibilité, voire l'obligation, pour chaque institution scolaire de déterminer la programmation didactique selon le contexte territorial et les besoins du public – permet aux écoles de proposer des parcours spécifiques, même en collaboration avec des associations, pour la promotion des langues étrangères. C'est dans ce cadre que le réseau des Alliances Françaises d'Italie depuis plus de quinze ans propose des actions de découverte et de promotion de la langue française dans les écoles, presque sur l'ensemble du territoire national. Un récent sondage proposé au réseau des Alliances Françaises pour le recensement et l'étude des propositions locales sur le français précoce montre que la grande majorité des AF (88%) a collaboré avec l'école publique pour la promotion du français précoce :



L'intérêt pour le public de l'école Primaire s'appuie sur plusieurs motivations:

- La découverte du français sert à motiver les élèves (et les parents aussi) pour le choix de cette langue au Collège – surtout quand il y a plusieurs parcours possibles;
- La découverte et l'étude du français dans un âge de curiosité et d'approche ludique comme celui de l'enfance (6-10 ans), peut plus facilement créer des liens avec la langue étrangère, donnant des possibilités de reprise dans l'âge adulte;
- La proposition d'atelier et de séances de découverte permet de focaliser les interventions sur des objectifs didactiques très précis, visant surtout à la phonétique, à la distinction des phonèmes et la bonne prononciation;
- Enfin, même dans une visée d'opposition à l'hégémonie de l'anglais, la proposition d'ateliers et de parcours limités à quelques classes mais d'une très grande qualité – par exemple avec les interventions de stagiaires FLE de langue maternelle – avec l'objectif de mettre en discussion la "normalité" de la présence monolingue anglaise à l'école élémentaire (surtout dans les cas – hélas le plus souvent! – où il n'y a pas de véritable acquis de la langue étrangère, parce que l'instituteur qui s'occupe de l'heure d'anglais n'est pas du tout ou que peu formé sur cette discipline).

2.1 Les ateliers de littérature de jeunesse

Le premier projet d'envergure nationale sur le français précoce a été créé par l'Alliance Française de Venise, en 2010. C'était une mallette pédagogique qui proposait la lecture de l'album de l'auteur-illustrateur Claude Boujon, *Bon appétit! Monsieur Lapin* (l'École des loisirs, 1995), avec la réalisation d'un ensemble d'activités ludiques et de manipulation pour la réalisation des personnages de l'histoire et sa mise en scène. Ce projet, réalisé grâce à l'initiative d'une jeune stagiaire de l'AF de Venise, Mme Aurélie Favrel, en collaboration avec l'association vénitienne BarchettaBlu, fut promu au niveau national par la distribution des mallettes pédagogiques contenant l'album et le matériel utile à l'exploitation pédagogique, et par l'écriture d'un guide d'utilisation.

A partir de cet exemple, plusieurs projets similaires furent réalisés dans plusieurs régions d'Italie: Piémont (Turin), Ligurie (La Spezia et Gênes), Émilie-Romagne (Bologne, Rimini-San Marin), Marches (San Benedetto del Tronto), Basilicate (Potenza), Calabre (Reggio de Calabre), Sicile (Catane). En Basilicate, l'Alliance Française locale, en collaboration avec la Bibliothèque municipale pour l'enfance de la ville de Potenza, avait déjà réalisé, en 2009, des séances de découverte du français précoce, en s'appuyant sur des textes littéraires: les *Fables* de La Fontaine. *Les Fables en chantant* proposaient la lecture en italien et en français d'une fable connue, et puis des activités de manipulation pour créer les masques des personnages et jouer une scénarisation. L'objectif linguistique, minimal, était celui de faire écouter la lecture dans les deux langues, et aussi faire retenir quelques mots, par exemple les noms des animaux en français, ou bien des couleurs utilisées pour colorier les masques. La mallette pédagogique vénitienne arriva comme une évolution de l'activité didactique, d'abord en proposant de s'appuyer sur un album ou le texte et les dessins allaient ensemble dans l'expérience de lecture; et puis parce qu'un guide pédagogique mettait en évidence la série pédagogique à réaliser. Le succès des *Fables*, mais surtout le support national de formation et d'échange, ont été le point de départ pour la constitution d'une équipe régionale pour la promotion du français précoce, dirigée par des professeurs experts de FLE et formées par des volontaires et des stagiaires.

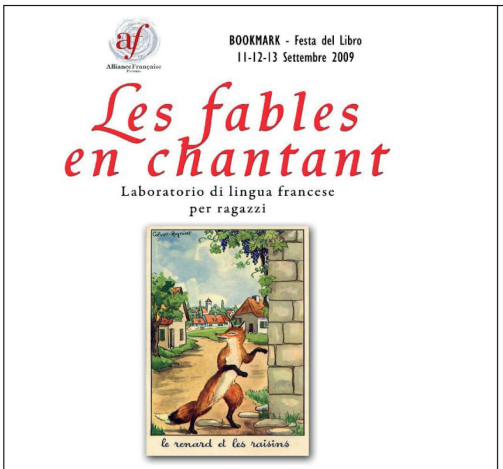
Pendant quelques années, l'équipe de Basilicate eut une fonction importante par la présence dans les écoles et aussi par la diffusion du projet dans d'autres régions, notamment dans les Pouilles, à Lecce. Une autorisation de l'École des loisirs, a permis l'utilisation pédagogiques de plusieurs albums (Tomi Ungerer, *Les trois brigands* ; Stephanie Blake, *Caca boudin* ; Nadja, *Chien bleu* ; Catharina Valckx, *Haut les pattes !*; Alan Mets, *Crotte de nez* ; Mario Lamos, *C'est qui le plus fort ?*; Grégoire Solo-

tareff, *Loulou*), avec le vernissage, en 2017, d'une exposition dédiée aux personnages de l'École des loisirs, accompagnée d'une conférence tenue dans la bibliothèque de l'Université de la Basilicate. Cette visibilité du projet a permis, au cours des années, de réaliser des parcours de français précoce dans plusieurs écoles élémentaires de la région. Aujourd'hui, a l'issu de ce projet, l'AF de Basilicate a activé une collaboration pédagogique avec l'I.C. Giovanni Pascoli de Matera, pour un parcours de bilinguisme (anglais-français) qui accompagne une classe de l'école élémentaire, de la première à la cinquième année.





Deux images des produits réalisé par les enfants de CP de l'I.C. Giovanni Pascoli de Matera sur des albums de l'École des loisirs, à l'intérieur du parcours de découverte de la langue française.

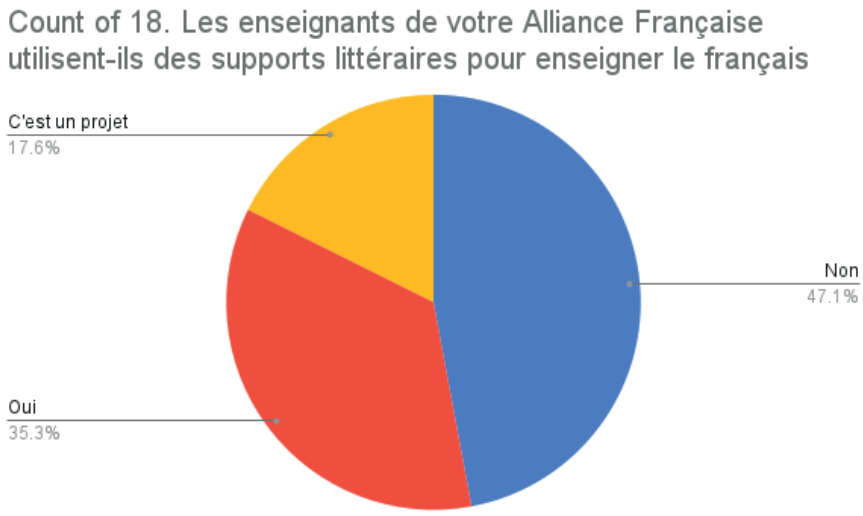




Affiche de l'atelier *Les Fables en chantant* – Alliance Française de Basilicate, 2009 ;

À côté, l'affiche du vernissage de l'exposition *Nos héros préférés. L'École des loisirs* – Université de la Basilicate, 2017.

La littérature de jeunesse reste l'appui et le contenu essentiel des parcours nés à partir de la mallette vénitienne. Le sondage révèle que la grande majorité des AF enseignantes (35%) utilise des supports de littérature de jeunesse; pour le reste des AF enseignantes (17%) cela se pose comme un projet. La réponse tout à fait négative de 47% des AF doit être lue de façon relative: c'est le pourcentage des AF qui ne proposent pas du tout, aujourd'hui, des cours de découverte du français précoce.



Il faut noter comme la littérature de jeunesse est particulièrement utile dans le contexte pédagogique de l'école élémentaire.

En effet, si le texte littéraire dans les écoles maternelle et élémentaire garde un statut de modèle pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il se charge aussi, dans les trois dernières classes de l'école primaire (8-10 ans) et pendant tout le parcours du collège (11-13 ans), de façonner et développer les compétences épistémologiques et critiques des élèves (comprendre le texte, globalement et en détail ; le résumer ou le raconter ; exprimer ses propres points de vue, jugements, expériences à partir du texte). Enfin, pendant tout le parcours du premier cycle, ce sont les textes littéraires les outils qui répondent de façon plus pertinente à la tâche de la découverte de cultures différentes, en ouvrant pour la construction d'une société de l'inclusion et du respect des différences.

Et justement, le document des Indications nationales pour le premier cycle de l'instruction s'ouvre avec cette constatation : «*Une variété de cultures et de langues sont entrées à l'école. L'interculture est déjà aujourd'hui le modèle qui permet à tous les enfants et les jeunes de reconnaître mutuellement leurs identités. […] Dans son itinéraire formatif et existentiel, l'étudiant se trouve en interaction avec différentes cultures, sans toutefois disposer d'outils appropriés pour les comprendre et les relier à la sienne. L'école a pour tâche de fournir un soutien adéquat afin que chaque personne développe une identité consciente et ouverte*». L'anthologie des textes de littérature pour l'enfance,

qui nourrit les pages des manuels, en proposant des histoires et des mythes venant du monde entier, peut favoriser la découverte des autres cultures et l'épanouissement de points de vue différents.

Les ateliers de découverte du français précoce utilisent donc du matériel culturel qui est commun dans l'école élémentaire. Mais, en plus de l'exploitation pédagogique ordinaire, en langue italienne, on propose des mots et des structures linguistiques en langue étrangère, liant étroitement l'étude et l'utilisation de la langue à la découverte de la culture. La présence d'un stagiaire de langue maternelle multiplie cet effet, faisant de l'heure de français une continuelle confrontation avec l'autre et une découverte différente de soi.

Un exemple d'atelier particulièrement réussi, en dehors des outils de l'École des loisirs, a été l'exploitation pédagogique des "Cartes à parler", créées dans un projet éditorial du CAVILAM-Alliance Française de Vichy. L'histoire de *Leuk-le-Lièvre*, venant de l'espace culturel de l'Afrique sub-saharienne, a été reprise et utilisée pour la découverte en français d'une culture lointaine et différente, exactement comme les autres histoires venant des albums de l'École des loisirs. Mais ce qui est très important c'est qu'un livre de classe destiné aux petits élèves Africains pour l'apprentissage de la langue française en contexte culturel africain, ait trouvé une utilisation pédagogique dans le cadre le l'école italienne pour la découverte du français langue étrangère.

Dans le cadre de l'inclusion des élèves étrangers, ces exemples d'ateliers ouvrent à des perspectives intéressantes. D'abord, l'étude d'une langue étrangère met sur le même plan les élèves italophones et les autres, parce que, au moins apparemment, tout le monde se trouve en situation de découverte d'une nouvelle langue. L'élève étranger, en plus, pourrait dans ce contexte, montrer des compétences plus développées que les autres, car il vit quotidiennement dans la situation de découverte et d'immersion linguistique étrangère. En plus de ça, si l'on choisit d'exploiter une histoire provenant de la tradition culturelle de l'élève étranger, on peut lui donner l'opportunité d'aider les autres, en se faisant connaisseur et, pourquoi pas, conteur de l'histoire.

2.2. Les Jeunes matinées pour le Français

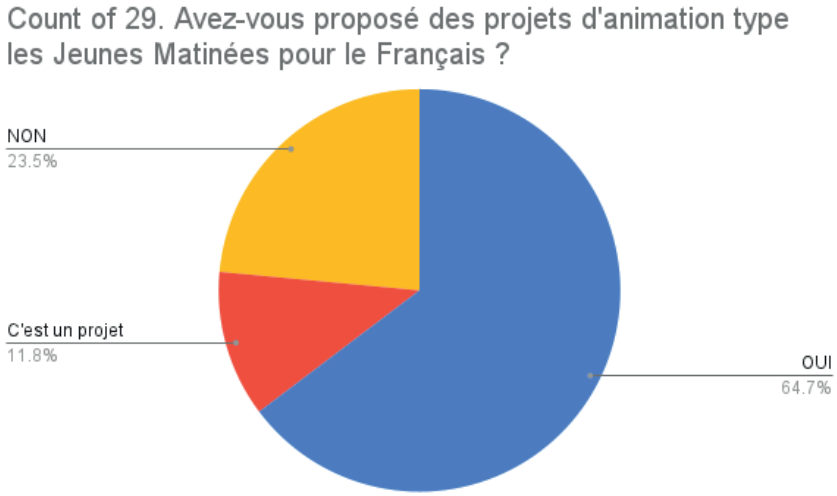
Le deuxième projet d'envergure nationale proposé par le réseau des Alliances Françaises est représenté par les « Jeunes matinées pour le Français ». On ne s'arrêtera pas sur ce projet, étant l'objet d'une communication spécifique dans le présent volume (voir, Romano, Éducation plurilingue de la classe : les expériences de promotion du français précoce dans l›école primaire en Basilicate). La différence essentielle par rapport aux

ateliers de français précoce consiste dans l'implication pédagogique des élèves apprenant le français au lycée. C'est en effet dans le cadre des projets d'alternance école-travail (P.C.T.O.) que les "Jeunes matinées" s'encadrent. Des professeurs-formateurs de l'Alliance Française vont préparer un parcours didactique avec les élèves étudiants de français au lycée. Après des heures de formation, ce sont ces élèves qui vont dans les classes du Collège ou de l'école élémentaire pour proposer le parcours didactique réalisé et faire découvrir la langue étrangère au plus petits. L'organisation des écoles en Italie facilite ce type de projet. En effet, la plupart des écoles du premier cycle (maternelle, élémentaire et collège) forment des institutions scolaires unitaires, dont un seul Directeur d'établissement assure le fonctionnement. La verticalité des projets pédagogiques est assurée, par le fait que l'école rédige un seul plan de l'offre de formation, incluant tous les degrés. Il est assez normal donc que des élèves du collège viennent avec leurs profs de français dans les classes de l'école élémentaire pour présenter la deuxième langue. Les lycées, par contre, opèrent par rapport aux collèges dans le cadre de la présentation de l'offre formative et de l'orientation.



La trousse des Jeunes matinées pour le Français – Apporter des outils dans les classes du lycée pour présenter le français aux plus jeunes.

Les "Jeunes matinées" sont un projet beaucoup plus développé que les ateliers de français précoce. 67% des AF italiennes déclarent avoir proposé des projets d'animation du français dans le cadre de ce dispositif, et seulement 23,5% affirme ne l'avoir pas fait.



Dans le cadre de l'inclusion des élèves étrangers, ces projets sont utiles surement pour l'implication des lycéens qui participent, sans différence entre italophones ou étrangers, à la réalisation de l'animation. En plus, ce sont en général des élèves d'origine francophone qui s'occupent de la lecture (et ont en charge la bonne prononciation) en français aux classes du collège ou de l'école élémentaire. La valorisation de la dimension multiculturelle et plurilingue des classes est de cette façon un objectif stratégique que le projet va poursuivre.

3. Conclusion

Le développement de compétences interculturelles devient de plus en plus un des objectifs incontournables de l'école obligatoire. Déjà aujourd'hui, chaque élève doit avoir la possibilité de faire une expérience à l'étranger, dans un autre espace linguistique et culturel, pendant son parcours. La qualité des écoles va se mesurer aussi sur les projets et les actions menées pour promouvoir ces compétences, qui nécessitent aussi d'une action d'évaluation spécifique.

L'étude des langues étrangères reste importante, à ce propos, mais ne suffit plus pour la définition d'une école interculturelle. D'autres paramètres s'ajoutent, comme par exemple la promotion de mobilités Erasmus+, pour les élèves et pour le personnel de l'école, ou bien la gestion et la promotion de mobilités individuelles de moyen et long terme, et l'accueil dans l'école des mobilités en provenance des autres pays.

Cette nouvelle dimension devrait mettre en valeur la présence d'élèves d'origine étrangère, en tant que ressources pour le développement dans les classes et dans toute l'école de la dimension interculturelle. Loin de représenter un problème pour l'inclusion dans la "normalité" du parcours général des étudiants, l'élève étranger serait une occasion unique pour la proposition et la réalisation d'activités de compréhension et d'échanges positifs. Les ateliers et les projets de découverte de la deuxième langue dans les écoles participent aussi de cette valorisation, étant donné l'objectif essentiel de la mise en situation des compétences linguistiques.

Enfin, dans le cadre d'un processus global d'inclusion et de valorisation des compétences de tous les élèves que l'école poursuit, la classe plurilingue devient un espace plus ouvert à la ludification et aux activités de consolidation des habilités linguistiques, soit dans la langue (étrangère) du pays d'accueil soit dans les autres langues étrangères d'étude.

Références bibliographiques

Baiutti, Mattia, (2024), *Comprendere e problematizzare l'internazionalizzazione della scuola*, in: AA.VV., *Cantieri aperti e scuole in costruzione*, Milano: Franco Angeli, pp. 101-106;

ID., (2021), *Developing and Assessing Intercultural Competence during a Mobility Programme for Pupils*, in: *Upper Secondary School: The Intercultura Assessment Protocol*. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 33(1), pp. 11-42;

Bentolila, Alain, (2021) *Le Langage, miroir des inégalités culturelles et sociales*, in : *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*, a cura di Emilio Lastrucci, Domenico Milito, Emilia Surmonte, Potenza: BUP (Basilicata University Press), pp. 37-44;

Boiron, Michel – BOURREL, Jean-René, (2008) *Cartes à parler, inspirées du livre de lecture scolaire La belle histoire de Leuk-le-Lièvre de Léopold S. Senghor et Abdoulaye Sadji*, Saint-Maur-des-Fossés : Éditions Sépia;

Boureux, Magali (2021), *Bien prononcer le français : des vidéos au service de l'enseignement/apprentissage de la prononciation du FLE*, in : Échos Francophones. Cahiers de partage didactique, vol. 1, a cura di Giuseppe Martoccia e Raffaele Romano, Tolve: CSDSD Edizioni, pp. 24-42;

Chaves, Rose-Marie – Favier Lionel – Pélissier Soizic, (2012), *L'interculturel en classe*, Grenoble: PUG;

Favrel, Aurélie, (2010) *Guide d'utilisation de la mallette pédagogique « Bon appetit* ! *Monsieur Lapin»*, Venezia: Alliance Française ;

Ferloni, Valeria, (2020) *L'importanza dei libri. Crescere con favole, racconti, poesie*, Volume 22 dell'opera *Gioca e impara con il metodo Montessori*, a cura di Grazia Honegger-Fresco, Milano: RCS Mediagroup S.P.A.

Filosa, Giovanna – Gamberosi, Emanuela, (2023), *Una scuola inclusiva. Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera*, Milano: Franco Angeli Editore;

Giusti, Simone – Batini, Federico, (2013) *Imparare dalla lettura*, Volume 5 di "Quaderni della ricerca", Torino: Loescher;

Lastrucci, Emilio – Digilio, Rocco, (2020), *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi*, Roma: Armando Editore.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Noack-Aetopulos, Corinna, (2015), *What a teacher can do for the development of pluralist societies*, in: *Saper vivere insieme. Umanitarismo, riconciliazione, educazione alla convivenza*, Atti del Convegno, Firenze: Biblioteca della Fondazione Intercultura, 10, pp. 151-166;

Rizzello, Silvia, (2018) *A scuola il mondo conta. Percorsi e attività di mediazione e comunicazione interculturale*, Molfetta: Edizioni la Meridiana;

Romano, Raffaele – Martoccia, Giuseppe, (2021), *Présentation de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie*, in : Répères DoRiF, Ateliers didactique et Recherches, 1, *Le théâtre en classe de FLE* (coordonné par Yannick Hamon, Magali Boureux et Marie-Line Zucchiati): https://www.dorif.it/reperes/raffaele-romano-giuseppe-martoccia-presentation-de-latelier-federation-des-af-ditalie/.

Santerini, Milena, (2022), *Competenze interculturali e cittadinanza globale: ciò che divide, ciò che unisce*, in: *Convivenze ambigue. Culture differenti e valori comuni?* Atti del Convegno, Firenze: Biblioteca della Fondazione Intercultura, 16, pp. 497-506.

Simoniello, Maria, (2023), *L'integrazione nella diversità: lo spazio possibile (e necessario) delle lingue di origine degli stranieri residenti nella politica linguistica dell'Unione Europea*, in: *Multilinguisme et Union européenne*, Guest Editors: Marie-Hélène Hermand e Annie Niessen, Vol. 6, n. 1 "De Europa. European and Global studies Journal", Torino: Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, pp. 85-102;

Tarozzi, Massimiliano, (2022), *Educare alla cittadinanza globale come dimensione pre-didattica*, in: *Convivenze ambigue*, cit., pp. 507-525.

Capitolo ventisettesimo

L'Intercultural Service Learning come catalizzatore di cambiamento sociale: lezioni e sfide

Intercultural Service Learning as a Catalyst for Social Change: Lessons and Challenges

*Anna Tataranni**

Abstract

Le trasformazioni in atto nella società globalizzata spingono a una riflessione sulla possibilità di costruire nuovi modelli per educare fondati su categorie quali il benessere, l'inclusione, la cittadinanza. Ripensare queste categorie, oggi, significa individuare ed elaborare nuove posture, stili educativi e di insegnamento-apprendimento in contesti formali, non formali e informali. D'altro canto, l'ibridazione culturale, fenomeno da sempre presente nelle società umane, può far emergere nuove dimensioni identitarie, ma anche nuovi nomadismi, nuove idee di collettività e di cittadinanza, complesse, decostruite, ricostruite e nutrite da molteplici appartenenze ove ineludibile è, però, la sfida a ricercare il benessere, l'inclusione e l'appartenenza/partecipazione di ciascuno. In tale prospettiva, il contributo intende tratteggiare l'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning* quale possibile catalizzatore di cambiamento sociale.

The changes taking place in the globalised society prompt reflection on the possibility of building new models of education based on categories such as well-being, inclusion, citizenship. Rethinking these categories today means identifying and elaborating new attitudes and styles of education and teaching-learning in formal, non-formal and informal contexts. On the other hand, cultural hybridisation, a phenomenon that has always been present in human societies, can bring out new dimensions of identity, but also new nomadisms, new ideas of collectivity and citizenship, complex, deconstructed, reconstructed and nourished by multiple belonging, where the challenge is inescapable to seek the well-being, inclusion and belonging/participation of each one. In this perspective, the paper aims to outline the pedagogical approach of Intercultural Service Learning as a possible catalyst for social change.

* Dottoranda di Ricerca presso il Dipartimento Jonico
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Parole chiave: Cambiamento sociale, Educazione interculturale, Intercultural Service Learning, approccio duale, impegno civico.
Keywords: social change, intercultural education, intercultural service learning, dual approach, civic engagement

1. Introduzione

In un contesto globale, caratterizzato da una marcata diversità culturale, le azioni degli individui sono interdipendenti e la terra è il palcoscenico accessibile, senza limiti di tempo e spazio, dove ognuno può esprimere, proporre o imporre il proprio contributo. Ogni soggetto, persona o istituzione, interviene nella ridefinizione del sistema con espressioni culturali, sociali, antropologiche, con esigenze personali, dove mondo e uomo sono parti di un tutto organico in relazione continua. In tale contesto l'etica della responsabilità deve considerare questa "comunanza" quale tensione dell'uomo ad "assumere la cittadinanza terrestre" quale "nostra comunità di destino" […] dove l'uomo non può "più dominare la Terra, ma curare la Terra malata, abitarla, ripararla, coltivarla" (Morin & Kern, 1993, p. 191).

Da qui emerge una riflessione sull'idea di comunità nel contesto della complessità, interpretata nel suo significato etimologico di "*cum munus"*, ossia come dono agli altri. La comunità è vista come un luogo di scambio che richiama la nostra "alterità" e le nostre "finitudini e potenzialità", esprimibili non solo imparando a stare soli con se stessi, ma anche insieme agli altri (Regni, 2003, p. 50). Questo spazio geografico diventa un luogo di potenzialità e pluralità, uno "stato dello Spirito" per dirla con Hegel (1816), espressione di una cultura consapevole che funge da volano per una dimensione pedagogica autentica. Tale dimensione è volta a trasmettere non solo una precipua cultura, ma a formare un'identità comunitaria e un atteggiamento di apertura alla dimensione europea e planetaria (Heidegger, 1992). Acquisire una nuova identità e rafforzarla nel divenire cittadini della Terra è fondamentale, secondo Morin (1993), poiché "ciascuno di noi viene dalla Terra, è della Terra, è sulla Terra"

Nell'attuale scenario caratterizzato dalla complessità, ripensare queste categorie della identità, pluralità, comunità è necessario per individuare ed elaborare nuove posture e stili educativi; significa ripensare l'educazione a un bene comune globale che implichi il rispetto per tutti, lo sviluppo di un senso di appartenenza e di una comune umanità. Significa, altresì, aiutare gli studenti a diventare cittadini globali attivi e responsabili.

L'impegno richiesto a ciascuno consiste nel: concepire e vivere l'appartenenza alla comunità planetaria in modo etico, costruendo una "civiltà" della Terra; inaugurare

un'evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace; configurare un nuovo stile di educazione e formazione alle interdipendenze culturali e materiali planetarie, ove la promozione del dialogo interculturale non è vista come perdita di sé, ma come processo di arricchimento che avviene accogliendo la diversità dell'altro.

Lipman (1971) a tal proposito propone una chiave di accesso al pensiero che integra la logica come scelta pedagogica peculiare tesa alla promozione di un pensiero critico e riflessivo, così come allo sviluppo di capacità argomentative. Nel confrontarsi con la "complessità del reale" (Visalberghi, 1987), questo approccio critico mira a riconciliare soggettività e complessità, così da consentire una apertura al mondo e la creazione di nuovi legami (Serres, 1991) caratterizzati da responsabilità collettiva, progettualità creativa, ecologica e pluralistica, in un sistema di auto-eco-conoscenza.

2. Cambiamento sociale e sfide contemporanee

Per le nuove generazioni le sfide della società contemporanea si rivelano sempre più complesse. Le molteplici crisi attuali incidono profondamente sul "senso del vivere e del convivere" (Ubbiali, 2023, p. 61), alimentando fragilità (Iori & Rampazi, 2008), incertezza (Cambi, 2023; Morin, 2000), impoverimento del pensiero e della moralità (Mortari, 2019), e fenomeni di disimpegno civico (Putnam, 2001). Contini (2010), richiamando Benasayag e Schmit (2004), sottolinea come il senso di precarietà e impotenza pervada la contemporaneità, insieme a quelle "passioni tristi" di spinoziana memoria, di cui bambini e adolescenti sono particolarmente affetti.

Dinanzi a questo scenario, la scuola è chiamata a una grande responsabilità: accompagnare la crescita dei più piccoli e dei giovani, coltivando risorse e strumenti che li supportino come futuri cittadini globali. Questo compito è reso arduo dalle pressioni politiche e sociali che tendono a imporre un modello scolastico "tecnocratico", rischiando di smarrire il senso delle sue finalità educative (Bruzzone et al., 2021).

Nonostante le criticità, le principali organizzazioni internazionali stanno dedicando un'ampia attenzione alla funzione della scuola nel promuovere valori di buona cittadinanza, attraverso iniziative mirate e raccomandazioni a supporto delle istituzioni scolastiche (ONU, 2015; Consiglio d'Europa, 2018; Unione Europea, 2017; UNESCO, UNICEF, World Bank, 2022; Europa 2030).

In Italia, numerosi studi hanno approfondito le possibili declinazioni dell'educazione alla cittadinanza attiva (Castoldi, 2022), partecipata (Mortari, 2004), globale (Tarozzi, 2015), e digitale (Rivoltella, 2013). È stata posta particolare attenzione alla progettazione di efficaci proposte educative, didattiche e formative (Catarci & Fiorucci,

2015), e alla riflessione sul ruolo della scuola, considerata come luogo simbolico per la generazione continua di presupposti conoscitivi, relazionali e valoriali della convivenza democratica (Bruzzone et al., 2021).

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012), congiuntamente alle Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica (2019), evidenziano l'importanza di coltivare la dimensione etica nel percorso di crescita di bambini e ragazzi, promuovendo la condivisione di valori che fanno avvertire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. Inoltre, tali documenti sottolineano l'importanza di promuovere una sensibilità ai valori di una pacifica convivenza comunitaria, che richiede la responsabilità di ciascuno e di tutti.

L'educazione etica, in accordo con Ricoeur (1990), è particolarmente preziosa nel promuovere competenze di cittadinanza, considerate manifestazioni complesse e centrali nella strutturazione della personalità (Santerini, 2001).

Dunque: quali sono gli approcci educativi per una educazione all'etica e alla cittadinanza globale e per la promozione di un nuovo umanesimo? Quali le competenze che gli studenti devono sviluppare per divenire agenti di cambiamento sociale?

3. L'approccio educativo del *Service Learning* quale catalizzatore del cambiamento sociale

Oggi, l'indagine pedagogica trova nel *Service Learning* la direzione concreta di espressione e traduzione in prassi condivisa di percorsi di interiorizzazione e di un senso di appartenenza e disposizione alla partecipazione. Esso integra contesti educativi formali e non formali concepiti come ambienti di apprendimento diffusi e disseminati nel territorio (Bocchi, Coppi, A., Kofler, 2018) su cui sviluppare progettualità sistemiche basate sulla condivisione di obiettivi e la costruzione di virtuose sincronie pedagogiche, di lavoro-servizio e di didattiche basate su professionalità variegate, nonchè sul principio formativo della collaborazione. Inoltre, il *Service Learning* rappresenta un approccio educativo che consolida partnership formative efficaci e competenti, promuove alleanze per progettazioni partecipate mirate alla formazione dei cittadini del futuro; valorizza il ruolo della scuola come agente di tras-formazione, incubatore di innovazione e di una coscienza critica nella società complessa (Orlandini, Chipa, Giunti, 2021).

Nel dibattito pedagogico, il *Service Learning* emerge come strumento chiave per rafforzare una rete strutturata tra educazione formale e informale, basata sulla conoscenza del territorio, la risposta ai bisogni locali e l'attivazione di tutti gli attori sociali (Nieves Tapia, 2006; Orlandini, Chipa, Giunti, 2021), dove le competenze acquisite in questi

contesti non solo prendono vita, ma si orientano verso il beneficio della comunità, contribuendo al principio di solidarietà e alla formazione di cittadini attivi e consapevoli.

Il *Service Learning* si configura così come un'esperienza di apprendimento immersiva e trasformativa, in linea con gli orientamenti strategici proposti dall'OCSE per il futuro dell'istruzione post-pandemia (Avanguardie Educative, 2022; Cenerini, 2022); valorizza la scuola come centro di innovazione didattica e sociale, promuovendo una formazione equa, democratica e di qualità (Orlandini, Chipa, Giunti, 2021); favorisce l'alleanza e la corresponsabilità sociale promuovendo trasformazioni emancipative (Bertagna, 2020); promuove una scuola aperta, integrando il dentro e il fuori classe in un processo educativo bilanciato tra riflessività e cooperazione, teoria e pratica.

In tale scenario l'*Intercultural Service Learning* si pone quale modello originale, che integra gli elementi di qualità del Service Learning (Mila 2019), già individuati da studi internazionali (O'Donnell 2020), con la qualità dell'intervento guidato da una intenzionalità pedagogica, tesa a valorizzare il ruolo della persona quale agente di sviluppo di una società democratica.

Combinando il servizio alla comunità con l'apprendimento e la metacognizione, esso si pone come modello originale di formazione rispettoso della persona e impegnato a valorizzarla. In questa chiave, lo stesso assume valenza quale asse portante del curricolo, finalizzato a:

- consentire agli studenti di mettere in pratica quanto appreso (Learning) nell'ambito delle ordinarie attività curriculari;
- fornire risposta a bisogni o problemi presenti nella comunità (Service).

Coniugando la dimensione degli apprendimenti con quella dell'educazione, esso rafforza un concetto di scuola che educa e istruisce (Flavell 2015) al tempo stesso, migliora le relazioni insegnante-allievi e tra pari, i risultati scolastici, riducendo il rischio di problemi educativi nelle classi.

Inoltre, permette agli studenti di acquisire conoscenze e maturare competenze di cittadinanza attiva in modo integrato ed esperienziale ove le attività di servizio alla comunità costituiscono, da un lato, lo sfondo su cui costruire l'architettura dei processi di apprendimento, dall'altro, lo spazio per facilitare negli studenti una maggiore consapevolezza di se stessi come cittadini del mondo, nella prospettiva di un Welfare di comunità, nell'orizzonte dell'innovazione sociale e dell'utopia pedagogica.

4. *Intercultural Service Learning*: un modello di Ricerca-Azione nelle scuole di Puglia, Basilicata, Calabria

La ricerca-azione effettuata nell'ambito del Dottorato di ricerca (XXXVII Ciclo) nell'a.a. 2023/24 presso l'Università degli Studi di Bari, Dipartimento Jonico "Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture", in collaborazione con le Istituzioni scolastiche di Puglia, Calabria, Basilicata, ha avuto quale obiettivo quello di promuovere, attraverso l'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning*, l'educazione alla cittadinanza globale, al dialogo interculturale, a un nuovo umanesimo, nonché migliorare le competenze pedagogico-didattiche degli insegnanti, sia nella formazione iniziale che in servizio, in considerazione della formazione di un Uomo Nuovo, cittadino globale (obiettivo dell'Agenda 2030 – ob. 4.7) attraverso specifiche azioni di disseminazione e di ricerca-azione, partendo dal presupposto che "la qualità dell'istruzione non può mai prescindere da quella dei docenti" (Schleicher, 2016).

Il paradigma della ricerca-azione, modello introdotto da Kurt Lewin nel 1946, il cui valore è stato ampiamente riconosciuto negli ultimi anni da diversi studi di settore (Colucci, Colombo e Montali, 2008; Reason e Bradbury, 2008) è stato specificamente attuato nelle classi IV e V della scuola primaria, coinvolgendo 1071 alunni distribuiti in 62 classi, e nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado, per un totale di 980 studenti in 53 classi, nelle regioni precedentemente citate, unitamente a un totale di 271 studenti provenienti da contesti migratori.

I docenti formati sono stati 122, distribuiti tra le diverse regioni e istituti. La formazione iniziale, della durata di 6 ore, si è svolta nei giorni 8 e 14 novembre 2023. Sono stati altresì forniti richiami e consigli nel corso dell'anno accademico per supportare la realizzazione dei diversi progetti di *Intercultural Service Learning* che le scuole hanno integrato nei loro curricula d'istituto. Sappiamo bene quanto la formazione dei docenti possa costituire un volano per la qualità educativa e agire quale propulsore per l'innovazione e il miglioramento continuo del sistema scolastico. Essa rappresenta un cardine fondamentale per garantire non solo competenza pedagogico-didattica, ma anche per assicurare sensibilità sociale e capacità di adattamento alle sfide contemporanee.

Diversi sono stati i progetti di *Intercultural Service Learning* attuati nelle scuole, ognuno dei quali ha guardato alla educazione alla cittadinanza globale e al cambiamento sociale che può/deve avvenire all'interno della comunità scolastica. Solo per citarne alcuni: "Progetto Economia a scuola" in collaborazione con la Caritas (Secondo Circolo Didattico "Caputi", Bisceglie (BA); "Pranzo Solidale" in collaborazione con l'Istituto Alberghiero "Giovanni Trecroci" di Villa San Giovanni e l'Associazione Nuova Solidarietà a Salice (Istituto Comprensivo "Radice-Alighieri" Catona (RC); "Le storie fanno

rete" con la partecipazione dei genitori degli alunni stranieri (Istituto Comprensivo "Pascoli-Cappuccini" Noci (BA); "RicicliAmo", volto all'acquisizione della terminologia inerente il riciclo, il pianeta Terra nelle diverse lingue degli alunni stranieri presenti nell'Istituto Comprensivo "Fermi" Matera (MT).

La valutazione di tipo quantitativo è stata effettuata per gli alunni della primaria e per gli studenti della secondaria di primo grado tramite la somministrazione sia in fase iniziale che finale di test, già validati dalla comunità scientifica, inerenti:

- l'intelligenza culturale degli studenti, *Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence*, attraverso il test di misurazione di Ang, Van Dyne & Koh (2006), per le classi della scuola secondaria di I grado;
- la sensibilità alla comunicazione interculturale, attraverso la scala di misurazione, *The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale*, di Chen & Starosta (2000), per le class della scuola secondaria di I grado e per le IV e V della scuola primaria.

La valutazione di tipo qualitativo, invece, ha previsto questionari semistrutturati rivolti ai docenti formati che hanno attuato la ricerca-azione nelle classi di riferimento.

I risultati sono ancora in fase di elaborazione. Tuttavia, le valutazioni degli insegnanti ricevute nell'ambito del colloquio di restituzione (fine maggio) sono risultate ampiamente positive.

5. Conclusione

La strada da percorrere è ancora tutta in salita, ma le riflessioni che emergono da questo approccio pedagogico, se ben analizzate sul piano epistemologico, possono condurre a un ripensamento concreto delle pratiche educative per lo sviluppo di comunità educanti. La sfida principale di questa epoca è aiutare i giovani a costruire la propria identità. Per raggiungere questo obiettivo, è necessario che le scienze dell'educazione riflettano sulla natura dell'essere umano in relazione alla società e sulle condizioni che permettono una crescita integrale. In particolare, è fondamentale ricostruire la pratica educativa su una filosofia dell'educazione rinnovata, basata su valori come solidarietà, rispetto delle differenze e pace.

In questa chiave di lettura, l'*Intercultural Service Learning* può offrire senz'altro un contributo importante. Infatti, sebbene non rappresenti una soluzione universale, costituisce un approccio innovativo che, se pienamente inserito nei documenti di Istituto (PTOF, curricolo, progettazioni), può contribuire a sviluppare coscienze critiche, a do-

tare di senso l'esperienza educativa e a promuovere una formazione di giovani attenti ai diritti umani, al senso di comunità e al futuro della democrazia.

Riferimenti bibliografici

Agenda 2030: https://unric.org/it/agenda-2030/

Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, S. K. (2006). *Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence*. Group and Organization Management**,** 31: 100–123.

Avanguardie Educative (2022). *Dentro e fuori la scuola-Service Learning*. https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning.

Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa.*

Roma: Studium.

Bocchi, B., Coppi, A., Kofler, D. (Eds) (2018). *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratichedi Outdoor Education.* Bergamo: Zeroseiup.

Brezinka, W. (1992). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*.

Bruzzone, D., Triani, P., Dallari, M., Bottero, E., Farné, R., & Tarozzi, M. (2021). *Ripartire dalla scuola. Encyclopaideia,* 25(59), I-IV. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12368

Cambi, F. (2023). La "paideia" nell'epoca attuale dell'incertezza. Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, 26(2), 185-189. https://doi.org/10.36253/ssf-14992

Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.) (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando.

Castoldi, M. (2022). *Promuovere la cittadinanza attiva. Proposte per insegnare educazione civica*. Roma: Carocci.

Cenerini, A. (2022). *Ritorno al futuro dell'educazione quattro scenari OCSE per la scuola.* https://adiscuola.it/pubblicazioni/ritorno-al-futuro-delleducazione/.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale.* Human Communication*,* 3, 1-15. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf

Colucci, M. Colombo e L. Montali, *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: Il Mulino.

Consiglio d'Europa (2018). Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Con- text, concepts and model. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/prems-008318-gbr- 2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c.

Contini, M. (2010). Etica della professionalità educante, tra" passioni tristi", empowerment e resistenza. Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria, 22(1), 19–41. https://doi.org/10.14201/7130

Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service- Learning*. Milano: Mondadori.

Flavell, J. H. (2015). *Development of children's knowledge about the mental world*, in "International Journal of Behavioral Development", 24(1), pp. 15-23.

Heidegger, M. (1992). *Segnavia*. Milano: Adelphi.

Hegel, G. W. F. (1816). *Fenomenologia dello Spirito*.

Iori, V. & Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.

Lipman, M. (1971). *Harry Stottlesmeier's Discovery*.

Mila, G. (2019). *Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità*, in Id., Didattica della solidarietà, Milano, FrancoAngeli.

MIUR (2020). Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Allegato del Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_e ducazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306.

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Morin, E., & Kern, A. B. (1993). *Terra-Patria*. Milano: Cortina.

Morin, E. (2000). *Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2004). Educare alla cittadinanza partecipata. Milano: Mondadori.

Mortari, L. (2019). *Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.

Nieves Tapia, M. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

O'Donnell, K. (2020). *Building intercultural bridges. Metropolitan Universities, pp. 11(1), 25-34*.

ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: Di- vision for Sustainable Development Goals. https://sdgs.un.org/sites/

default/files/publications/212 52030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf
Orlandini, L., Chipa, S., Giunti, C. (2021). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica.*
Roma: Carocci.
Putnam R.D. (2001), Civic Disengagement in Contemporary America, Government and Opposition, 36, 2: 135-156. https://doi.org/10.1111/1477-7053.00059
Reason, P., Bradbury, H. (Eds.) (2008). *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2nd edition). Sage Publications.
Regni, R. (2003). *Viaggio verso l'altro: Comunicazione, relazione, educazione*. Roma: Armando.
Ricoeur, P. (1990). Sé come un altro. Milano: Jaca Book.
Rivoltella, P.C. (2013). Educare (al)la cittadinanza digitale. Rivista di Scienze dell'Educazione, 51(2), 214-224.
Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza: la pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
Serres, M. (1991). *Il contratto naturale*. Milano: Feltrinelli.
Schleicher, A. (2016-2019). Parole pronunciate dal Direttore del Dipartimento Istruzione dell'Ocse in occasione della presentazione del Piano Nazionale per la formazione dei docenti 2016-19.
Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
Visalberghi, A. (1987). Educare alla complessità del reale. *Scuola e città*, 38, 1-8.
Ubbiali, M. (2023). *Promuovere l'impegno civico-sociale educando all'amicizia. Una ricerca educativa nella scuola*. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, & F. Agrusti (Eds*.), Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp. 61-97). Milano: FrancoAngeli.
Unione Europea. (2017). Eurydice Brief Citizenship Education at School in Europe 2017. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://doi.org/10.2797/818387 UNESCO, UNICEF, World Bank (2022), The state of the global education crisispath to recovery, World Bank Publications, Washington DC. http://documents.worldbank.org/curated/en/41699163876 8297704/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.

Capitolo ventottesimo

Inégalités scolaires et ambitions republicaines V3

*Alain Bentolila**

«*les élèves fragiles ne seront pas des citoyens de deuxième zone*»

1. Année après année, les inégalités augmentent

1.1. Un triste constat

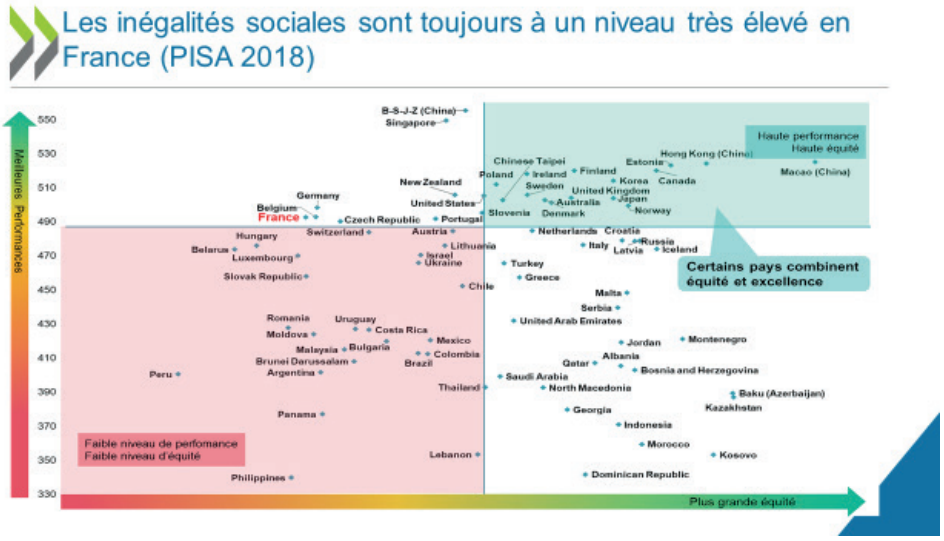
Durant ces cinquante dernières années, on est passé d'une situation où 3 élèves sur 4 n'accédaient pas à l'enseignement secondaire, à celle où, aujourd'hui, tous les élèves y entrent, y restent au moins cinq ans et obtiennent, pour près de 90% d'entre eux, un baccalauréat qui ne garantit rien en termes de culture partagée et de formation professionnelle. On comprend bien qu'une telle révolution a brutalement et profondément transformé la composition sociale et l'identité culturelle de la population scolaire. Lorsque s'est levée la barrière d'une sélection, ***qui était certes profondément injuste et cruelle***, un nombre considérable d'enfants, auparavant écartés, se sont trouvés précipités dans un système qui n'était pas conçu pour eux. Il eût donc fallu que cette école se transformât en profondeur dans ses contenus, sa pédagogie, la formation de ses maîtres et ses finalités professionnelles. Elle est en fait restée quasiment identique à elle-même. Le résultat est aujourd'hui le suivant : ***si l'école a réussi sa massification, elle a raté sa démocratisation et sa vertu de résilience*** **s'est affaiblie** année après année.

Dans nos classes, près de 15% des élèves possèdent un vocabulaire exsangue à l'entrée au CP ; ils acquièrent quelques aptitudes au déchiffrage des mots à huit ans alors qu'ils devraient comprendre des textes d'une quinzaine de lignes ; ils parviennent difficilement à repérer quelques informations ponctuelles à douze ans quand on attendrait qu'ils soient des lecteurs autonomes capables de lire avec autant d'efficacité un conte merveilleux, un énoncé de mathématique ou un texte scientifique. Brutalement livrés à

* Professeur de linguistique Université de Paris Cité
Président du Centre International : Formation, Outils et DEMarches pédagogiques

eux-mêmes face aux exigences disciplinaires du collège, ces élèves vont alors vivoter pendant trois ou quatre ans en ne tirant aucun parti de leurs études secondaires ; l'institution les passera par pertes et profits. L'école primaire les aura maintenus en survie sans vraiment parvenir à les remettre à niveau ; ***le collège les achève***. Certains sont orientés vers des filières professionnelles, non parce qu'ils ont envie d'exceller dans un métier manuel mais parce qu'***on leur a dit qu'ils n'étaient bons qu'à cela***. Tant que nous accepterons que l'échec, très tôt programmé, des « mal-nés » débouche ***naturellement*** sur l'enseignement technique et professionnel, nous marquerons ce dernier au fer de la honte et de la frustration.





Depuis 10 ans, l'OCDE, dans son classement issu des données PISA, rapporte une aggravation des inégalités à l'école en France. En 2022, l'école française est celle où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires dès les pays de l'OCDE. Les résultats de l'enquête PISA et ceux des études françaises convergent : les inégalités scolaires se sont creusées en France. Le rapport du Cnesco sur les inégalités scolaires en témoigne : en 2022, les élèves des établissements les plus défavorisés ne maîtrisent que 35 % des compétences attendues en français en fin de troisième, alors qu'ils en maîtrisaient 60 % en 2007. *A contrario*, les élèves des établissements les plus favorisés maîtrisent au moins 80 % des compétences requises ou plus. *Les résultats de l'Italie et de l'Espagne n'ont rien à envier à ceux de la France en matière d'inégalités scolaires*.

L'heure est venue de faire un choix entre une école de complaisance et de faux-semblants et une école de résilience et de justice. Car, si de moins en moins d'étudiants se destinent au métier d'instituteurs c'est parce qu'ils ont la conviction que, quoiqu'ils fassent, l'échec de certains de leurs futurs élèves sera inéluctablement programmés dès six ans. Le sentiment douloureux qu'ils ne serviront à rien les détourne alors du « plus beau métier du monde ». Aucune revalorisation salariale, chichement octroyée, ne les convaincra de rejoindre les rangs de ceux qui furent les hussards de la république et qui ne sont aujourd'hui que les agents d'un service de reproduction sociale.

1.2. Forcer le destin des élèves fragiles : résignation et faux-semblants

Aucun des responsables qui, au début de leur mandat, promettent régulièrement la « métamorphose » de l'école au service d'une plus grande égalité des chances, n'a jamais été capable de dire: « Je ne verrai certainement pas, ni en tant que responsable, ni peut-être en tant qu'être vivant, les effets de mes décisions ; et c'est ce qui fait la beauté de la mission à laquelle j'aspire! ». Mais, dans ce monde, où seule compte l'image fabriquée, où l'on ne voit pas plus loin que sa page facebook ou son compte twitter, comment espérer que se lève un responsable politique qui comprenne que les changements qui comptent en matière d'éducation et de culture s'inscrivent sur plusieurs générations ? Ils sont bien trop avides de faire voir et de se faire voir pour avoir un peu de discernement et de patience. Croire que, dans le domaine de l'éducation notamment, il serait possible de décréter le changement de manière immédiate est pire qu'une erreur, c'est une faute. Ils ignorent que la métamorphose d'une École capable de forcer le destin des élèves fragiles ne se décrète pas ; elle ne peut se construire, qu'avec patience, volonté et courage sur plusieurs générations.

Notre éphémère ministre de l'éducation, Gabriel ATTAL, est l'exemple même de ces jeunes hommes politiques impatients qui croient – et veulent nous faire croire – au remède miracle. Dès son arrivée rue de Grenelle, il pointa fort justement du doigt la question douloureuse posée par l'importance croissante des inégalités de performances entre les élèves. Selon lui, la cohabitation dans une même classe d'élèves en difficulté linguistique et en instabilité culturelle avec ceux qui le sont moins était préjudiciable aux uns et aux autres; laissant sur le bord du chemin les élèves les plus fragiles, freinant la marche en avant des autres ; et rendant la tâche impossible aux enseignants. Sans attendre, il sortit de son chapeau ***La*** solution : créer ***des groupes de niveaux*** afin de retrouver des classes homogènes : les bons avec les bons, les médiocres avec les médiocres. Mauvaise idée monsieur le ministre ! Vous preniez ainsi le risque de créer une école à deux vitesses; les plus fragiles, cantonnés dans un entre soi délétère, verraient leurs ambitions cognitives ratiboisées et leurs perspectives sociales rabaissées. Quant aux meilleurs, rien n'indique, dans les résultats des recherches récentes, qu'ils auraient bénéficié d'une telle sélection.

Une École digne de ce nom doit avoir pour tous ses élèves, d'où qu'ils viennent, quelle que soit leur langue maternelle, ***les mêmes ambitions cognitives.*** Il est hors de question qu'une école qui se veut et qui se dit « inclusive » accepte que certains de ses élèves voient leur destin intellectuel et social limité, tronqué, rétrécis sous prétexte qu'ils n'ont pas acquis la même maîtrise du français ou qu'ils n'ont pas eu droit au même nourrissage culturel. Que nous ayons le devoir pédagogique de leur faire maîtri-

ser la grammaire du français, que nous fassions tous les efforts nécessaires pour enrichir leur vocabulaire, que nous ayons le devoir de leur ouvrir grand les portes de notre culture littéraire et scientifique, constituent évidemment un impératif – je dirais que c'est « la moindre des choses ». Mais que nous en rabattions, sous prétexte d'exogénéité linguistique et culturelle sur la formation d'esprits capables de résister à la manipulation et au mensonge serait plus qu'une lâcheté, ce serait une faute.

Et pourtant, nombreux sont ceux parmi les sociologues et linguistes « atterrés » (ceux qui disent que la langue française ne s'est jamais si bien portée) qui, bercés par « l'air du temps », conseillent aux plus fragiles de ne pas viser trop haut afin d'éviter une chute inéluctable et douloureuse. Et ceux-là mêmes qui renoncent à forcer le destin des élèves fragiles, en sont venus à dénoncer l'élitisme de l'École de la République. Ils installent ainsi chez les élèves en difficulté et parfois chez leurs parents l'idée que les exigences scolaires sont incompatibles avec leurs capacités – voire leurs appartenances – linguistiques et culturelles. Ces petites lâchetés ont eu ainsi pour résultat le remplacement du paradigme de l'incompétence (« *il comprend mal, il a du mal à exprimer sa pensée…(mais il peut s'améliorer…) »*) par celui de l'incompatibilité *(« comprendre, argumenter ce n'est pas pour lui! »).* L'incapacité de questionner les mots d'un autre, comme la difficulté de mettre en mot sa pensée pour un autre ont pris ainsi une tout autre signification ; ces insuffisances sont devenues, durant ces dernières années, l'image sublimée de la « diversité » linguistique et sociale et ont été conséquemment déclarées irréductibles. « Le français n'est pas ta langue maternelle, nous nous contenterons donc de t'apprendre à aller acheter le nécessaire quotidien et plus tard à remplir un chèque ou un questionnaire ». A tous ces bien-pensants, uniquement soucieux d'éviter un « infâmant procès en stigmatisation, je dis que leur coupable complaisance a mis les élèves fragiles sur la voie de la marginalisation et de l'exclusion. Ces enfants, qui ont a apprendre une langue qui n'est pas celle de l'école qui les accueille et ceux qui ont à apprivoiser une culture qui leur est étrangère, tous méritent des démarches pédagogiques d'excellence et des ambitions cognitives de haut niveau. Car c'est bien l'espoir d'une élévation qui légitimera les efforts qu'ils consentiront pour maîtriser cette langue et cette culture nouvelle. ***Contrairement à ce que l'on voudrait nous faire croire, ce n'est pas la fragilité linguistique qui définit la limitation des ambitions cognitives d'un élève, c'est au contraire la hauteur des ambitions cognitives qui incite ces élèves à se battre pour une maîtrise linguistique de qualité.*** Une école inclusive, digne de porter ce nom, ne pourra se construire, qu'à travers une alliance entre enseignants et parents décidés à répondre avec humilité et fermeté à la question : « Quels citoyens seront ces élèves demain ? » ; « Pourront-ils contribuer à construire un monde meilleur que celui qui les aura accueillis ? ». Pour ces élèves fragiles, il nous faut donc d'abord fixer des

compétences cognitives de haut niveau et ensuite concevoir des parcours didactiques de perfectionnement linguistique et de nourrissage culturel qui leur permettent de les atteindre. Comme à tous les élèves, l'École de la République apprendra donc aux enfants les plus fragiles et aux citoyens qu'ils deviendront, à questionner le monde au-delà des apparences, à faire passer leurs pensées dans l'intelligence d'un autre au plus près de leurs intentions, à comprendre les textes de quel que nature qu'ils soient avec audace et précision et à résister à toutes emprise autoritaire.

2. Des élèves et des citoyens qui résisteront à l'évidence

Toutes les langues du monde – je dis bien toutes – possèdent cette capacité d'aller « plus loin que l'œil » ; toutes ont pour ambition de porter en effet la pensée de celui qui parle ou écrit bien au-delà du spectacle banal que le monde impose à ses yeux**.** Le pouvoir du Verbe libère ainsi l'Homme de la tutelle de l'évidence : il lui permet d'imposer son intelligence au monde et de combattre ainsi la dictature de l'image. Pour tous les élèves, y compris les plus fragiles – j'oserais dire surtout les plus fragiles – ***Le pensé l'emportera sur le perçu ; la parole questionnera l'évidence.***

2.1. Le trompe-l'œil

Examinons cinq situations très différentes qui toutes révèlent la nécessité d'aller au-delà des apparences.

- ***Un premier exemple: « je crois que ça a tourné »*** (l'expérience me fut rapportée par mon ami, Yves QUERE, cofondateur de « La main à la pâte »)

Juin 2005, neuf heures du matin. La scène se passe dans la cour d'une école maternelle par une journée ensoleillée. La maîtresse place la petite Vanessa en un point précis de la cour et demande à Tiphaine de le marquer d'une croix. Puis Bilal est chargé de dessiner sur le sol le contour de l'ombre de Vanessa. Tous les enfants reviennent à 10 heures, Vanessa reprend sa place, un autre enfant dessine l'ombre projetée au sol. On fait de même à 11 heures, à midi et ainsi de suite jusqu'à 16 heures. Ainsi, à mesure que se sont égrenées les heures, se sont succédé les traces qui rappellent les différentes positions de l'ombre de Vanessa.

La maîtresse s'adresse alors à ses élèves et leur demande : « Que ***pensez-vous*** *de ce que vous voyez par terre ? ».*

Presque tous les élèves répondent en chœur : « Maîtresse, c'est une fleur ! ». Ils montrent du doigt les pétales et discutent pour savoir de quelle fleur il s'agit : rose pour les uns, marguerite pour les autres…

Mais cette maîtresse résiste fermement au principe d'évidence, (comme toutes devraient le faire). Elle ne s'en laisse pas conter. Elle ne se contente pas d'un simple constat ; la seule nomination des choses ne la satisfait pas.

- *Vous ai-je demandé de dessiner une fleur ? demande-t-elle.*
- *Non ! répondent les élèves, mais* ***tu vois bien*** *que c'est une fleur.*
- *Mais enfin, rappelez-vous ! Nous sommes venus ce matin et Vanessa s'est plantée là où il y a une croix. Et après, nous sommes revenus et on a fait pareil, et après… et encore après…*

Et elle insiste, attend avec patience et obstination, elle attend que jaillisse l'étincelle ; car cette maîtresse a de l'ambition pour ses élèves ; elle fait le pari de l'intelligence. Au bout de longues minutes courageusement affrontées, son obstination est enfin récompensée : la petite Vanessa, d'une voix timide, ose lui dire :

« Maîtresse, je ***crois*** *que ça a* ***tourné*** ».

Ah! Comme cela valait la peine d'attendre! « Je crois », a dit Vanessa, montrant que c'est bien son intelligence qui était en marche et non pas seulement ses yeux qui constataient et identifiaient. Elle a dit ce qu'elle pensait et pas seulement ce qu'elle voyait. « Ça a tourné» l'a emporté sur «c'est une fleur ». Le verbe « tourner » l'a emporté sur le substantif «fleur». Ce verbe, catégorie reine de la grammaire, qui donne à la langue son pouvoir de prévoir le futur et de faire resurgir le passé. Voyez donc comme la langue française fait bien les choses en nommant de la même façon ce verbe qui se conjugue et le *logos* qui impose au monde l'intelligence de l'homme. C'est bien cette singulière catégorie grammaticale des verbes qui hisse le langage humain au plus haut de ses ambitions : dépasser la question : « Qu'est-ce que c'est ? », pour tenter d'en affronter une autre d'un tout autre niveau: « Pourquoi les choses sont ce qu'elles sont ? ».

- ***Un deuxième exemple : le lâcher d'une bombe***

Imaginez que vous soyez dans un bombardier chargé de lâcher une bombe sur une usine d'armement allemande durant la dernière guerre. Vous larguez la bombe très précisément lorsque vous surplombez votre cible. Quel est selon vous le résultat ? Avez-vous fait mouche ? Malheureusement (ou heureusement) non ! Vous avez raté votre usine de plus de six kilomètres.

Vous aviez pourtant bien ***vu*** votre cible et pressé le bouton très exactement lorsque vous la survoliez. Vous étiez donc en droit d'attendre que votre bombe descende droit sur l'usine et la détruise. Mais en vous fiant à vos seuls yeux vous avez ratez votre coup.

Il eût fallu faire confiance à votre réflexion pour larguer votre bombe six kilomètres plus avant en comprenant que la bombe dans l'avion se déplaçait à la même vitesse que l'avion et ce, pendant toute sa chute.

Comme il me paraît difficile que chacun reproduise l'expérience du bombardier ; essayez plutôt lors de votre prochain déplacement en bateau de lancer en l'air une pièce de monnaie. Où croyez-vous qu'elle atterrira ? Votre intuition vous dit certainement qu'elle risque d'atterrir dans l'eau derrière le bateau. Et bien non ! Elle retombera à vos pieds pour les mêmes raisons que la bombe explosait exactement sous l'avion.

- ***Un troisième exemple: la bouteille pleine et la bouteille vide***

Prenez deux bouteilles de même contenance. Vous remplissez l'une d'eau et laissez l'autre vide. Montez alors en haut d'un escabeau et lâchez simultanément les deux bouteilles. Laquelle touche le sol la première ? La plupart d'entre nous dirons certainement : » c'est la bouteille pleine qui atterrira la première » et nous ajouterons : « c'est normal puisqu'elle est plus lourde ».

Et nous aurions tout faux ! Les deux bouteilles touchent le sol exactement au même moment. De la même étrange façon, une balle de pingpong et une boule de pétanque lâchées de la même hauteur arrivent sur le sol en même temps.

- ***Un quatrième exemple : l'accord en nombre***

Au cycle 3, plus de 20% des élèves accorderont « naturellement », dans les phrases ci-dessous, les verbes « chanter » et « acheter » avec le pronom personnel qui les précède immédiatement. Et donc, au lieu d'écrire :

- *Cette chanson, les pirate**s** la chante**nt** avant l'abordage*
- *Les courgettes, le cuisinier les achè**te** à un petit paysan*
- Ils écriront :
- *Cette chanson, les pirates **la** chant**e** avant l'abordage*
- *Les courgettes, le cuisinier **les** achèt**ent** à un petit paysan*

Ces élèves se laissent emportés par l'évidente proximité des pronoms et du verbe et rechignent à faire un effort pour revenir sur leur première impulsion afin de rétablir l'accord du verbe avec son sujet.

- ***Un cinquième exemple : remettre en cause sa lecture***

L'usage pertinent du contexte doit permettre de ***déjouer les pièges, notamment quand un jeune lecteur quitte l'***oralisation pour la lecture silencieuse. Cet élève va en effet gagner en rapidité, en s'appuyant de plus en plus sur des indices orthographiques partiels (il ne lit pas toutes les lettres de chaque mot). Il court ainsi beaucoup plus le

risques de prendre parfois un mot pour un autre que lorsqu'il oralisait systématiquement. Il est donc important, qu'on apprenne aux élèves fragiles à revenir en arrière lorsque le contexte l'avertit d'une erreur probable. On augmentera ainsi leur capacité de « veille » contre les « faux sens ».

Dans dix classes de CE2, des élèves, ont été interrogés sur l'image suscitée par la phrase: « Papa a fabriqué un berceau pour mon petit frère. Il y a travaillé pendant plus d'une semaine, mais il est superbe. *Le bébé pourra l'utiliser longtemps ».* 10% d'entre eux ont proposé l'image d'un « cerceau » en négligeant l'information explicite (à la toute fin du texte) qui précisait qu'il s'agissait d'un bébé ce qui aurait dû les amener à revenir sur leur première impulsion et à écarter l'hypothèse du « cerceau ». Être capable de mettre en cause sa propre construction du sens lorsqu'une incongruité sonne l'alarme d'une erreur possible fait partie de l'apprentissage de la compréhension des textes, et ce, dans toutes les disciplines.

2.2 Former les élèves à l'inhibition

Chaque étape de la construction d'une intelligence collective est le fruit du combat mené par chaque intelligence pour dépasser le prévisible et l'évidence et décider de les questionner. Cette intelligence collective se nourrit ainsi de la réflexion exigeante et des échanges fermes des hommes décidés à dépasser les apparences. Inhiber sa première impulsion, sa première intuition, ne pas se fier uniquement à ce qui « nous saute aux yeux » est donc un comportement intellectuel que l'on doit transmettre à tous les élèves et notamment les plus en difficulté, sauf à accepter qu'ils deviennent des citoyens de deuxième zone, condamnés à la soumission et à la crédulité. L'inhibition est un processus remarquable d'adaptation, de prise de recul qui permet de résister à ses propres réponses impulsives. Le cerveau résiste à lui-même. Mais la maturation de ce processus est lente au cours du développement de l'enfant et de l'adolescent. C'est pourquoi il faut les éduquer et même les entraîner intensivement à l'école ! C'est ce qu'on appelle « apprendre à résister ». Il est urgent de concevoir et de mettre en œuvre dès l'école maternelle une pédagogie du contrôle cognitif, une pédagogie exigeante de la compréhension qui sera utile en lecture narrative mais aussi, transversalement, dans toutes les disciplines.

Ce mécanisme cérébral aura aussi une véritable utilité sociale puisqu'il permet, par exemple, d'éviter des décisions absurdes, parfois admises par le peuples. Il permet aussi de résister, dans nos démocraties, aux croyances erronées : les mythes du complot par exemple, ou des stéréotypes bien ancrés. Dans trop de pays, l'intelligence collective a été volontairement abîmée et les citoyens sont devenus, en partie du moins, une proie

facile face à une propagande sans vergogne. Depuis des dizaines d'années, on y a refusé de cultiver la pensée des enfants comme on cultive un champ pour nourrir les siens. On s'est gardé de leur transmettre les valeurs universelles qui leur auraient donné le sens de leur humanité. On les a privés du désir et des moyens d'analyser et de questionner qui leur auraient permis de ne pas s'en laissent conter. On les a ainsi détourné du goût de l'inattendu, de l'incongru et du singulier pour mieux les soumettre à la pensée dominante. Et ils se sont enlisés, année après année, dans la connivence, les apparences identitaires, la proximité et le prévisible. Dans tous ces pays, a sonné le glas annonçant la mort du verbe et de la pensée et célébrant l'asservissement des esprits ; dans toutes ces dictatures, fut enterrée profondément l'idée même de résistance. Pour une bonne moitié de la population de ces pays « confisqués », le questionnement fertile a été remplacé par la docilité servile, les « mots d'esprit » ont fait place aux « mots d'ordre », le spirituel a cédé devant le rituel et finalement, la ***soumission intellectuelle et spirituelle est ainsi devenue une forme de vie « acceptable »***. Les dictateurs ont, en effet le champ libre, dès lors qu'ils ont acquis l'assurance qu'une partie suffisamment importante de leur population n'a plus ni les moyens ni le goût de la résistance intellectuelle. La parole d'état devient alors « parole d'évangile » ; elle tombe sur les épaules courbées de citoyens devenus des créatures et non plus des créateurs. Une spiritualité pervertie devient alors le meilleur allié de l'asservissement social et politique.

La résistance cognitive est aussi un facteur de tolérance. Elle permet, comme le dit fort justement Olivier Houdé, « l'intelligence interpersonnelle », c'est-à-dire la capacité de faire taire son propre point de vue pour favoriser celui d'autrui. Éduquer le cerveau, c'est lui apprendre à « résister à sa propre déraison ». Un vrai défi pour l'éducation et pour la société d'aujourd'hui. En science comme en français, les élèves apprendront donc à examiner un phénomène physique ou une phrase, à en questionner le fonctionnement, à émettre des hypothèses, à les soumettre à l'expérimentation et à proposer des conclusions qu'ils sauront toujours provisoires. Peut-on se résigner à priver les élèves fragiles d'une telle démarche, au prétexte honteux qu'ils n'auraient pas les moyens de se hisser à ce niveau de réflexion et à exercer leur discernement ? Non mille fois non ! il faut au contraire leur offrir tout au long de ce parcours d'élévation et d'affranchissement les compétences linguistiques et le nourrissage culturel qui leur permettront d'en tirer le meilleur.

3. Des élèves et des citoyens qui résisteront au sectarisme

3.1. Le piège de l'appartenance

À la question « qui es-tu? » la réponse d'un élève, fût-il en difficulté, ne saurait être : « je suis un juif, un musulman, une fille, un garçon, un noir ou … ». Car le fait qu'il appartienne, par un hasard heureux ou non, à un groupe qui partage certaines croyances, certaines habitudes culturelles, certains comportements et une histoire commune, ne doit en aucune façon effacer sa singularité intellectuelle. Cette appartenance peut être chaleureusement assumée mais elle ne saurait définir son identité : l'école doit encourager le fait que si ***une appartenance se reçoit avec reconnaissance ; une identité se construit en toute liberté.*** La distinction entre appartenance ($x \in E$) et identité (x=E) apparaît donc aujourd'hui absolument essentielle car c'est elle qui permet aux élèves de comprendre leurs différences, leurs divergences et d'en discuter en toute liberté et en toute intelligence sans pour autant trahir leurs communautés respectives et sans avoir honte de ses racines. En bref, l'école de la République doit signifier à tous ses élèves **qu'***une appartenance ne se renie pas mais qu'elle ne les définit pas*.

Les citoyens qu'ils deviendront devront ainsi avoir la capacité d'analyser avec objectivité, profondeur historique et humanisme une situation dans toute sa complexité en refusant que quiconque, au nom d'une appartenance commune, puisse leur imposer une vision tronquée et stéréotypée des réalités politiques sociales et culturelles. L'appartenance à une communauté confessionnelle et/ou culturelle aura contribué bien sûr à colorer leur identité d'une façon particulière ; elle les aura placés au sein d'un réseau dans lequel sont partagés des comportements, des croyances et des goûts communs qui sont autant de signes de reconnaissance qui les rassurent. ***Mais en aucun cas cette appartenance assumée ne devra leur dicter leurs analyses politiques, scientifiques ou sociales.*** En aucun cas elle ne devra aliéner leur autonomie de jugement. L'école leur aura appris qu'au sein de chaque communauté d'appartenance qu'ils chérissent, ils devront repousser la tentation confortable d'épouser une opinion grégaire et partiale, par conformisme ou par crainte.

3.2. De la connivence à la distance

C'est la conscience de l'écart avec l'Autre, c'est la volonté de combler ce fossé qui légitimera l'effort consenti pour forger une langue juste et puissante. Un enfant avance-

ra donc avec d'autant plus d'envie et de courage dans la conquête du langage qu'il en aura compris le défi ultime : « dire à quelqu'un qu'il ne connaît pas ce que ce dernier ne sait pas encore ». Car c'est bien la volonté d'augmenter son pouvoir de partage qui justifiera les efforts qu'il aura à consentir lors de son apprentissage : être mieux compris de l'Autre, mieux le comprendre, mieux le connaître. Pour chaque élève, et notamment les plus fragiles, chaque mécanisme maîtrisé, chaque règle appliquée ne doit pas être un acte de soumission et de docilité ; ils doivent la vivre comme une conquête, comme une avancée explicite vers la maîtrise de sa pensée et de sa parole ; comme une avancée pacifique vers l'Autre.

Pendant ses premières années, le petit enfant fait ses premiers pas linguistiques dans un cercle étroit de familiarité et d'extrême connivence. On pourrait dire qu'il se contente de « parler à vue » ; il parle de choses qui sont sous ses yeux, à des gens qui sont devant lui. Et conséquemment, des moyens linguistiques très limités lui suffisent. Car si tout va de soi, *tout peut aller pratiquement sans dire*. Le risque pour certains enfants qui vivent dans un milieu familial qui incite moins aux interactions exigeantes, c'est que l'habitude se prenne d'échanges pauvres dans lesquels le prévisible compense la pénurie de moyens. On devra donc leur fixer progressivement des ambitions bien plus hautes car la *connivence*, ***l'immédiateté et l'évidence se révéleront vite les ennemis jurés du développement de leur langage.*** Le désir de s'emparer de nouveaux mots et de construire des phrases complexes naîtra d'une volonté de quitter ce cocon douillet dans lequel tout est déjà su (ou vu) avant même d'être dit, pour entamer une longue marche, parfois douloureuse, pour affronter la distance et l'inconnu. Si un enfant n'a nulle intention de conquête, pourquoi donc se doterait-il de moyens linguistiques puissants ? Cette démarche lucide, au cours de laquelle la volonté de « franchir » justifie le labeur d'une mise en mots précise, n'est ni programmée ni solitaire ; elle dépend de la capacité de l'enseignant et des parents de dévoiler à un enfant que, s'il veut laisser une trace explicite dans l'intelligence d'un autre (différent de lui), il lui faut se forger un langage qui sert au plus juste ses intentions de communication. Aux enfants, ils devront donc dire avec force et amour que la langue n'est pas faite pour parler à ceux qui leur ressemblent, à ceux qui ont les mêmes croyances, les mêmes engagements, la même culture qu'eux. Ils leur montreront donc que la langue leur donne la force d'accepter et de dépasser la différence. Ils seront ainsi, tout au long de leur vie, des femmes et des hommes qui auront le courage de ***parler à ceux qu'ils n'aiment et qui le leur rendent bien.*** Ils pourront leur dire des choses, pas nécessairement agréables, mais qui seront comprises au plus juste de leurs intentions. Ils sauront que seule une maîtrise rigoureuse et audacieuse de la langue leur permettra d'accéder à ces hauteurs où se raréfie l'oxygène du pré-jugé et

du pré-vu ; là où la langue donne le meilleur d'elle-même ; là où *« le mal-aimé »* sera l'unique objet de tous leurs désirs de comprendre et d'être compris. Nos élèves, dépassant leurs fragilité linguistique et culturelle, deviendront ainsi des citoyens qui sauront construire des ponts au-dessus des gouffres vertigineux, par-dessus des failles réputées infranchissables ; la langue déploiera alors pour eux toute sa puissance, toute son élégance pour repousser la tentation de l'affrontement et de la violence.

Si l'on veut un jour que nous puissions apaiser la vengeance et la haine, notre seul espoir de résilience ne réside pas aujourd'hui dans l'esprit borné de responsables politiques égoïstes, cyniques et avides de pouvoir ; il repose peut-être – s'il en est encore temps – dans notre capacité de transmettre très tôt aux enfants une conscience claire du ***défi de l'altérité*** afin qu'ils osent plus tard faire ***l'effort du franchissement*** ; afin qu'ils choisissent de parler plutôt que de se massacrer. On affirmera donc ici que *les liens d'attachement, tissés dans l'enfance, ne doivent être dictés ni par la connivence ni par l'appartenance car ils porteraient alors les promesses d'enfermement et d'exclusion*. L'attachement se construit d'abord dans une reconnaissance de la différence et de la distance, ainsi que par un effort assumé de les dépasser. Ces liens se tissent à mesure que l'enfant accepte l'effort d'expliciter sa pensée pour quelqu'un qu'il sait à la fois aimant et différent. C'est donc bien *la conscience de l'écart* et la volonté de le franchir qui fonde un attachement fertile, ouvrant à la compréhension exigeante et à l'échange lucide. L'attachement fusionnel – à peu de frais – risque, au contraire, d'enfermer un enfant dans une communion illusoire et nuit à l'autonomie de son élan vers l'Autre.

Sincérité, ambition, exigence et dépassement sont donc les mots clés des relations que l'on doit tisser avec les élèves les plus fragiles. Ils porteront l'espoir du pardon plutôt que le désir de la vengeance ; ils s'opposeront à ceux, malheureusement à la mode aujourd'hui : appartenance, connivence, compassion, passivité, lâcheté et trop souvent indifférence. Ce cheminement commun commence très tôt. Si, comme moi, vous pensez que le propre du « petit Homme » c'est ce désir de la découverte, cette curiosité de comprendre, cet appétit du questionnement, cette joie de l'échange, alors, prêtons l'oreille à ces « pourquoi papa, pourquoi maman pourquoi maîtresse ? » que nous adresse un enfant confronté à une langue et à une culture inconnue ; comme un appel à regarder et à questionner ensemble ce monde nouveau et aussi à s'interroger sur lui-même. Négliger cet appel envoyé de l'intelligence d'un enfant à l'intelligence des adultes, c'est lui signifier que ses interrogations ne valent pas cet instant de réflexion partagée. À l'école comme à la maison, nous lui devons donc ce ***moment de suspension*** où l'adulte se détache de la machine pour lui répondre avec amour comme personne

d'autre ne lui répondrait. En bref, à l'école comme à la maison, parlons et parlons encore, écoutons et écoutons encore, discutons, argumentons, racontons et… . Regardons cet enfant dans les yeux. Apprenons à soutenir son regard qui nous questionne, qui parfois nous jauge et le plus souvent nous prie de lui assurer qu'il compte pour nous, qu'il n'est pas une charge mais un enrichissement et qu'on va l'aider à apprivoiser ce monde qu'il a tant de mal à comprendre et qui parfois semble ne pas vouloir le comprendre**.**

À ces enfants « différents », d'où qu'ils viennent, l'École ne peut se contenter de leur révéler une vérité définitive, de leur inculquer par répétitions des règles linguistiques qu'ils ignorent, afin de pouvoir lui coller, un jour, une étiquette « certifié conforme ». L' École s'efforcera d'éclairer leurs choix ; elle les incitera à se poser des questions, à les formuler plus justement, à passer leurs réponses au crible de la rigueur et se gardera de lui apporter des réponses dogmatiques. En bref l'École de la République est là pour ***forger son discernement*** afin qu'il puisse résister plus tard à la tentation de l'enfermement sectaire et à l'emprise du malveillant et afin qu'il choisisse la voie de l'explication plutôt que celle de l'immédiate violence.

3.3. La conscience de l'altérité, attise le « désir de langage »

Encore plus que les autres, les élèves les plus fragiles ont besoin de savoir que leur pensée singulière a de l'importance, que la parole qui la porte nous est précieuse. Beaucoup de parents et d'enseignants se posent parfois la question suivante : « Si un enfant, un élève, me raconte ou m'explique quelque chose que je ne comprends pas ou que je comprends mal, faut-il que je lui dise: *"je n'ai pas compris ce que tu m'as dit" ?* Est-ce que je ne risque pas de le bloquer, de lui faire perdre confiance en lui? » À cette question, il nous faut répondre : « rien n'est pire que de faire croire à un enfant qu'on l'a compris alors que cela n'est pas vrai. Ce serait le tromper et l'empêcher d'avancer. Ce serait lui dire que sa parole ne compte pour rien ; que comprendre ce qu'il dit nous indiffère. En matière d'apprentissage, l'échec révélé et analysé est un formidable moteur. Il invite à l'effort et au dépassement à condition, bien sûr, d'accueillir ses tentatives maladroites avec autant de douceur que de fermeté. Dire à un enfant qu'on ne l'a pas compris, c'est lui préciser que, lorsqu'on se parle, deux intelligences sont à l'œuvre. Deux intelligences distinctes qui ne se comprendront que si chacune fait un effort pour l'autre. C'est donc la preuve d'une séparation intellectuelle que l'on doit asséner à un enfant si l'on veut qu'il consente l'effort du franchissement.

Partageons ensemble l'exemple ci-après qui montre bien que l'indifférence de l'adulte est ce qu'il y a de pire pour un enfant en quête d'écoute.

Le petit Bilal a 4 ans et demi ; il dit à sa maman : « Je vais te raconter une belle histoire, » Voyant que sa maman lui prête une oreille attentive, il dit : « Eh bien, tu vois, *ils* l'ont vue, alors ils l'ont suivie. Et puis, *ils* l'ont rattrapée et *ils l'*ont enfermée *là-bas dedans*. Heureusement, *les autres, ils* l'ont su ; alors *ils* sont venus *la* libérer et *il l*'a épousée. » À ce moment-là, la maman a deux solutions. Soit elle lui dit : « Mon chéri, elle est formidable, ton histoire ; merci beaucoup de me l'avoir racontée : va donc regarder la télé ! » Ce qui reviendrait, d'une certaine façon, à renoncer à son devoir d'éducation et de transmission. Soit elle prend le risque de lui dire avec toute la bienveillance possible : « *C'est très gentil de m'avoir raconté ton histoire, mais je ne l'ai comprise* ». Le choix est ici décisif. Les enfants qui n'ont pas eu la chance qu'on leur dise un jour : « Je ne t'ai pas compris, mais je veux t'aider à te faire mieux comprendre… » sont privés de l'impulsion nécessaire à la maîtrise progressive du langage. La mère qui indique à son petit garçon qu'elle ne l'a pas compris lui confirme avant tout qu'il lui importe de le comprendre. Elle lui signale que tous les deux ne forment pas une seule et même intelligence. Elle ne peut pas voir dans sa tête le film qu'il y projette. Chacun d'eux possède une intelligence singulière.

La maman fait remarquer à Bilal qu'elle n'était pas là lorsqu'on lui a raconté l'histoire et que, par conséquent, elle ignorait « qui a suivi qui ? », « qui a enfermé qui et où ? », « qui a délivré qui ? » et « qui a épousé qui ? ». À partir de ce constat objectif, elle invite ensuite son enfant à expliciter certains des éléments de son histoire afin que s'ouvrent, l'une après l'autre, les fenêtres qui en éclaireront le sens. Il accepte alors de préciser que c'était les « méchants lutins » qui avaient enlevé « la belle princesse » et qui l'avaient enfermée dans « une caverne profonde » ; heureusement, « le roi et le prince » l'avaient appris et étaient venus la délivrer ; et, enfin, « le prince » l'avait épousée.

C'est un véritable travail auquel a dû se livrer cet enfant de 4 ans et demi, encouragé, guidé par une mère bienveillante, mais d'une exigence sans faille. Ce travail, l'enfant l'a effectué non pas seulement pour faire plaisir à sa maman, non pas pour lui obéir sous peine de punition, mais parce qu'il a compris que les efforts qu'il a consentis pour mieux assurer sa parole lui donnent prise plus fermement sur sa mère d'abord et sur les autres ensuite. Il renforce ainsi la conscience de sa propre existence et reconnaît celle des autres, différents et distants, mais, par là même, partenaires d'un dialogue où chacun exerce ses droits et accepte ses devoirs.

Cette séparation des intelligences est parfois douloureuse pour l'enfant en fragilité et peut provoquer une certaine déception, parfois quelque irritation. Il pensera en effet que, si sa mère ou sa maîtresse ne l'a pas compris, c'est parce qu'elle n'y met assez de bonne volonté ; en bref, qu'elle ne « veut » pas le comprendre; il craindra ainsi qu'elle ne l'aime pas assez puisqu'elle refuse de le comprendre ***« sans les mots »***. Il faut donc que la mère, car c'est souvent elle qui est très tôt à l'œuvre, affirme à son enfant que la distance intellectuelle qu'elle doit lui imposer n'altère en rien l'immense affection qu'elle lui porte. Il faut à la fois beaucoup de fermeté et de bienveillance pour faire accepter au petit enfant la séparation de son intelligence avec celle de sa mère afin que soit reconnue la singularité de chacune d'elles. Le fait qu'un petit enfant puisse vivre très tôt l'expérience de l'altérité intellectuelle est essentiel. À la maison, comme à l'école maternelle, il aura droit à autant de bienveillance que d'exigence. Car c'est la conscience de la séparation intellectuelle qui va le pousser à dépasser le confort d'une communion affective, certes douce et confortable, pour lui imposer des conventions linguistiques non négociables. C'est ainsi qu'il gagnera plus tard la liberté de fréquenter ceux qu'il ne connaît pas et qui ne savent pas ce qu'il va leur dire. C'est en effet pour qu'il puisse aller sereinement vers les autres en toute liberté et en toute vigilance que la mère, comme la maîtresse vont imposer la séparation nécessaire de deux intelligences pour que s'installe alors le pont linguistique, patiemment construit, qui va les réunir.

Ce pouvoir du langage, bien des enfants ne l'exerceront pas. Ce sont ceux qui ont un développement intellectuel normal, qui ne souffrent pas de dysphasie, mais qui sont en situation d'insécurité linguistique dès que s'impose à eux l'obligation d'affronter une situation de moindre prévisibilité. Ce sont tous ces enfants qui, à 3 ou 4 ans, ne savent encore que « parler à vue ». L'absence de ce dont ils parlent, l'absence de celui à qui ils parlent, les inquiète, rend leur parole hésitante, les incite souvent à garder un silence prudent. Effrayés par la distance, démunis devant l'inconnu, ces enfants auront les plus grandes difficultés à aborder plus tard l'écrit. Comment imaginer en effet que des élèves dont la parole s'est réduit au constat immédiat puissent affronter plus tard les exigences propres à l'acte d'écriture ? Celui à qui ils écrivent ne sera pas là et ils ignoreront ce qu'ils partagent ou ce qui les oppose. Le fossé qui sépare leur niveau de leur langage oral de celui de la langue écrite sera alors trop large. Pour beaucoup d'enfants en fragilité linguistique et en instabilité culturelle, cet écart risque d'être infranchissable. L'issue de la bataille de l'écriture et de la lecture dépend donc en partie de la qualité de la médiation dont aura bénéficié leur langage dans ses premières années. On leur aura (ou pas !) montré qu'une distance sépare leur intelligence de celle de l'autre ; il aura compris (ou pas !) que c'est par la précision de leurs mots, par l'organisation de leurs phrases qu'il ont une

chance de faire passer leur pensée dans une intelligence qui leur est étrangère et et qui est d'autant plus désirable.

4. Des élèves et des citoyens qui résisteront au piège de l'immédiate révélation

4.1. « Vouloir savoir » et « désirer apprendre »

Je fais l'hypothèse, comme la plupart des psychologues et des spécialistes de l'apprentissage, que tout enfant a spontanément l'envie de savoir. Il cherche à percer le mystère de ses origines, il veut savoir qui sont ses parents et ce qu'ils pensent… Il veut savoir comment être aimé, comment obtenir satisfaction… Il veut savoir « comment ça marche », comment fonctionnent les objets qu'il a sous la main, comment interagissent les êtres qui l'entourent et, avant toute chose, il veut savoir ***qui il est***.

Mais ***vouloir savoir*** ne signifie pas ***désirer apprendre***. D'ailleurs, quand on observe un enfant qui veut faire marcher un appareil et qu'on lui demande d'interrompre son tâtonnement fébrile pour écouter une explication précise, il manifeste de l'agacement, reprend l'objet et nous signifie qu'on lui fait perdre du temps. Apprendre, c'est en effet accepter de perdre de vue, au moins un moment, la satisfaction immédiate de son envie de savoir (Philippe MEIRIEU, Le Monde octobre 2023). Apprendre, c'est, souvent, gâcher du matériel ; c'est, toujours, surseoir à la volonté de réussir dans l'instant… Et cette rupture entre savoir et apprendre est exacerbée par les progrès techniques : ces derniers, en effet, permettent, de plus en plus systématiquement, de savoir sans apprendre. Les élèves, nos enfants, le savent et sont pris dans cette aspiration à un « savoir sans apprentissage » (ou avec des apprentissages réduits au minimum), c'est à dire un savoir dispensé de questionnement et de construction.

Savoir avant d'avoir appris ; *savoir sans se donner le temps d'apprendre* ; voilà ce que désirent donc certains enfants. Toute attente, tout délai imposés par un tâtonnement souvent laborieux les exaspèrent et peut les mettre dans une colère souvent rentrée et paralysante. Pour la plupart, ces élèves fragiles brûlent d'envie de savoir. Ils sont prêts à faire beaucoup pour y arriver, excepté une chose : ***faire l'effort de construire des réponses par le dialogue et l'argumentation.*** Savoir, oui ! Apprendre à le construire en partageant avec un autre leurs doutes et leurs inquiétudes, non ! Ce « temps de débat » ferme et serein qui est nécessaire à la construction d'une identité, peut provoquer chez

un enfant la dispersion et la déroute. Il le vit comme un vide, comme une faille, parce que le doute l'incertitude et la distance sont pour lui trop douloureux pour pouvoir stimuler l'activité de penser (Serge BOIMARE, 2019, *L'enfant et la peur d'apprendre* Dunod). Au lieu de ressentir l'anxiété légère et normale que provoque naturellement le fait de ne pas savoir encore, qui devrait attiser son désir d'apprendre, c'est une terrible frustration qui l'envahit quand il faut associer, faire des liens, en un mot… ***chercher avec et contre l'Autre***. Piégés dans un univers où le trivial le dispute au superficiel et le prévisible à l'imprécis, les élèves, que l'on dit fragiles, cheminent sur la voie de la passivité car ils se sont habitués à n'accepter que des réponses évidentes et définitives. *C'est justement dans ces situations qu'ils sont infiniment vulnérables à la dictature de l'image.*

4.2. La dictature de l'image : défaite de la langue et de la pensée

Des recherches récentes menées auprès d'adolescents et de jeunes adultes (Michel DESMURGET, 2022, *Faites les lire*, SEUIL) font apparaître un déclin continu de la communication dont le caractère inéluctable, presque fatal, m'a d'abord étonné pour me terrifier ensuite. En un peu moins de quarante ans, l'écriture manuelle a complétement laissée place à l'écriture sur écran au point qu'elle est devenue aujourd'hui une incongruité. Cet engouement pour une écriture de clavier fut vite accompagné par la réduction du volume des écrits ainsi produits, qui, dans les meilleurs cas, ne dépasse pas une centaine de signes. Ces textes rétrécis portent par ailleurs un contenu ou l'immédiat le dispute au trivial. Cette communication écrite tronquée et exsangue s'est peu à peu imposée à l'échange téléphonique oral (fonctionnalité initiale du portable), comme si, en évitant la confrontation directe, on voulait échapper au poids d'une argumentation et à l'incertitude d'une controverse. Ces dernières années (avec Instagram mais surtout TikTok) on arrive au bout de cette évolution inquiétante : ***l'écrit, même tronqué, même pauvre en sens, cède finalement le pas à l'image triomphante***. L'essentiel de la communication se réduit donc aujourd'hui à l'envoi d'images dont on attend pratiquement jamais une quelconque réponse, un quelconque questionnement, une quelconque interprétation singulière. Il suffit que la photo ou la vidéo ait été vue et qu'on sache que l'on y est pour quelque chose.

C'est évidemment sur les élèves les plus en difficulté que l'image exerce plus cruellement encore sa dictature : elle les dispense de la laborieuse mise en mots, les exonère de la responsabilité de la construction du sens elle leur évite le doute et le questionne-

ment. Pour eux, ***le juste et le vrai ne se démontrent plus, ils se montrent*** : une photo, une vidéo exhibée suffisent à légitimer l'affirmation péremptoire d'une vérité qui se voudrait universelle. Et beaucoup s'y laissent prendre, à qui l'on a pas appris que « une fois » ne signifie pas « toujours ». Ils ne savent donc pas que seules la démonstration ferme et l'argumentation exigeante peuvent faire émerger une loi universelle affranchie des circonstances du *hic et nunc*. Ils ignorent la rigueur du chemin qui, d'hypothèse en hypothèse, d'expérimentation en expérimentation, mène à l'affirmation légitime de la vérité. Aujourd'hui des milliers d'yeux regardent par le même trou de serrure et contemplent, avec la même délectation ou la même détestation une réalité iconique qu'ils n'ont ni les moyens intellectuels ni même l'idée de questionner**.** L'image instantanée, prise « sur le vif » est immédiatement livrée pour être portée au plus haut des *like* par un *buzz* anonyme et complaisant.

L'omniprésence de l'image sert par ailleurs aujourd'hui les desseins de dangereux manipulateurs. Ceux-ci utilisent la confiance spontanée dont bénéficie la photo, ou la vidéo (« vu donc vrai ! ») pour ***passer sans vergogne de la ponctualité à la généralisation***, ***du constat à la vérité définitive, du conjoncturel au partout et au toujours, de l'accident à l'essence, du hasard au déterminé.*** Cette forme de manipulation des esprits, parmi les plus vénéneuses, est d'ailleurs souvent utilisée par des élèves harceleurs qui parviennent à fabriquer l'image de certains de leurs « camarades » dans des situations qui les cloueront définitivement au « pilori numérique » non pas pour ce qu'ils sont mais par l'image dont on les affuble. Ce subterfuge a par ailleurs de tous temps constitué un outil efficace utilisé par la ***propagande populiste*** : une vidéo montrant un nombre important de personnes noires à Barbès suffit pour annoncer le « grand remplacement » ; la photographie d'un homme coiffé d'une kippa sortant d'une banque atteste sans le moindre doute de l'outrageuse richesse des juifs…

Les mots quant à eux, progressivement dénués de toute complexité sémantique et dépouillés de leur filiation morphologique et étymologique, ont progressivement rendu les armes à l'immédiate évidence de l'image dont ils ont pourtant mis si longtemps à s'affranchir. Ils ont de plus en plus pour fonction essentielle de célébrer la connivence et non pas d'expliciter les différences pour mieux les comprendre. Ils n'invitent plus au dialogue des esprits singuliers, mais portent la haine et à l'insulte. Faits pour le partage et le dialogue, ils servent aujourd'hui d'affichage à un « entre-soi imbécile ». Le langage, qui devrait offrir le merveilleux pouvoir d'évoquer, contre le conservatisme, ce qui n'est pas encore mais sera sans doute un jour, d'affirmer contre les « pré-jugés » ce que l'on ne constate pas *de visu* mais qui se révélera peut-être juste et vrai, d'écrire

contre le conformisme ce que l'on n'a pas encore osé formuler mais que les générations qui nous survivront trouveront d'une audace magnifique, ce langage de création risque ainsi aujourd'hui d'être réduit à ne proférer que des mots de passe et des signes de reconnaissance laissant le champ libre à la toute-puissance de l'image . Nous aurons bientôt perdu notre dernière bataille… .

4.3. La dictature de l'image tue l'Histoire

Dans cet univers dominé par la brutalité de l'image, l'Histoire qui rassemble nos mémoires n'éclaire plus la réflexion des élèves en difficulté pour qui la superficialité de l'évidence l'a emporté sur la profondeur de l'analyse. Pour beaucoup, ***ils ont fait du passé table rase et du futur une croyance***. Ils se méfient « des récits fondateurs » qui nous relient ; ils n'ont que faire des informations transmises, de plume en plume, de génération en génération. Seul importe l'instantané visible et montrable qui refuse tout ancrage temporel, toute mise en contexte, toute comparaison fertile. La continuité historique, construite patiemment à distance, de trace en trace, d'exhumation en exhumation, est ainsi devenue suspecte. Suspecte de mensonge et suspecte de manipulation, elle cède à tout coup devant la « preuve iconique » la plus dépravée. J'ai encore en mémoire cette phrase terrible d'un élève de sixième assénée à son professeur à la fin d'un cours sur la Shoah : ***« Tu n'y étais pas et moi non plus, alors tu crois ce que tu veux et moi aussi ! »***. L'image, lorsqu'elle prétend imposer sa brutalité ponctuelle à la pensée, lorsqu'elle efface l'échange et le dialogue, lorsqu'elle menace de supplanter le récit de notre histoire, fait courir à ces élèves dits fragiles un risque majeur : celui de ***la soumission au credo***. Elle porte en elle le danger d'une pensée « à courte vue », une pensée « impressionnée », privée des liens chronologiques et logiques que seuls le récit historique et l'interprétation des faits peuvent offrir. Seul compte le fait d'avoir contribué à rendre populaire une photo ou une vidéo » en la visionnant et en la partageant ; commentaires et interprétations se réduiront le plus souvent à un *like* vite cliqué, au mieux à une qualification banale (« c'est trop cool ! »), dont l'insignifiance sonne le glas de notre intelligence collective.

4.4. Contre la dictature de l'image nourrissons la fonction imageante des élèves

Si l'on veut que le plaisir de lire rime avec la précision de lecture**,** il faut se garder d'imposer à un jeune lecteur une illustration sous le mauvais prétexte que celle-ci

l'aidera à activer sa fonction imageante. Alors que les mots sollicitent, aiguisent et… guident son imagination, les images, elles, l'entravent ; c'est pourquoi, souvent, elles déçoivent le lecteur fragile plus qu'elles ne le ravissent. Lire c'est en effet construire sa propre représentation avec les mots d'un autre et en aucun cas se voir imposée la représentation d'un autre. Les conventions linguistiques imposent certes des règles à notre imagination ; elles apaisent ses emportements, endiguent ses débordements, mais elles l'invitent à couler vive et fraîche ; chaque phrase plus vive et chaque phrase plus fraîche. Les images, elles, ne concèdent à l'imagination qu'une marge étroite. Elles peuvent susciter, bien sûr, sensations et sentiments ; mais, trop directement liées aux réalités perceptibles, les images ne sauront jamais, comme les mots, faire vibrer une imagination qui puise son expression dans l'intimité profonde de chacun de nous. C'est pourquoi il est nécessaire de tenir les images suffisamment à l'écart lorsque l'on accompagne un enfant sur le chemin de la compréhension. Développer la fonction imageante d'un jeune lecteur exige en effet que l'on diffère le plus possible la présentation d'illustrations afin de laisser agir son imagination singulière. Trop tôt assénée, l'image éteint le projecteur intérieur du lecteur et le dissuade de confronter ses propres images fixes ou son propre film avec les mots ou le script rédigé par l'auteur. On se gardera donc de lui imposer, pendant la lecture, des illustrations qui « ligoteraient » sa fonction imageante. Avant même qu'ils soient des lecteurs autonomes, la lecture offerte aux enfants doit éveiller leur esprit, aiguiser leur imagination, déclencher leur curiosité. Mais tous n'ont pas eu la chance d'avoir été suffisamment nourris au plan culturel pour puiser dans leur trésor sémiologique les richesses pour construire leurs propres images. Après la lecture d'un mot, d'un syntagme, d'une phrase ou d'une histoire, l'invitation: « dis-moi ce que tu vois dans ta tête ! » ne produit parfois qu'un écran noir ou tellement flou qu'il ne peut en décrire les éléments. Ces enfants que l'on nomment « ***aphantasiques*** » et qui constituent environ 5% de la population (Adam ZEMAN, 2015 université de Bristol), faut-il alors les mettre face à une image étrangère ? Non ! On ne ferait que décourager l'activation de sa fonction imageante. La juste solution est de mettre en place des ateliers de « nourrissage sémiologique » ; en d'autres termes les aider à constituer pour chaque mot, une banque d'images suffisamment variées afin qu'ils osent proposer leur représentation singulière et originale. Deux exemples d'atelier : de ce type.

- ***Premier atelier: un mot unique***

L'enseignant propose une série d'images parmi lesquelles certaines représenteront, de manière différente, le mot en question et d'autres illustreront des mots assez proches sémantiquement. Prenons l'exemple de la forêt : on proposera quelques images de différentes sortes de forêts tandis que d'autres images représentent un jardin, un parc, ...

L'enseignant demande alors aux élèves de sélectionner, dans le lot d'images, celles qui représentent une forêt, et d'écarter les autres (en le justifiant). Les images retenues sont observées dans leur diversité, mais aussi dans leurs points communs qui sont alors explicités (ex : il y a toujours beaucoup d'arbres, assez rapprochés, des buissons, parfois des animaux, mais pas de toboggan...). On soulignera que chaque image se nomme une **« forêt » même si elles sont toutes différentes les unes des autres**.

L'enseignant retourne alors les images. Il demande à quelques élèves : « Fermez vos yeux et dessinez chacun à l'intérieur de votre tête comment vous voyez, vous, le mot « forêt ». L'enseignant laisse le temps à chaque l'élève de se faire sa propre représentation.

L'enseignant invite ensuite chaque élève à décrire sa représentation à ses camarades. On compare alors les différentes descriptions du même mot dans leurs différences et leurs ressemblances.

- ***Deuxième atelier : un mot déterminé (nom+adjectif, nom+complément de nom) et un nom+verbe***

L'enseignant présente plusieurs images du même objet qui ont des caractéristiques : différentes (couleur, tailles, formes, …). On l'invite à constituer des ensembles. Puis de nommer chacun des ensembles en fonction de la façon dont le même objet est caractérisé : « là ce sont des fleurs rouges, là des fleurs bleues, là des petites fleurs ».

Il fait remarquer que dans chaque groupe de mots, un mot est toujours présent, et qu'un mot change; de même que dans chaque image un élément est constant et que quelque chose change : «Qu'est ce qui change ; dans ce que je dis ? Qu'est ce qui change dans les images ? ».

Il demande aux élèves de construire chacun dans leur tête leur propre image mentale à l'écoute d'un groupe NOM + ADJECTIF. On les invite à les décrire dans leurs nuances et dans leurs similitudes.

L'enseignant présente ensuite des images-scènes qui illustrent le même personnage qui fait des actions différentes (il dort, il court, il mange, …). Il invite les élèves à constituer des ensembles. Il fait remarquer les différences entre les image-scènes et les différences linguistiques entre les mots utilisés : « Qu'est ce qui change dans ce que je dis? Qu'est ce qui change dans les images-scènes ?

On demande aux élèves de construire chacun leur propre image mentale à l'écoute d'un groupe Nom+ verbe, et de la décrire. On peut faire la même démarche avec un personnage qui fait la même action dans des lieux différents : un enfant qui dort dans son lit, dans la forêt, sur un fauteuil, … , ou bien qui donne le même objet à des destinataires différents. On invite chacun à décrire son image en veillant bien à ce que le groupe fonctionnel soit bien explicité.

Parler du « langage de l'image » dans nos écoles, c'est au mieux utiliser une dangereuse métaphore, au pire c'est méconnaître totalement ce que sont la nature et les enjeux du langage. Développer la fonction imageante d'un lecteur fragile exige en effet que l'on diffère le plus possible la présentation d'illustrations afin de laisser agir son imagination singulière. Méfions-nous de l'utilisation intempestive des images au prétexte que cela pourrait faciliter l'apprentissage des plus fragiles. Il convient au contraire de laisser aux élèves le loisir de faire « pousser » leurs images singulières en se gardant de leur imposer des illustrations qui « ligoteraient » leur fonction imageante. Lorsqu'on lit pour des élèves, dès l'école maternelle, c'est d'abord pour qu'un projecteur interne s'allume dans la tête de chacun d'entre eux afin qu'il puisse créer ses propres images à partir des directives d'un auteur.

5. Des élèves et des citoyens qui oseront questionner les textes quels qu'ils soient

Ce que nous révèle la dernière étude PISA (2023), c'est qu'en France, notamment, beaucoup trop d'enfants de quinze ans environ ne comprennent pas bien ce qu'ils lisent et se trouvent en difficulté pour passer de la lecture d'un texte à la construction du sens. Ce n'est donc pas tant la difficulté de déchiffrer les mots d'un texte qui les handicape mais bien plutôt leur incapacité d'interpréter le sens d'un texte et de prendre la distance nécessaire au questionnement et à la critique. Cette enquête, dont la méthodologie n'est pas critiquable, met ainsi en évidence une des failles essentielles du système éducatif français : *nous sommes incapables de faire de tous nos élèves des lecteurs responsables qui puissent à la fois interpréter librement un texte tout en respectant son intégrité.* Nous condamnons donc, année après année, nos élèves les plus fragiles à la soumission devant ***ceux qui prétendront comprendre à leur place***.

- ***Qu'est-ce que comprendre un texte ?***

Imaginons que vous lisiez la phrase suivante qui ouvre la première page d'un livre : « *Les roseaux se balançaient sous le vent; la jeune femme dansait sur le sable en chantant* ». L'auteur a sélectionné des mots particuliers et pour composer chacun d'entre eux, il a associé une suite de lettres à un sens spécifique (« sable» n'est pas « table » ni « fable »). De plus, l'auteur a organisé ces mots selon des règles grammaticales précises: il a placé le nom « roseaux » avant le verbe « se balancerr » et « jeune femme » avant « danser » afin de marquer leurs statuts d'agents d'une action (ce n'est pas la jeune femme qui se balançait ; ce ne sont pas les roseaux qui dansaient). Ces conventions arbitraires ne sont pas négociables et constituent en quelque sorte les directives de « casting » et « mise

en scène » données par l'auteur à un lecteur inconnu. Elles n'impliquent cependant pas, malgré leur force, que l'expérience que l'auteur a imaginée, sera dessinée à l'identique par vous ou par moi. Loin s'en faut ! Ces directives ne font qu'activer avec plus ou moins de précision votre mémoire intime qui s'est, au fil de votre existence, nourrie de tout ce que vous avez vu, ressenti, dit, entendu ou lu. Ainsi imaginerez-vous peut-être cette jeune femme grande, svelte et blonde là où moi, lisant la même phrase, me la représenterais petite, brune et boulotte. Sur la toile de votre imagination peut-être peindrez-vous le sable blanc d'une plage tropicale, alors que moi j'évoquerais le sable ocre du désert.

Comprendre, c'est donc **tenter de fabriquer de l'intime avec du conventionnel.** La même phrase déclenchera autant de représentations qu'il y aura de lecteurs et cependant, toutes ces représentations, certes différentes, auront entre elles un fond lexical et grammatical commun. C'est là la dimension paradoxale de la compréhension : vous avez à interpréter, au plus profond de vous-même, la partition d'un autre sans jamais lui faire offense. Pour qu'il y ait communication, il faut que votre interprétation soit éminemment personnelle mais en même temps scrupuleusement respectueuse des directives de l'auteur. La question muette, « Est-ce que je serai compris comme j'espère l'être ? », est donc toujours présente dans l'acte d'écriture ; comme doit être présente en écho celle du lecteur : « L'ai-je compris comme il espérait l'être ? ». *Cette incertitude partagée,* qui est au cœur de l'acte de compréhension, en fait une aventure commune à l'écrivain et à ses différents lecteurs ; une aventure chaque fois renouvelée. La compréhension exige donc autant d'obéissance qu'elle propose de liberté interprétative ; on en accepte les devoirs, on y exerce ses droits.

C'est un peu comme si le lecteur pesait sa lecture sur une balance. Sur le plateau de gauche, il dépose toute son obéissance aux choix linguistiques que l'auteur a effectué à l'intention de son lecteur inconnu : ces choix sont portés par des conventions lexicales et grammaticales non négociables. Sur le plateau de droite, viendront au contraire s'entasser ses intimes convictions, ses angoisses cachées, ses espoirs muets, ses expériences accumulées ; tout ce qui fait de lui un être d'une irréductible singularité. Une singularité qui lui fera interpréter ce texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait. Ses indignations ne sont pas celles d'un autre comme ne le sont pas ses enthousiasmes ni ses chagrins ; ses paysages ne ressemblent à aucun autre non plus que ses personnages. C'est donc le juste équilibre entre une imagination audacieuse et respect des choix d'un auteur qui ***distingue l'interprétation de la trahison***. Ce doit être – notamment pour les élèves en fragilité linguistique et culturelle – l'objectif prioritaire de la pédagogie de la compréhension ; et ce, de la maternelle jusqu'au collège(inclus).

- ***Comprendre cela s'apprend***

Il ne suffit pas d'avoir conduit un élève à la maîtrise d'un déchiffrage précis et fluide pour que la faculté de comprendre justement des phrases et des textes lui soit donnée comme par enchantement. L'art singulier de comprendre un texte, en y mettant du sien mais sans jamais oublier l'auteur, ne « tombe pas du ciel » ; il est le résultat d'un apprentissage régulier dont la régularité – je dirais même la ritualité – fait saisir à l'élève « ce que lire veut dire ». Faire l'impasse sur une pédagogie explicite de la compréhension conduirait à abandonner les élèves les plus fragiles à être des perroquets serviles incapables d'interpréter un texte. Pour tous les élèves (et notamment ceux qui ne bénéficient pas à la maison d'une médiation attentive et régulière), apprendre à comprendre doit compléter heureusement l'entraînement au déchiffrage et légitimer ainsi les efforts qui lui sont demandés. Il faut donc ***inscrire le désir de comprendre avec justesse et la capacité de se faire comprendre avec précision au centre exact de l'apprentissage et de l'usage de la lecture et de l'écriture***.

Un élève, d'où qu'il vienne et quelle que soit sa langue et sa culture maternelle, doit apprendre, ***dès l'école maternelle*** (à l'écoute de textes lus par la maîtresse), à établir un juste équilibre entre les deux exigences de la lecture : équilibre entre ses légitimes ambitions d'interprétation personnelle et prise en compte respectueuse des conventions du texte. Avant même de savoir déchiffrer, il saura ainsi négocier un équilibre délicat entre les emballements d'une imagination débordante et la soumission à l'*Autorité* que le texte impose. C'est donc à une lecture de pondération et de probité que l'école doit inviter très tôt ses élèves. La maîtrise de la compréhension n'a rien d'une révélation ; c'est au contraire *le résultat d'un apprentissage explicite*. Cela exige que les élèves vivent tout au long de leur scolarité les droits et les devoirs qu'impose une lecture à la fois précise et libre d'un récit, celle d'un énoncé de mathématique ou encore d'une démonstration scientifique.

Enseigner la compréhension invite un enseignant à adopter une posture fondamentalement différente de celle dans laquelle il se complait en général. Il doit commencer par « accoucher » les représentations que chacun des élèves se fait du texte proposé. Il les accueille chacune avec patience et bienveillance et en garde les traces précieuses dans leur diversité. Il sait en effet qu'à ce stade, c'est la fonction imageante de chaque élève, quelle que soit son origine, qui doit opérer en toute singularité. Mais il sait aussi que doit venir ensuite ***le temps de l'arbitrage*** et du tri ; le temps où le texte et l'auteur rappellent la force de leurs directives de mise en scène. En faisant vivre ainsi à chaque élève, dans toutes les disciplines, les difficiles négociations du sens d'un texte, le maître

lui fera progressivement prendre conscience des enjeux de la compréhension. Tous saisiront que cette démarche demande rigueur, exigence et *respect des conventions linguistiques*, mais ils se réjouiront aussi qu'elle ouvre à *leur imagination et à leur analyse critique* des voies qu'ils exploreront comme nul autre ne sauront le faire. L'enseignant évitera ainsi à ses élèves les plus en difficulté (et aux citoyens qu'ils deviendront) deux dérives dangereuses de l'acte de lecture : d'une part l'excessive servilité que l'on porte à un texte (notamment politique ou sacré) qui interdira toute interprétation personnelle, et d'autre part la désinvolture qui fait du texte un tremplin commode pour une imagination toute puissante qui le rend alors orphelin de son auteur.

Parce que l'école laïque a choisi de substituer à la révélation messianique la quête libre et rigoureuse du vrai, elle doit placer au cœur même de son combat le respect d'un ***juste équilibre entre droits et devoirs intellectuels*** : droit d'exprimer librement sa pensée, mais acceptation de la soumettre à une critique sans complaisance ; droit de faire valoir ses convictions, mais interdiction de manipuler le plus vulnérable ; droit d'affirmer ce que l'on croit vrai, mais obligation d'en rechercher obstinément la pertinence ; droit de questionner ce que l'on apprend, mais devoir de reconnaître la légitimité du maître ; ***droit enfin et surtout d'interpréter et de critiquer les textes, mais devoir de respecter la volonté et les espoirs que l'auteur met en son lecteur.*** À l'école de la République, tous les élèves, d'où qu'ils viennent, apprendront que nul ne peut ni ne doit le comprendre à sa place. Une école digne de ce nom formera ses futurs citoyens à considérer que c'est la liberté d'interpréter personnellement chaque texte, fût-il sacré, qui sépare l'élan spirituel de l'enfermement sectaire ; il sauront aussi que toute profession de foi politique doit être passée au crible de leur questionnement et de leur critique. Une école qui se veut inclusive devra donc inviter ses élèves les plus fragiles à oser imposer aux textes de toutes natures et de toutes disciplines des interprétations à la fois singulières et respectueuses.

Ils apprendront aussi que l'équilibre entre droits et devoirs se négocie en fonction du type de texte qu'ils se proposent de lire. La maîtrise polyvalente de la lecture fait donc partie intégrante de la pédagogie de la compréhension des textes. Un enseignant montrera aux élèves et notamment à ceux en fragilité linguistique, que l'on ne comprend pas de la même façon un conte merveilleux et un énoncé de mathématique : si on lisait le conte comme on devrait lire un énoncé, on risquerait de s'ennuyer à mourir. Mais si on lisait un énoncé comme un conte, on ne trouverait jamais la solution du problème. Ces élèves doivent donc apprendre à évaluer les exigences particulières du texte lu. Ils doivent comprendre que pour lire un conte, ils auront, par exemple, infiniment plus de

liberté d'imagination que pour décortiquer l'énoncé d'un problème. L'élève s'apercevra que les histoires, les contes, les récits l'invitent à projeter sur l'écran de son cerveau un film dont il tracera lui-même les décors, dessinera lui-même les personnages en fonction bien sûr des directives de l'auteur. Une fiction ouvre, en effet, à l'imagination du lecteur de larges espaces. Un texte explicatif en science exige au contraire une rigueur sans faille pour saisir chaque information et la mettre en relation précise avec les autres. Un récit historique impose pour sa part de suivre exactement la chronologie des faits et de mémoriser les éléments essentiels. Un document polymorphe qui exige, lui, que l'on associe image, tableaux, schémas et textes est un tout autre défi. Il faut donc qu'un lecteur tout au long de son apprentissage se frotte à des textes de types différents et que, face à chacun, il définisse un mode de lecture pertinent.

- ***Le sens caché de l'illettrisme : le renoncement à comprendre***

La porte du couloir qui conduit les élèves fragiles à l'illettrisme – à hauteur d'un sur dix – s'ouvre très tôt. Un langage oral exsangue, que l'école maternelle n'est pas parvenue à réhabiliter, a perverti leur apprentissage de la lecture et les a détournés d'une lecture libre et ambitieuse. Lorsqu'ils sortent de ce couloir où ils n'ont appris que la frustration, la rancune et le repliement, ils sont promis à ***l'impuissance linguistique*** ; c'est-à-dire qu'ls sont contraints de renoncer à exercer ce pouvoir propre à l'humain de transformer, quelque peu que ce soit, les autres et le monde par l'exercice pacifique de la langue orale ou écrite. Cette impuissance les a dépouillés d'une part de leur humanité.

Si nous « produisons » aujourd'hui à peu près la même quantité d'illettrés qu'il y a quarante ans, ***leur relation à l'écrit et leurs comportements de lecteur ont complètement changé de nature***. Les jeunes en difficulté sont en effet passés d'un *déchiffrage maladroit à un irrespect total du texte et à une répudiation de l'auteur, aujourd'hui.* Fini le temps ou les difficultés de lecture se manifestaient par une syllabation épuisante mais obstinée ; aujourd'hui beaucoup de jeunes illettrés mettent le texte de côté, jettent l'auteur aux oubliettes pour ***affirmer la toute-puissance de leur imagination*** : *« Je comprends ce que je veux, je vois ce que je veux ! »*. Les illettrés des années soixante-dix posaient un problème mécanique de déchiffrage qu'une pédagogie adaptée pouvait corriger ; ceux des années quatre-vingt-dix (thèse de Jean Philippe RIVIERE, 1995, Paris V) avaient noué avec l'écrit un malentendu infiniment plus grave : un homme, une femme avait écrit un texte ; il ou elle y avait mis ses espoirs de se prolonger par la transmission écrite. Cet appel, par incompétence ou désinvolture, non seulement les « nouveaux illettrés » n'y répondent pas, mais ils ne l'entendent même pas. Ils lisent mal, mais surtout *ils ne savent pas ce que lire veut dire*, parce que ni l'école ni la famille

ne le leur ont appris. Aujourd'hui l'illettrisme c'est la ***destruction du pacte sacré de la transmission*** : cette alliance entre celui qui sait devoir mourir un jour et son lecteur inconnu qui – du moins l'espère-t-il – réanimera son esprit. A-t-on gagné au change ? Evidemment non !

Les citoyens en situation d'illettrisme posent aujourd'hui à notre pays un problème qui dépasse de très loin la seule incapacité technique de lire et d'écrire. Être illettré aujourd'hui, c'est être enfermé dans un cercle étroit de repliement, coupé de la communication sociale et de la culture commune. Être illettré aujourd'hui, c'est être vulnérable face à des discours et à des textes dangereux portés par des individus sans scrupules. Être illettré enfin, c'est être plus immédiatement porté au passage à l'acte violent parce que l'argumentation, l'explication est devenue trop difficile. L'illettrisme, en bref, accompagne souvent la marginalisation, la vulnérabilité et la violence ; il rétrécit infiniment l'horizon d'espoir. Les élèves en fragilité linguistique et en instabilité culturelle ont quitté l'école avec une idée fausse ou confuse de ce que lire veut dire et une conscience floue du fonctionnement du code écrit au niveau du mot, de la phrase et du texte. Les citoyens qu'ils sont devenus ne seront pas convaincus par des discours moralisateurs vantant les bienfaits de l'écrit ; il faudra leur « faire toucher du doigt » que lire, écrire, argumenter permettent de mieux contrôler ses choix de vie, c'est-à-dire de fixer soi-même ses propres engagements.

Nous ne ferons pas reculer l'illettrisme en le décrétant « grande cause nationale » ou en créant des agences aussi inefficaces que couteuses. La vraie question qui mérite d'être posée, est de savoir comment nous tenterons -à travers une réforme en profondeur de notre école de distribuer de façon plus équitable le pouvoir linguistique dans notre pays: tout élève quelque soient ses origines doit pouvoir ***parler juste*** c'est-à-dire avec l'audace d'affirmer sa volonté de parole mais aussi avec l'infinie considération que l'on doit à l'Autre; il devra savoir ***lire juste*** c'est-à-dire avec le respect qu'il doit au texte d'un autre mais aussi la volonté d'en donner sa propre interprétation ; il sera enfin capable d'***écrire juste*** en savourant le plaisir de chacun des mots qu'il choisit tout en ayant le souci d'un lecteur exigeant. Telle est la condition de notre justice sociale, de notre intelligence collective et d'une identité nationale plurielle et heureuse.

Toute méthode de lecture qui privilégierait uniquement l'entraînement aux correspondances graphophonologiques, toute démarche qui confondrait compréhension et récitation par cœur, n'ont pas la moindre chance de motiver l'apprentissage des élèves fragiles et de leur éviter d'emprunter le couloir de l'illettrisme. La seule démarche à la

fois honorable et efficace est donc celle qui leur fera vivre les magnifiques promesses de la lecture, avant même de les inviter à maîtriser les compétences nécessaires à leur réalisation. Il est donc hors de question de leur imposer un apprentissage de la lecture mécanique. Il faut d'abord leur faire comprendre « ce que c'est que lire » avant de les engager sur la voie du « comment apprendre à lire ».

6. Des élèves et des citoyens qui sauront apprivoiser le livre

Si les personnes en situation d'illettrisme représentent environ 9% à 10% de la population, *les « peu-lecteurs »*, incapables de lire et de comprendre un texte de plusieurs pages, dépassent vraisemblablement les 35%. Cette population n'ouvrira jamais un livre et sera ainsi exclue de notre patrimoine culturel. Cela impose à l'école de donner à tous ses d'élèves les moyens et… le courage d'affronter la distance de lecture. Si l'école renonce à accompagner ses élèves les plus fragiles vers une lecture longue, si elle se contente de leur faire déchiffrer des extraits ou des résumés, elle condamne tous ceux qui sont en instabilité linguistique et culturelle à devenir des citoyens de seconde zone.

6.1. La patience de construire le sens

On pense souvent que les élèves en difficulté n'ont aucune curiosité, aucune envie de savoir ce que leur cache un texte. Et on se trompe la plupart de temps ! C'est au contraire la frénésie, l'empressement, la précipitation qui les détournent de l'aventure du livre et qui devant la distance à parcourir, crée leur affolement. Comprendre avant d'avoir construit ; comprendre sans se donner le temps de construire; voilà ce que désirent ces élèves . Toute attente, tout délai imposés par un apprentissage nécessairement laborieux les exaspèrent et peut les mettre dans une colère souvent rentrée et paralysante. Pour la plupart, les élèves brûlent d'envie de savoir ce qui est derrière les mots. Ils sont prêts à faire beaucoup pour y arriver, excepté une chose : ***faire l'effort de construire leur propre sens à partir des choix faits par un autre***. Comprendre, oui ! Prendre le temps de construire avec précision, non ! Ce qui les agacent jusqu'à les exaspérer, c'est d'être confrontés à une activité dans laquelle les informations ne sont plus régies par les liens de l'évidence immédiate. Une activité, comme le dit si bien Serge Boimare, qui leur imposerait « *un temps de suspension, un temps d'arrêt pour une élaboration même minime, parce que ce qu'il y a à voir ne se donne pas d'emblée* ». Ce « temps de suspension » qui est nécessaire à la construction et à la mise en forme peut provoquer chez beaucoup

d'élèves fragiles la dispersion et la déroute. Ils le vivent comme un vide, comme une faille, parce que le doute et l'incertitude sont pour eux trop douloureux pour pouvoir stimuler l'activité de penser. Au lieu de ressentir l'anxiété légère et normale que provoque naturellement le fait de ne pas avoir déjà compris – anxiété qui devrait le pousser à construire son propre sens – c'est une terrible frustration qui les envahit quand il faut associer, faire des liens, en un mot… *chercher page après page*. En d'autres termes, c'est l'impatience de voir se former comme par magie les images dans leurs têtes, c'est le désir inconsidéré de comprendre sans avoir construit, le refus d'accorder le moindre délai au labeur du sens qui expliquent leur difficulté ou plutôt *leur dysfonctionnement cognitif*. Ils voudraient être sortis du tunnel sans avoir pris le temps de le creuser.

6.2. Commencer un livre, une épreuve difficile

Dès les premières pages d'un livre, l'auteur pose toujours au lecteur la même question : « Allez-vous me comprendre ? ». Vous avez, vous aussi sans doute, ressenti cette pointe d'anxiété propre au commencement d'une lecture nouvelle. Rien n'est d'emblée assuré, rien n'est donné au départ ; tout est à prendre ou, du moins, à com-prendre. En ces débuts voilés, vous ne prévoyez rien ou si peu de choses ; vous devez découvrir avec circonspection, mettre au jour avec prudence, vous frayer des chemins parfois incertains. Et puis, peu à peu, les couloirs obscurs s'éclairent ; votre regard porte un peu plus loin, anticipant le prochain virage, la prochaine bifurcation. Ces personnages que vous vous êtes donné la peine de connaître deviennent plus proches ; vous en prévoyez mieux les comportements et les relations, sans complètement vous y fier. Ces lieux dont vous avez, mots après mots, vu se dessiner les contours deviennent les décors plus familiers de nouveaux événements. Ce qui, au commencement, était une terre inconnue et, par là même, inquiétante se transforme en un lieu d'heureuses retrouvailles et de reconnaissance, à mesure que *vous vous y frayez parfois laborieusement un chemin*. C'est cette expérience de lecteur courageux que l'on doit transmettre aux élèves fragiles à la fois comme une épreuve et comme une promesse. Il faut les accompagner, de livres en livres, lus ensemble puis tout seul afin de leur faire **surmonter *le moment si difficile de l'abord.*** On leur montrera comment ils doivent accepter l'effort intellectuel et la maîtrise émotionnelle qui seuls permettront de dissiper les ténèbres et ainsi mériter que sa propre imagination devance page après page les mots de l'auteur. Ils accepteront que l'inconnu est un défi qu'ils doivent apprendre à relever et que le plaisir de l'imagination ne peut être qu'un juste retour sur investissement intellectuel.

6.3. Se former à l'endurance de lecture

Une des principales difficultés d'un nombre important d'élèves fragiles est qu'ils n'ont pas les moyens et… le courage d'affronter LA DISTANCE. Les recherches expérimentales les plus récentes montrent clairement que ce qui handicapent véritablement les lecteurs peu aguerris c'est bien l'incapacité et la crainte d'affronter une distance de lecture dépassant une centaine de signes. En d'autres termes, l'inégalité majeure est aujourd'hui celle qui sépare des lecteurs formés à l'endurance de ceux qui ne le sont pas. Les premiers sont capables de dépasser sans difficulté et sans peur la limite des courts extraits scolaires. Les seconds, effrayés par la perspective de lire plusieurs dizaines de pages, ou trop vite épuisés par une lecture laborieuse, renoncent à toute lecture longue et abandonnent dès les premières pages. Ces élèves qui ne souffrent d'aucune forme de dyslexie mais qui n'ont pas été suffisamment entraînés à l'endurance formeront ce que l'on appelle la population des « peu-lecteurs. Le royaume des livres leur est interdit. Peut-on alors s'entraîner à la lecture de longue distance tout comme on s'entraîne à courir de plus en plus long ? Oui ! c'est l'objectif d'une application qui se nomme « Machine à Lire » (MAL.fodem-descartes.fr).

L'idée est assez proche de l'entraînement progressif d'un apprenti coureur à pied. Dans la même perspective, l'idée est de « tirer » le « peu-lecteur » vers une lecture de plus en plus longue en lui proposant une ***alternance de plages de lecture autonome et de plages d'écoute du texte.*** En d'autres termes, au moment où il sent « l'essoufflement » le gagner en lecture autonome, il peut cliquer pour appeler à la rescousse l'audio ; jusqu'à ce qu'il se sente suffisamment prêt pour reprendre lui-même sa lecture personnelle. Le but n'est évidemment pas d'installer le « peu-lecteur » dans le confort d'une alternance statique entre les plages d'écoute et celle de lecture mais au contraire de l'inciter à « grignoter » progressivement des pages de plus en plus nombreuses du livre. En d'autres termes il faut faire en sorte que l'alternance écoute/lecture l'entraîne à développer une capacité d'endurance de plus en plus forte. La Machine à lire cultive donc ***l'ambition du dépassement,*** mais c'est le plaisir que l'utilisateur découvrira au bout de l'effort raisonnable qui lui est imposé. Selon le niveau de difficulté choisi, l'utilisateur se voit donc proposer des contrats de lecture autonome de plus en plus longs à mesure qu'il avance dans le livre, mais, à tout moment, il peut se reposer un peu (pas trop !) en passant sur écoute. Il se fixe au départ non pas de lire vite, mais de lire de plus en plus long. Ainsi, après trois livres lus en alternance, le rapport entre lecture personnelle et écoute atteint en moyenne, selon le niveau défini, de 60% ou de 70% alors qu'il culminait à 30% au début du premier livre. Le désir et la capacité de lire un livre ne sont pas un don ou un goût dont certains seraient privés par décision divine, injustice géné-

tique ou appartenance sociale ; ils dépendent d'un accompagnement attentif, soucieux des capacités du lecteur et fermement voué à lui permettre autonomie et plaisir.

7. Des élèves et des citoyens qui distingueront adhésion religieuse et spiritualité laïque

Toute religion quelle qu'elle soit porte les dangers du sectarisme, de l'enfermement et du racisme, notamment pour ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour pouvoir questionner les textes sacrés et les comparer à d'autres. Croyants et clergé, au sein de chaque confession religieuse, doivent donc veiller à ce que les mots du sacré ne se transforment pas en mot de passe, que les rituels ne soient pas changés en signes de reconnaissance et que la prière elle-même ne devienne pas un anathème. Pour sa part, ce n'est pas en désertant le terrain de la réflexion spirituelle, ni en survolant une histoire édulcorée des religions que l'école écartera le danger – notamment pour certains élèves fragiles – de succomber à la tentation de l'enfermement confessionnel. Elle doit au contraire s'opposer au sectarisme religieux en veillant à une collective élévation des esprits. L'école laïque incitera tous ses élèves à se nourrir de *tous les textes fondateurs* et à les questionner, qu'ils soient profanes ou bien sacrés. Ces récits universels, porteurs des questions essentielles que les hommes se sont toujours posés sur leur humaine condition, rappelleront aux élèves d'où qu'ils viennent, leur commune humanité et de ce fait, les rassembleront.

7.1. L'honneur d'une religion

On n'hérite pas d'une religion, on la cultive, comme on cultive un champ pour nourrir les siens. Une religion nous invite à pénétrer avec curiosité dans une immense bibliothèque qui conserve la trace de ce que, de génération en génération, les hommes ont dit et écrit pour d'autres hommes à propos de Dieu. On n'y entre pas les yeux bandés ; on doit aller soi-même chercher sur des rayons immenses les textes laissés par d'autres, en d'autres temps. Ces traces ne sont pas conservées pour que l'on y mette servilement nos pas ; elles rappellent les interprétations singulières d'une communauté croyante dans laquelle chacun s'est engagé dans une réflexion individuelle tout en s'ouvrant à la discussion collective. Une religion digne de ce nom doit donc offrir à tous ceux qui poussent la porte l'immense quantité de discours patiemment formulés, de textes patiemment transcrits, sans cesse interprétés, sans cesse discutés. C'est cette richesse intellectuelle

produite d'âge en âge, intimement mêlée à l'histoire des peuples, qui constitue la garantie d'une religion sincère, tolérante et… légitime. Une religion dont chaque croyant a le droit – et le devoir – sacré d'aller questionner lui-même les discours et les textes. Une religion qui enjoint à chaque croyant de faire *l'effort du sens* et à confronter ainsi ses propres interprétations à celles des autres avec autant de respect que de discernement.

Aujourd'hui, on entre trop souvent « en religion » comme on adhère à un réseau social, afin d'y retrouver des « amis croyants » avec lesquels, faute de partager des savoirs et des questions, on ne sera lié que par le sentiment d'une « connivence factice » et aussi par la haine des mêmes ennemis, des mêmes « mécréants ». Et l'on ne se rend même pas compte que c'est alors d'un clan dont on fait partie. On en imite maladroitement les rites, on en répète sans les comprendre les prières et on en partage préjugés et mots d'ordre. Nous voulons affirmer ici qu'en matière de religion, plus le chemin de l'engagement est court, plus l'effort intellectuel exigé est faible et plus la spiritualité cède la place au prosélytisme et à la haine de l'autre. *Une religion se mérite par l'effort intellectuel et linguistique qu'on lui consent*; elle ne se porte pas comme un signe de reconnaissance acheté à vil prix et exhibé avec d'autant plus d'agressivité. Exonéré de toute quête culturelle et spirituelle, l'affidé n'est plus alors lié que par une appartenance d'autant plus contraignante qu'elle ne repose sur aucun partage, sur aucune exégèse, sur aucune controverse. Non content de lui imposer des rituels et des signes d'appartenance, le dogme religieux lui dictera très vite *ses analyses politiques, ses croyances scientifiques ou ses relations sociales,* aliénant ainsi son autonomie de jugement. Au sein de chaque communauté confessionnelle, chacun peut être ainsi contraint d'épouser une opinion grégaire et partiale sous peine d'être traité de traitre ou de …collabo.

7.2. L'école doit faire le pari de la spiritualité laïque

Sauf à faire le choix honteux d'une « distribution confessionnelle et communautaire », l'École doit faire ***le pari du spirituel et de l'universel***. Elle doit faire aimer à tous les élèves, d'où qu'ils viennent, les valeurs et les savoirs qui les rassemblent contre les croyances communautaristes qui les séparent**.** Refusons donc que l'éducation se soumette à la diversité des opinions et des croyances de chaque élève, et luttons pour que ***le caractère universel des connaissances et des valeurs soit au cœur de la laïcité***. Rejetons ceux qui rêvent d'une ***éducation où chaque élève verrait « midi à sa porte », alors même que certains risquent de ne jamais voir se lever le soleil.*** C'est contre cette « petite musique de nuit » qui séduit de plus en plus ceux soucieux de ne « discriminer » personne, que nous devons défendre vaillamment la même ambition éducative pour

tous en assignant à l'École de la République la mission de placer l'universel au cœur même de l'éducation.

Je veux affirmer ici que l'école ne doit pas exclure la spiritualité de sa mission éducative; loin de la pervertir, elle la féconde ! Aujourd'hui, plus que jamais, maîtres et élèves doivent *regarder vers le haut, même et surtout, s'il n'y a personne.* L'École ne doit donc pas se laisser voler « le concept de spiritualité » par des gourous sectaires qui interdisent à leurs disciples d'exercer leur droit à leur propre élévation. Au contraire elle doit oser inscrire la question de la spiritualité au centre de ses devoirs éducatifs afin d'en souligner la dimension universelle. En d'autres termes, elle défendra le fait que ***« l'élan spirituel » est commun à tous les hommes*** quelques soient les récits, les contes et les fables qui furent racontés pour apaiser leurs peurs archaïques et pour qu'ils réfléchissent ensemble aux questions essentielles qui fondent leur humanité. L'école apprendra donc à tous les élèves que c'est la liberté d'interpréter et de commenter personnellement chaque texte, fut-il sacré, qui sépare l'élan spirituel de l'enfermement sectaire. C'est ainsi que nous détournerons les élèves en difficulté et les citoyens les plus instables de ces lieux obscurs où se confondent verbe et incantation, lecture et récitation, foi et endoctrinement ; là où le caractère sacré d'un texte le rend impropre à la compréhension ; là où la quête du sens est « radicalement » considérée comme dangereuse, profanatrice et impie.

7.3. L'exemple des ateliers de compréhension des textes fondateurs en milieu pénitentiaire

Il faut oublier l'illusion d'une possible déradicalisation des jeunes détenus, auxquels des éducateurs bien-pensants iront imposer les bonnes croyances et éradiquer les mauvaises. Une telle action ne fera que renforcer leurs certitudes. Ce n'est ni en « chantant » fièrement un roman national – historiquement douteux – ni en essayant de faire réciter des règles morales que nous gagnerons la bataille contre les croyances sectaires. Ne nous étonnons donc pas des échecs répétés des associations dites de déradicalisation dans les prisons. Les « déradicalisateurs » s'offusquent souvent que les jeunes radicalisés restent, pour leur immense majorité, insensibles aux règles républicaines qu'ils leur proposent : l'égalité hommes femmes, le droit de croire ou de ne pas croire, la faculté d'entrer dans la religion de son choix, le respect que l'on doit à celui qui est différent… Ils sont en fait d'une confondante naïveté ! Ils doivent comprendre que les « leçons de morale » n'ont pas la moindre chance de l'emporter contre le chants de sirènes qui promettent à ces « jeunes perdus » un entre-soi chaleureux ici-bas et une vie éternelle douce et belle, pour peu qu'ils se soumettent.

C'est au contraire sur le terrain de l'universalité des valeurs et sur celui de la liberté de pensée que nous devons nous battre. Dans le cadre de l'opération « CITÈ » (**https://cite.fodem-descartes.fr/),** a été proposé dans plus de six régions pénitentiaires à des détenus de tout âge et sexe, le plus souvent linguistiquement fragiles et culturellement instables, de participer chaque semaine à des ateliers de compréhension et de Débats autour de texte fondateurs. De nombreux enseignants sont aujourd'hui détachés par l'éducation nationale pour intervenir dans les lieux de détention. Ils constituent une force capable de renforcer la capacité intellectuelle et culturelle des « enfermés » afin de leur permettre de résister aux manipulations auxquelles ils ont quotidiennement à faire face. Si l'apprentissage ou l'amélioration des connaissances fondamentales est évidemment nécessaire, si l'ouverture à la culture par des activités telles que le théâtre et la musique est évidemment souhaitable, il est cependant un domaine dont « les enseignants intervenant en prison » doivent absolument s'emparer : celui de la compréhension et du débat à la fois libres et rigoureuses des textes fondateurs. C'est parce qu'ils sont privés de cette capacité qu'ils abandonnent leur légitime autonomie d'interprétation à de faux prophètes qui prétendraient « comprendre pour eux ».

Le défi que propose CITÉ est de faire découvrir la ***dimension universelle des textes fondateurs profanes*** à travers leur magnifique diversité narrative. L'action éducative en milieu carcéral met donc au cœur de ses propositions éducatives un inventaire de récits fondateurs. Ces textes n'ont rien d'une explication du monde, rien d'une chronique, encore moins d'un témoignage ; c'est une collection organisée des récits différents qui se font écho et qui furent tissés de bouche en bouche, passés de mains en main pour ***donner du sens aux grandes questions que de tout temps se posèrent les Hommes***. C'est donc à une éducation éclairée contre une révélation obscure que les enseignants inviteront les participants. Ils leur apprendront à tisser ensemble les fils de récits fondateurs différents qui les rassembleront autour de questions essentielles au lieu de les opposer. Ils leur montreront comment elles les réunissent tous dans leur humanité.

7.4. L'exemple d'ateliers de compréhension et de débat en langue arabe

Un certain nombre de pays, dont le Maroc et l'Algérie, choisirent l'arabe classique, comme langue de l'École. La langue du Coran, que l'on voulait être celle de tous les musulmans, s'imposa donc aux systèmes scolaires. Affichage religieux et panarabisme furent les ressorts d'une décision qui signa la faillite de ces systèmes. Elle eut en effet deux conséquences désastreuses. La première fut de précipiter des élèves ne parlant que l'arabe dialectal ou le berbère dans une école qui leur parlait dans un arabe littéral

qu'aucun d'eux ne comprenait. La seconde conséquence fut encore plus grave ! En choisissant la langue du Coran, on choisit une ***conception de la lecture et de son apprentissage qui déniait au lecteur son droit essentiel de compréhension et d'interprétation***. Lire le Coran et le savoir par cœur sont en effet deux choses qui sont intimement liées dans la plupart des écoles coraniques (comme l'est d'ailleurs la lecture de la Thora dans les écoles talmudiques). En faisant de l'arabe littéral la langue de l'École, on dissuada les élèves de se faire leur propre idée d'un texte. On introduisit ainsi dans l'éducation publique une *conception confessionnelle de la lecture* : la capacité de lire y est donnée d'en haut, elle « tombe » sur l'élève-croyant, comme elle tomba jadis sur le prophète. Elle n'est en aucune façon le fruit d'une conquête, d'un effort personnel, encore moins l'instrument d'une liberté de pensée. Elle est le fruit d'une *révélation*. Or l'école, dans quelque pays que ce soit, est un lieu d*'élévation intellectuelle* et non pas celui de la révélation religieuse. L'école algérienne et marocaine, en imposant à son école une langue inconnue de ses propres élèves, orienta l'apprentissage de la lecture vers une la récitation servile et interdit ainsi de questionner et de créer le sens des textes. Le juste respect dû au texte se changea en servilité craintive, au point que la compréhension même devint offense. La juste compréhension fut ainsi exclue de l'École algérienne et marocaine comme l'exégèse le fut au sein des mosquées.

En lui imposant l'arabe littéral, ce ne fut pas une langue nationale que l'on offrit aux peuples algérien et marocain comme cadeau d'indépendance, ce fut un nouveau joug qu'on lui imposa : ***la langue du religieux remplaça celle du colonisateur*** avec la même conséquence désastreuse pour la formation intellectuelle du petit écolier. En bref, l'arabe classique acheva le « sale boulot » que le français avait initié : le français avait exclu pendant des décennies une partie importante des petits « indigènes » des voies de la réussite scolaire ; l'arabe classique condamna l'idée même d'une école libératrice.

Plutôt que de pleurer le temps « béni » où la langue française était censée porter tous les espoirs de penser librement et d'interpréter singulièrement les textes, il faut aujourd'hui imposer à l'arabe classique une pédagogie innovante de la compréhension qui déclare les textes en langue arabe, profanes ou sacrés, propres au questionnement et à l'interprétation du lecteur. On apprendra ainsi aux élèves à équilibrer audace d'interprétation et respect du texte et on leur offrira aussi le droit de débattre des questions universelles qu'il porte. C'est dans cette perspectives qu'en association avec l'Institut Marocain d'Études Arabes, le ASPRILL-CIFODEM de l'Université de Paris Sorbonne a lancé les Ateliers de Compréhension et de Débats des Textes en langue Arabe.

- **Apprendre à comprendre, l'Atelier de Compréhension de Textes en langue arabe**

Les élèves de CM2 apprennent depuis deux ans à établir un équilibre nécessaire entre les deux exigences de la lecture : équilibre entre les légitimes ambitions d'interprétation personnelle et prise en compte respectueuse des conventions du texte. Apprendre à comprendre un texte exige donc que les participants à l'atelier vivent la démarche de compréhension avec lucidité afin de prendre conscience des droits et des devoirs qu'elle impose. Le mode d'accompagnement sera donc fondamentalement différent de celui d'une relation d'enseignement traditionnelle.

L'enseignant commencera par « accoucher » les représentations que chacun des participants se fait du texte proposé. Il les accueillera avec patience et bienveillance et en gardera les traces précieuses dans leur diversité. Il sait que l'importance à ce premier stade c'est que la fonction imageante de chaque élève opère dans sa singularité.

Vient ensuite le temps de l'arbitrage et du tri ; le temps où le texte et son auteur revendiquent leur droit légitime de distinguer l'interprétation acceptable de la trahison.

Au sein de l'atelier, on fera donc d'abord confiance à l'imagination singulière de chaque participant puis on la confrontera aux directives du texte. En vivant ensemble les difficiles négociations du sens d'un texte, les élèves prendront progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. Ils saisiront que cette démarche autorise audace et liberté mais demande rigueur et exigence.

- **Apprendre à débattre et à interpréter**

C'est sur la base nécessaire d'une compréhension exigeante des textes que les enseignants ouvriront un débat interprétatif sur les grandes questions universelles que les récits fondateurs de la culture arabe posent avec la même urgence. Les participants réaliseront que les textes arabes posent aussi les questions essentielles et réaliseront ainsi qu'elles ouvrent à un débat au cours duquel chacun pourra s'exprimer à condition de respecter les autres.

Au sein de ces ateliers, tout « l'art pédagogique » consistera donc à équilibrer subtilement des postures qui peuvent apparaître contradictoires mais qui sont en fait complémentaires :

- Accepter et garder traces avec bienveillance des interprétations de chaque participant, mais rappeler avec fermeté les exigences du texte.
- Faire découvrir le caractère universel de la question que pose le texte tout en acceptant que chaque participant « y mette du Sien ».

- Faire que chacun s'exprime tout en respectant la parole de l'autre
- Encourager la parole de chacun dans sa spontanéité tout en incitant à une juste argumentation.

Tous les efforts de l'équipe franco marocaine en charge de cette opération convergent vers l'idée que l'arabe classique n'interdit ni le questionnement ni le débat, et que cette langue, fût-elle de Dieu, n'induit en aucun cas la soumission intellectuelle. L'expérimentation menée dans le cadre scolaire connaît un succès significatif ; elle incitera peut-être d'autres « émancipateurs », si dieu le veut, à prendre peut-être le relai au sein des mosquées pour y promouvoir l'exégèse.

8. Conclusioni

Familles et écoles doivent s'engager ensemble à ce que tous les enfants en fragilité linguistique et culturelle, d'où qu'ils viennent, puissent exercer avec discernement la liberté de penser, de douter et d'analyser en acceptant de se tromper parfois. Ces ambitions sont celles de l'école de la République; on ne saurait les « ratiboiser » pour les « ajuster » au niveau limité de maîtrise du français et au patrimoine culturel différents de ces enfants venus d'ailleurs. Encore une fois, c'est l'ambition cognitive que nous leur consentons qui accompagnera et attisera l'appétit d'apprentissage du langage et de nourrissage culturel. C'est la pédagogie de la compréhension et du débat qui sera le moteur des acquisitions lexicales, de la maîtrise des règles grammaticales et de la domination des modes de cohérence textuelle. A l'école, la langue orale et écrite est un instrument qui se construit, s'affine et se maîtrise à mesure que s'éveille la conscience du pouvoir intellectuel qu'elle promet.

Pour relever ce défi, c'est la force des LUMIÈRES qu'il nous faut convoquer et non une bien-pensance poisseuse qui confond compassion et mépris ! Ces Lumières ne se réduiront donc pas à un paradigme figé de préceptes et de règles apprises par cœur qui tenteraient de dispenser les élèves fragiles des questions et des réflexions. Non ! Les lumières qui guideront notre action éducative, ce sont celles qui éclaireront leurs doutes et leurs incertitudes dans un entremêlement de débats contradictoires et une réflexivité critique qui légitimera les efforts d'acquisition. « Sapere aude! »: ***« Choisis la voie du discernement ! »***. Emmanuel KANT a fait de cette injonction empruntée à HORACE la juste devise d'une éducation éclairée : apprendre à penser par soi-même et se donner les moyens de partager cette pensée singulière avec précision.

Appendici

Riflessioni e proposte metodologiche-didattiche

Prima parte

Framework teorico

1. La relazione educativa con gli alunni provenienti da contesti migratori
di *Vito Domenico Casamassima*
2. Curricolo di educazione interculturale e cittadinanza globale
di *Anna Tataranni*
3. La costruzione di Unità di Apprendimento
di *Bruna Iacovone*
4. Valutare, un atto formativo
di *Paola Benevento*

Seconda parte

I dispositivi pedagogici del protocollo ALTA

Esempi di attività

- **AILE**
Universidade de Murcia

- **Arteterapia**
Antonella Maria Piazza

- **J'avance**
Najet Akaarour, Fabienne Guychard, Bruno Germain

- **Langues dehors, langues dedans**
Bien Do Bui et équipe UPJV

- **Intercultural Service Learning**
Anna Tataranni

- **Jigsaw**
Universidade de Murcia

- **Kamishibai**

Andrea Cirolia

- **MATERN-AILE**

Marika Calenda

- **Polylect**

Marika Calenda

- **Roll**

Marika Calenda

Terza parte

Proposte di UdA per la scuola dell'infanzia e primaria

- SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – J'AVANCE
- SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – Langues dehors, langues dedans
- UdA MATERN-AILE
- UdA AILE
- UdA POLYLECT
- UdA POLYLECT
- UdA Arteterapia – Kamishibai
- UdA ROLL
- UdA Intercultural Service Learning

I contenuti e i dispositivi presentati in appendice alla pubblicazione del supplemento al numero 1/2024 intitolato "*Learning Teachers Training ALlophone Teacher Academy (ALTA). Creatività, innovazione didattica e inclusione di qualità per un nuovo paradigma educativo*", sono il risultato di una proficua collaborazione e condivisione avvenuta nel corso delle riunioni pedagogiche (*Learning Teachers Training*) tra tutti i partner del progetto. La sinergia e il contributo attivo di ciascun partner hanno consentito l'arricchimento delle idee e lo sviluppo di proposte innovative, inclusive e multiculturali, volte a soddisfare le esigenze di apprendimento linguistico dell'utenza alloglotta. I materiali prodotti saranno impiegati nelle attività di formazione e sperimentazione e, di conseguenza, saranno oggetto di modifiche e aggiornamenti sulla base dei successivi contributi e dei feedback ricevuti.

Les contenus et les dispositifs présentés en annexe de la publication du supplément au numéro 1/2024 intitulé "*Learning Teachers Training ALlophone Teacher Academy (ALTA). Créativité, innovation pédagogique et inclusion de qualité pour un nouveau paradigme éducatif*", sont le fruit d'une collaboration fructueuse et d'un partage qui ont eu lieu lors des réunions pédagogiques (*Learning Teachers Training*) entre tous les partenaires du projet. La synergie et la contribution active de chaque partenaire ont permis d'enrichir les idées et de développer des propositions innovantes, inclusives et multiculturelles pour répondre aux besoins d'apprentissage linguistique du public allophone. Les matériels seront utilisés pour les activités de formation et d'expérimentation et seront donc sujets à des modifications et mises à jour en fonction des contributions ultérieures et des retours reçus.

The contents and devices presented in the appendix to the publication of the supplement to issue 1/2024 entitled "*Learning Teachers Training ALlophone Teacher Academy (ALTA). Creativity, Educational Innovation, and Quality Inclusion for a New Educational Paradigm*", are the result of fruitful collaboration and sharing that took place during pedagogical meetings (*Learning Teachers Training*) among all project partners. The synergy and active contribution of each partner have allowed for the enrichment of ideas and the development of innovative, inclusive, and multicultural proposals to address the language learning needs of the allophone audience. The materials will be used for training and experimentation activities and will therefore be subject to modifications and updates based on subsequent contributions and feedback received.

I
LA RELAZIONE EDUCATIVA CON GLI ALUNNI PROVENIENTI DA CONTESTI MIGRATORI

di *Vito Domenico Casamassima*

1. Introduzione

La relazione educativa è alla base di ogni metodologia pedagogica volta al processo di apprendimento. Senza relazione educativa non può esserci alcun metodo che possa produrre apprendimento. Tutto ciò è ancor più vero quando si lavora in situazioni di disagio educativo: le tecniche per fronteggiarle sono le più disparate[1], ma senza una buona relazione educativa queste non produrranno nulla. Nemmeno questa guida avrebbe senso se, alla base delle tecniche ivi contenute, non si sia instaurata la giusta relazione educativa con l'alunno straniero.

Il presente lavoro vuole approfondire la dimensione della relazione educativa più funzionale all'inclusione scolastica degli alunni a contesto migratorio. In particolar modo soffermarsi sulla fase iniziale di questa relazione, quella della presa in carico del bisogno dell'alunno immigrato.

2. L'insegnante come base sicura per una pratica dell'alfabetizzazione relazionale

L'immigrazione è un'esperienza che ha un grande impatto nel vissuto umano, sia emotivamente che psicologicamente. Ancor di più per quelle persone costrette a scappare dagli orrori della guerra. Il disagio emotivo vissuto da questi migranti non è solo quello dovuto al viaggio, spesso dolorosissimo, ma anche quello del complicato processo di adattamento al nuovo ambiente culturale. Questa fase di acculturazione può generare stress, che a sua volta può ostacolare il processo di integrazione e lo sviluppo delle abilità sociali (Caqueo-Urízar et al., 2021).

Secondo Pratt-Johnson (2015), i fattori di stress che incidono maggiormente sono quelle di adattamento a una nuova struttura culturale, che può mettere a dura prova le relazioni tra genitori, parenti e figli. Inoltre, gli immigrati devono affrontare pressioni

[1] Il rinforzo positivo, ad esempio, quale strategia ampiamente diffusa nei contesti scolastici, non avrebbe senso se prima non si è instaurata una buona relazione e familiarizzazione con l'alunno

sociali, nonché pregiudizi e discriminazioni da parte dei compagni di classe. Spesso devono anche far fronte alla disillusione dovuta alla mancanza di congruenza tra aspettative e realtà (Rogers-Sirin, Rice & Sirin, 2014). Nelle scuole, le esperienze emotive dei bambini immigrati possono trovare un supporto adeguato nei loro insegnanti.

La competenza chiave per poter entrare in relazione con queste tipologie di alunni è la capacità di saperlo accogliere e ascoltare. Essere per lui una base sicura[2] cui affidarsi, può svilupparsi solo se si ha la capacità di saper entrare in empatia con le emozioni che egli vive, emozioni che potrebbero essere espresse a scuola con i più disparati comportamenti anche bizzarri.

Un bambino che ha vissuto gli orrori della guerra e crisi sociali nel paese d'origine, sarà probabilmente un alunno che avrà maggiore difficoltà nel chiedere aiuto e a fidarsi dei compagni e del proprio insegnante. L'insegnante ha quindi un ruolo centrale nel modificare l'idea che il bambino si è costruito dell'altro e in generale delle relazioni, favorendo così il suo sentirsi aiutato e accolto nonché sentirsi più sicuro di sé stesso (Lorito, Massaro, Di Maria; Sabol, Pianta, 2012). Il bambino straniero che acquisisce sicurezza nella relazione educativa con il proprio insegnante sarà più motivato ad inserirsi nel gruppo classe e sentirsi protetto rispetto alle difficoltà scolastiche (Sabol, Pianta, 2012). Diversi sono stati gli studi e le ricerche che hanno affermato il ruolo centrale che ha lo sviluppo socio-emotivo nel contribuire allo sviluppo cognitivo e quindi dell'apprendimento (Commodari, 2013). L'alunno straniero che sa di poter contare su un adulto di riferimento in grado di accoglierlo, potrà sviluppare il giusto senso di sicurezza, migliorare la propria autostima e gestire meglio le proprie emozioni. Il processo di apprendimento è fortemente influenzato dalle emozioni e dalle relazioni vissute dagli alunni in classe (Verschueren, Koomen, 2012). L'alunno immigrato deve percepire che non è solo nel gestire le sue difficoltà, ma che vi è una "base sicura" su cui poter contare. Spesso gli insegnanti tendono a relegarsi, in modo difensivo, ad esercitare il proprio ruolo nella didattica tralasciando gli aspetti educativo-relazionali (Giannotti, Filosofi, 2018). Per questo è bene considerare il costrutto teorico dell'attaccamento per migliorare le competenze relazionali degli insegnanti e sostenerli nel loro ruolo di "base sicura" per i propri alunni (Gianotti, Filosofi, 2018). Un docente che sa essere una base sicura per i propri alunni, soprattutto per quelli con disagio educativo come i migranti, rappresenta la prima fonte di prevenzione dei comportamenti problema in classe. Questo insegnante è tale se imposta un'adeguata

[2] Il concetto di base sicura è stato elaborato da John Bowlby nel 1969, osservando il comportamento dei macachi e quello dei bambini nei primi mesi in cui notò la presenza di schemi di comportamento identici. In particolare, verificò come la madre, e la relazione con lei, fornisce al bambino la base sicura dalla quale può allontanarsi per esplorare il mondo e farvi ritorno.

relazione educativa con i propri allievi, utilizzando la giusta sensibilità ed espressività emotiva al fine di guidare le interazioni sociali (Hamann D.L, Lineburgh N., Paul S., 1998).

3. Il contesto scuola e il disagio degli insegnanti dinanzi al bisogno educativo degli studenti immigrati

Dove se non a scuola gli studenti stranieri possono sperimentare i primi processi di integrazione. È qui, infatti, che l'eterogeneità delle classi ha un impatto profondo sull'esperienza educativa degli studenti (Zoletto, 2017). Il contesto scolastico rappresenta un ambiente privilegiato di incontro tra culture migranti e autoctone, dove è possibile lo sviluppo del processo di acculturazione (Berry, 2005). È a scuola che gli studenti dei diversi ambienti culturali si confrontano nelle loro differenze e generano quella società multiculturale utile al rispetto reciproco (Berry, 2005). L'esperienza scolastica rappresenta un fattore importante nel promuovere l'adattamento dei bambini a nuovi contesti sociali e culturali. Gli insegnanti rappresentano i promotori del benessere dei bambini immigrati, poiché possono agevolare (ma a volte ostacolare) l'integrazione positiva dei bambini e degli adolescenti immigrati (Berry & Vedder 2015). È possibile una facilitazione quando viene creata un'adeguata relazione tra educatore e studente. Se questa è positiva, il sostegno di figure adulte di riferimento e l'interazione sociale con i bambini nativi rappresenta un sostegno per i giovani che vogliono costruirsi un futuro nel loro nuovo paese (Berry & Vedder, 2015). Invece, rapporti sbagliati con i compagni di classe e con gli insegnanti possono portare al fallimento. Il che significa aumento del rischio di un futuro avverso. Gli insegnanti sono, quindi, fondamentali nel processo di integrazione dei bambini immigrati: devono essere consapevoli di questo e, quindi, ampliare le loro competenze relazionali, al fine di promuovere un clima di giustizia sociale (Jokikokko e Uitto, 2016). Gli insegnanti oltre a favorire l'inserimento degli studenti migranti in un nuovo contesto educativo, devono anche lavorare con la classe per sostenere e incoraggiare la comunicazione interculturale e il rispetto reciproco. Un approccio inclusivo coinvolge tutti: sia l'insegnante che la classe (Grimes, 2014), poiché il ruolo dell'insegnante è quello di adottare una relazione significativa con lo studente e incoraggiare così, un comportamento inclusivo in classe.

A tal proposito, con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e le successive circolari ministeriali, si è cercato di tutelare questi alunni con Bisogni Educativi Speciali garantendo loro il diritto di accedere a un apprendimento personalizzato (anche mediante protocolli appositi di cui la scuola si dota). Il fine è dunque quello di permettere ai

ragazzi di svolgere le attività didattiche secondo le modalità e i tempi a loro più consoni attraverso la strutturazione di piani didattici personalizzati.

Quindi, la tematica è stata incentrata principalmente nel mettere al centro la richiesta di personalizzazione degli apprendimenti dell'alunno straniero. Ma vi è una dimensione nell'attività educativa con bambini migranti che rende protagonisti anche gli insegnanti: "*insegnante come facilitatore sociale*" (Rogers, Russel, 2012).

Nell'ambito di questa dimensione vi è tutto un bisogno da parte dell'insegnante che spesso si da per scontato o che comunque si ritiene dovrebbe appartenere al bagaglio delle competenze del docente. Ciò così non è, o almeno non lo è sempre! Ecco perché spesso si sente parlare di insegnante in grado di riuscire a gestire un bisogno educativo di un alunno, ma che un altro insegnante, stessa classe, no. Perché? Perché non esiste solo un bisogno educativo, ma per ogni bisogno dell'alunno vi è un disagio educativo più o meno importante che un insegnante vive. Ma cosa s'intende per disagio educativo dell'insegnante? Il disagio educativo è quello che il docente vive di riflesso al bisogno educativo del proprio alunno. Questo può essere molto lieve, perché l'insegnante è attrezzato pedagogicamente a fronteggiarlo, ma può risultare molto forte quando incontra docenti che non hanno le giuste competenze pedagogiche per gestirlo. Allora, quale soluzione? Formarsi e attrezzarsi delle giuste competenze pedagogiche utili a divenire per gli alunni la "base sicura" cui fare riferimento a scuola e fronteggiare così, il disagio educativo vissuto dal docente dinanzi al bisogno educativo dello studente allofono. La competenza pedagogica base per favorire questa inclusione è l'ascolto, quello utile all'instaurare la giusta relazione con l'alunno immigrato. Senza l'ascolto non vi è un bisogno, senza un bisogno non vi può essere personalizzazione, senza personalizzazione verrebbe a mancare il successo formativo dell'alunno straniero.

4. L'ascolto autentico

Affinché si sviluppi la "base sicura" e ci sia la giusta relazione educativa tra insegnanti e alunni, la principale risorsa da attivare è lo sviluppo della capacità di ascolto: l'ascolto come recettività, come manifestazione di disponibilità non solo di tempo, ma anche disponibilità ad accettare e a fare spazio all'alterità della comunicazione del bambino; ascolto come legittimazione dei sentimenti, come espressione di vicinanza emotiva, in grado di mettere a suo agio l'interlocutore; "ascolto attivo", capace di andare empaticamente in esplorazione dell'altro per condividere e per comprendere prima di giudicare; ascolto come impegno difficile, che richiede da parte dell'adulto il continuo riconoscimento dei propri limiti e delle possibili barriere all'ascolto frapposte alla

comunicazione con i bambini. Rivolgere in modo attento e adeguato la nostra consapevolezza a ciò che "io sento" e a ciò che "l'altro sente" costituisce un atteggiamento, una "regola grammaticale", di fondamentale importanza per gestire in modo sano la relazione educativa (Pietri A. Cavalleri, 2007).

L'ascolto autentico esige accettazione, coinvolgimento, partecipazione e riconoscimento. Presuppone due modalità fondamentali di ascolto: l'ascolto critico e l'ascolto empatico. L'ascolto critico è centrato al costrutto logico sul ciò che viene detto e l'ascolto empatico esplora le motivazioni e l'implicito di ciò che il bambino esprime. In questo modo si possono evitare gli errori di valutazione dovuti ad un ascolto ipercritico o iperempatico. Nell'ascolto ipercritico, infatti, vi è giudizio su quanto osservato con conseguente eccesso di distanza dalla situazione osservata. Al contrario, nell'ascolto iperempatico vi è eccesso di vicinanza che può sfociare in compiacenza o in comportamenti azzardati su quanto osservato.

4.1. L'osservazione partecipe e l'ascolto emotivo

L'insegnante, come ogni professionista dell'infanzia, dovrebbe, oltre che saper ascoltare, anche "sapere" osservare il bambino straniero e la sua famiglia in modo adeguato al fine di poter creare per lui la "base sicura" su cui poggiare la relazione educativa. Pertanto, è auspicabile che conosca i principi fondamentali di una particolare tecnica, quella dell'osservazione partecipe che, insieme all'ascolto emotivo, costituisce un fondamento della buona operatività nello sviluppo del divenire quella "base sicura" funzionale alla relazione educativa con l'alunno immigrato.

La strategia dell'osservazione partecipe e dell'ascolto emotivo va sempre tenuta in considerazione da chi intende prestare attenzione ai bisogni "dell'altro" per fornire risposte adeguate, soprattutto quando si tratta di bambini bisognosi come gli alunni immigrati.

L'osservazione partecipe può essere messa in atto attraverso quattro fasi principali:

1. sospendere le aspettative e il giudizio: se si osserva con pregiudizio si rischia di interpretare in modo distorto il comportamento del bambino.
2. Osservare quanto accade: osservare i comportamenti, i giochi, le espressioni del bambino, ecc. al fine di raccogliere elementi utili per le azioni successive.
3. Astenersi da forme immediate di intervento: il tempo di osservazione non è definibile a priori, è importante comunque non intervenire rapidamente sulla base solo di sensazioni e movimenti istintivi.

4. Ascoltare le emozioni attivate da quanto osservato, ossia: entrare in contatto con le proprie emozioni attivate da quanto si sta osservando (ad es. tristezza per il bambino che non socializza con nessuno); entrare in contatto con le emozioni del bambino (ad es. paura, ansia, vergogna ecc.) cercando di contenere e mantenere distinti i due aspetti. È importante per gli insegnanti rimanere nello stato emotivo attivatosi solo quanto basta per comprendere ciò che accade, evitando di essere completamente presi da emozioni sgradevoli che bloccherebbero l'offerta di aiuto al bambino.

È possibile capire se le nostre azioni sono state efficaci osservando la reazione dell'altro. Una maggiore ansia e una reazione aggressiva da parte del bambino, a seguito dell'intervento dell'insegnante obbligano a considerare se l'osservazione partecipe sia stata efficace o meno.

Ponendosi in una posizione di osservazione e di ascolto partecipe del bambino l'insegnante può:

- individuare le caratteristiche specifiche del bambino e il suo stile di attaccamento attraverso cui stabilire con lui una buona relazione;
- permettere al bambino di "fidarsi" e percepire l'altro come "base sicura" a cui fare riferimento nei momenti di difficoltà, alimentando una maggiore disponibilità alla trasformazione degli aspetti problematici;
- costituire per il bambino una risorsa preziosa a cui fare riferimento, facilitandolo ad esprimere le proprie emozioni ed esperienze e fare una richiesta di aiuto diretta o indiretta;
- trasmettere al proprio alunno i contenuti didattici nonostante le difficoltà emotive;
- trasmettere a tutto il gruppo classe quanto centrale sia sempre l'ascolto che viene posto ai loro bisogni, rassicurandoli rispetto alla possibilità, che ciascuno, al momento opportuno, riceva l'attenzione di cui necessita.

Vivere l'esperienza di un adulto attento e disponibile facilita nel gruppo classe lo svilupparsi di un atteggiamento analogo, con evidenti ritorni positivi. L'osservazione partecipe è uno strumento centrato sulle competenze di chi lo applica e sul proprio assetto emotivo e che può essere utilizzato non solo con il bambino allofono ma in ogni relazione (quindi anche con il gruppo classe, i genitori, i colleghi, ecc.).

5. Conclusioni

L'insegnante come base sicura, che sappia usare la tecnica dell'ascolto autentico e l'empatia, rappresentano le condizioni necessarie utili a poter sviluppare la giusta relazione educativa con bambini bisognosi, quanto di apprendimento linguistico che di sicurezza sociale. Da qui sarà possibile poi, mettere in atto le diverse attività di educazione interculturale volte all'inclusione degli alunni stranieri. Se da un lato, gli insegnanti sembrano percepire l'aumento degli studenti migranti nelle scuole come fattore positivo (Conti, Di Patrizio, & Quattrociocchi, 2016), dall'altro, segnalano però la mancanza di sostegno da parte del Ministero italiano dell'Università e dell'Istruzione nella giusta formazione professionale utile ad affrontare le sfide della classe multietnica. È quindi nella formazione dei docenti che, le competenze relazionali prima e interculturali dopo, possono svilupparsi. Una formazione specifica avrebbe un impatto evidente nel migliorare l'inclusione dei migranti a scuola. Secondo Jokikokko e Uitto (2016) è importante che gli insegnanti siano inseriti in un processo di apprendimento permanente per la gestione delle classi multietniche. In questo modo sarà possibile fornire ai docenti spazi di crescita professionale per la condivisione di buone prassi nell'inclusione scolastica degli studenti migranti, anche in una prospettiva internazionale. Quindi, l'obiettivo finale, risulta essere quello di strutturare interventi formativi, per accrescere le competenze in termini di attaccamento (Belfiore, Talarico, 2018), ascolto autentico, empatico (Giannotti, Filosofi, 2018) e interculturale.

Riferimenti bibliografici

Belfiore, R., & Talarico, A. (2018). Il circolo della sicurezza a scuola: genitori e insegnanti sicuri. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 10(15-16), 380-395.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 697–712.

Berry, J. W., & Vedder, P. (2015) Adaptation of Immigrant Children, Adolescents, and Their Families. In U. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), *Childhood and Adolescence: Cross-Cultural Perspectives and Applications* (2nd edition) (pp. 321-346). New York: Praeger.

Bowlby, J. (1969). Attaccamento e perdita, vol. 1: L'attaccamento alla madre. Tr. it. Boringhieri, Torino.

Caqueo-Urízar A, Urzúa A, Escobar-Soler C, Flores J, Mena-Chamorro P, & Villalonga-Olives E. (2021).

Cavaleri Pietro A. (2007) *Vivere con l'altro per una cultura della relazione* pp. 15 -16

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment and attention skills. SpringerPlus, 2(1), 673.

Conti, C., Di Patrizio, F., & Quattrociocchi, L. (2016). L'integrazione vista dagli insegnanti. Alcuni risultati dell'indagine ISTAT sulle seconde generazioni. In M. Santagati (Fondazione ISMU) & V. Ongini (MIUR). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014-2015*. Milano: Fondazione ISMU.

Giannotti, M., & Filosofi, F. (2018). Il bambino triangolato: l'attaccamento come ponte tra genitorialità e istituzione educativa per un nuovo spazio d'incontro. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 10(15-16), 423-434.

Grimes, P. (2014). *Teachers, inclusive, child-centred teaching and pedagogy. Webinar 12- Companion technical booklet*. New York: United Nations Children's Found (UNICEF).

http://www.inclusiveeducation.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_12.pdf (ver. 28.11.2023).

Hamann D.L, Lineburgh N., Paul S., 1998, 'Teaching effectiveness and social skill development', Journal of Research in Music Education, vol. 46, no. 1, pp. 96-98

Jokikokko, K., & Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society, 25*(1), 15– 29.

Lorito, L., Massaro, M. T., & Di Maria, F. La scuola come rete affettiva e relazionale: riflessioni intorno alla relazione educativa.

Pratt-Johnson, Y. (2015). Stressors experienced by immigrant and other non-native English-speaking students in U.S. schools and their families. *Journal of Social Distress and the Homeless*, *24*(3), 140–150.

Rogers, Russel (2012) "*Un rivoluzionario Silenzioso*"

Rogers-Sirin, L., Rice, P., & Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In R. Dimitrova et al. (Eds.), *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Family Research* (pp. 11-30). New York: Springer Science+Business Media

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. Attachment & human development, 14(3), 213-231.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. Attachment & human development, 14(3), 205-211.
Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. Diverse environments. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera.

II
CURRICOLO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE E CITTADINANZA GLOBALE VERSO LA COSTRUZIONE DI AMBIENTI INCLUSIVI

di *Anna Tataranni*

1. Costruire un'identità plurale: dalla diversità all'incontro

Nella attuale società nella quale il locale coincide con il globale e la contemporaneità è liquida, rarefatta, tendenzialmente anomica, sono presenti ibridazioni culturali, nuove dimensioni identitarie, nuovi nomadismi, nuove idee di collettività e di cittadinanza, complesse, decostruite, ricostruite e nutrite da molteplici appartenenze ove, ineludibile è, però, la sfida a ricercare il benessere, l'inclusione e la appartenenza/partecipazione di ciascuno. In questo scenario complesso, educare alla cittadinanza globale, in linea con quanto stabilito dall'UNESCO (1948), implica la necessità di:

> *"un'educazione che nutre rispetto per tutti, costruendo un senso di appartenenza a un'umanità comune che aiuta gli studenti a diventare cittadini globali responsabili e attivi. Incoraggia gli studenti di tutte le età ad assumere ruoli attivi per affrontare e risolvere sfide locali e sfide globali, a diventare collaboratori proattivi per un mondo più pacifico, tollerante, inclusivo e sicuro che sottende diversità culturale e tolleranza, uguaglianza di genere e diritti umani, pace e non violenza"*.

Ciò comporta imparare a comprendere l'altro, in primo luogo riconoscendolo e dandogli voce, consentendo una piena partecipazione ai percorsi educativi scolastici, nonché ai contesti non formali e informali, dove si costruiscono spazi identitari collettivi imparando a mediare tra diverse posizioni e a costruire forme dialogiche di incontro, dove la pratica del dialogo (Todorov, 2009)

> *"deve rispondere ad una duplice esigenza. Da un lato riconoscere la differenza delle voci impegnate nello scambio, senza prestabilire che una delle due costituisca la norma e l'altra rappresenti una deviazione, o un'arretratezza, o una cattiva volontà. Se non si è disposti a mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie certezze, a porsi provvisoriamente nella prospettiva dell'altro – a rischio di constatare che, in quest'ottica, costui abbia ragione –, il dialogo non può avvenire"*.

Un progetto educativo di cittadinanza è uno spazio che non è mai solo fisico, ma soprattutto antropologico (Augè M.,1993) costituisce un terreno fertile per lo sviluppo di sentimenti di partecipazione e azione, di un sentire comune verso forme sociali del vivere, in cui tutti si riconoscono parte integrante e interagente. Per il conseguimento di tali obiettivi, centrale è il ruolo della scuola quale spazio generativo di formazione, di trasformazione, di progettualità pedagogica e di ricomposizione del tessuto sociale eterogeneo e frammentato che richiede la costruzione, sperimentazione e negoziazione costante di una progettualità educativa che porti verso un'"etica della diversità" (Granata, 2018).

In tale contesto, l'educazione interculturale viene considerata l'approccio migliore per promuovere il dialogo, favorire una mentalità aperta (Pescarmona, 2021), in grado di "aprire frontiere per valicare confini", operare "nei nostri confini mentali, negli steccati del nostro sguardo" (Agostinetto, 2022, p. 30), sostenere lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi, predisponendo luoghi adatti per costruire un'identità plurale (Susi, 1999; Portera, Grant, 2011; Fiorucci, 2020).

2. Orientamenti interculturali, curricolo e scuola

Rispetto a tale dimensione "il contesto scolastico [è] un luogo di incontro tra l'italiano, i dialetti, le lingue di studio e le lingue di origine, di cui sono portatori gli alunni di origine italiana, nonché i "nuovi italiani" che popolano le nostre classi" (Vedovelli, 2017).

In tale dimensione risulta evidente la sfida presente nella scuola italiana del

> *"lavorare con le lingue e sulle lingue come via per garantire i diritti di cittadinanza […] Operare con una lingua, materna o seconda o straniera, ha sempre a che fare con la pluralità. Ogni lingua, se viva, porta in sé il germe della diversità e gli individui sono in diversa misura plurilingui, sebbene il diverso configurarsi delle loro risorse idiomatiche non sempre sia riconosciuto come fattore positivo dalla società e dalla scuola" (Ferreri 2015)".*

L'educazione linguistica dovrebbe pertanto essere impartita in modo da permettere agli studenti di dominare le lingue di istruzione, le lingue straniere e le lingue che portano con sé (regionali, minoritarie, del paese d'origine, ecc.).

In relazione a ciò, con il D.L. "Scuola" del 24 maggio 2024, concernente "Disposizioni per favorire l'integrazione degli studenti stranieri", le classi che presentano un

numero di studenti stranieri neoarrivati in Italia pari o superiore al 20%, con difficoltà nella comprensione della lingua italiana, avranno la possibilità, a partire dall' a.s. 2024/25, di beneficiare della presenza di un docente specializzato in L2, nonché di accedere a specifici progetti PON mirati al potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana (L2).

Certamente, l'educazione interculturale non si limita alla norma che prevede l'impiego nelle classi di personale specializzato in L2, appartenente alla classe di concorso A-23 "Lingua italiana per discenti di lingua straniera", introdotta dal DPR 19/2016; essa richiede un approccio educativo più ampio, che consideri la scuola come una comunità educante il cui compito non è solo quello di "insegnare ad apprendere", ma anche di "insegnare a essere".

> *"L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere" (Indicazioni nazionali 2012).*

Diviene dunque cruciale integrare e valorizzare questa diversità in una prospettiva partecipativa, consapevoli che il coinvolgimento e il senso di appartenenza sono fondamentali per promuovere l'inclusione. Tale processo non avviene spontaneamente, poiché i rapporti tra le diverse identità sono spesso influenzati da concezioni implicite (Bugno, 2022), segnati da "differenziali di potere" (Cohen, 1994), compromessi dalle disuguaglianze che possono trasformarsi in iniquità. È un processo che richiede una pianificazione e una progettazione attente.

L'approccio interculturale specifico e la solida competenza pedagogica necessaria (Deardoff, 2009; Barrett et al., 2014; Portera e Milani, 2019), che situano epistemologicamente l'intercultura all'interno della pedagogia generale (Portera, 2007; Milan, 2007; Agostinetto, 2008), devono manifestarsi nella pratica quotidiana dell'educazione attraverso la creazione di contesti e percorsi inclusivi per tutti, seguendo un framework teorico di matrice ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979) volto alla promozione di processi formativi partecipativi e inclusivi.

Questa prospettiva implica, da un lato, la concezione di un curricolo orientato a sviluppare conoscenze, abilità e competenze di base che siano significative, stabili, si-

stematiche, interconnesse, trasferibili e contestualmente rilevanti (Domenici, 2009); dall'altro, richiede l'adozione di lenti multiple, caleidoscopiche, interpretative quale postura essenziale nella mediazione didattica e nella selezione dei mediatori (Damiano, 2013), delle strategie e delle proposte operative da implementare nelle classi.

In tale contesto, nella scuola, il ruolo del curricolo, di cui al D.M. 234 del 26 giugno 2000, contenente l'insieme delle esperienze di apprendimento progettate, attuate e valutate da una comunità scolastica per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi, diviene fondamentale.

La sfida posta dalla prospettiva interculturale al curricolo si esplicita in una sua radicale ridefinizione, traslando da un approccio disciplinare a uno incentrato sul dialogo interdisciplinare che è anche interculturale.

Il curricolo viene così ad articolarsi in due momenti e modalità del fare scuola fra loro complementari: la vita nella classe che, in un contesto interculturale, favorisce la comprensione e l'apprezzamento delle diverse prospettive, consente agli studenti di sperimentare nuove relazioni interpersonali creando un ambiente di apprendimento collaborativo dove tutti possono contribuire e imparare reciprocamente rendendo il contesto culturale e sociale elemento chiave del processo educativo; progetti di impegno sociale, sempre più diffusi nelle scuole, che permettono agli studenti di affrontare problemi reali presenti nel loro contesto di vita, sviluppando competenze culturali e sociali anche attraverso l'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning* nel quale l'ambiente diviene un contesto vivo di apprendimento, ossia un laboratorio nel quale gli studenti possono sperimentare le conoscenze acquisite in classe per contribuire al benessere della comunità.

Tale prospettiva va a rafforzare la visione delineata negli "Orientamenti interculturali" (MIUR, 2022), che invitano a

> *"promuovere l'incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca, per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad un'autentica situazione di interazione, accettazione e scambio. L'approccio interculturale è un modo per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme".*

Il documento aggiorna e attualizza le precedenti Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri del 2014, proponendo modalità organizzative e indicazioni operative atte a promuovere l'inclusione di ogni studente e studentessa; sottolinea la necessità di dedicare maggiore attenzione ai giovani adulti e ai minori stranieri non accompagnati con scarsa alfabetizzazione anche nei loro paesi di origine, promuovendo azioni

di accoglienza e integrazione più incisive e flessibili anche attraverso una sinergia più efficace tra scuola e Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA).

3. Quale curricolo per una scuola interculturale?

Nella società complessa, plurale, multidimensionale quale quella in cui viviamo, la progettazione del curricolo interculturale rappresenta, uno dei compiti principali di cui gli insegnanti devono occuparsi. Il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle indicazioni ha trasformato il curricolo in uno degli strumenti più rilevanti, non solo per la pianificazione educativa e didattica, ma anche per l'esplicitazione del progetto formativo della scuola e dei principi che devono guidare l'attività dei singoli docenti. Come affermano le Indicazioni Nazionali del 2012:

> *"il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa […]. A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee" (MIUR, 2012: 18).*

Il curricolo così concepito si configura come uno strumento didattico che consente di sviluppare l'azione della classe (Rossi, 2011), integrato in un progetto di istituto che si focalizza su "un allievo storico, cosparso di propri segni antropologici e sociali, linguistici, logici, valoriali" (Frabboni, 1992, p. 63). Esso, orientando le scelte e le decisioni del docente prima e durante l'insegnamento, diventa un percorso che dà forma al "reale" dell'azione didattica, impregnata di scelte epistemologiche ed etiche, per creare una visione prospettica del cittadino di oggi e di domani, insieme alle competenze che dovrà manifestare in molteplici situazioni. Una tale visione del curricolo richiede di considerare l'epistemologia della disciplina incorporata in ogni attività, per giungere a una sintesi caleidoscopica in cui il micro (la classe) rappresenti una parte della macro (la visione globale e longitudinale del percorso didattico), mantenendo il suo significato istruzionale ed educativo. Per rendere realistica questa prospettiva, risulta necessario abbandonare una visione lineare e deduttiva del curricolo promuovendo una concezione dello stesso come processo, in cui la ricerca didattica degli insegnanti possa svilupparsi in uno spazio adeguato.

La costruzione di un progetto di educazione interculturale richiede una riflessione e una revisione non soltanto del curricolo esplicito, ossia di tutti quegli aspetti tangibili che definiscono il percorso educativo e didattico avviato e condotto attraverso l'intenzionalità dei saperi, ma anche del curricolo implicito, costituito dagli aspetti meno tangibili della relazione educativa e, tuttavia, ugualmente agenti nella definizione dello stesso. In particolare, la costruzione di quest'ultimo è determinata dall'insieme di credenze, memorie, affetti, antinomie degli insegnanti che risultano fortemente connessi con il loro agire didattico (Perla, 2014). È proprio su questo piano sommerso e sottosoglia che agiscono gli effetti distorsivi. Pertanto, al fine di evitare che tali dimensioni finiscano per determinare in modo pervicace l'agire dei docenti senza che essi ne siano pienamente consapevoli, è necessario indagarli, farli emergere, renderli palesi attraverso una formazione mirata, per condurre un lavoro di decostruzione degli stessi e dei loro meccanismi di attivazione.

Come integrare i temi interculturali e l'attenzione alla diversità linguistica nel curricolo comune? Come trasformare il multilinguismo urbano e il bilinguismo individuale in un punto di forza e un'opportunità per tutti? La Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale (Consiglio d'Europa 2016), destinata alle scuole di tutta Europa, offre un supporto per combinare educazione interculturale e attenzione alla diversità linguistica.

4. Costruire un curricolo interculturale

Conferire al curricolo un approccio interculturale non implica semplicemente aggiungere riferimenti a culture diverse o tradizioni differenti (Santarone, 2012). Si tratta piuttosto di adottare una prospettiva inclusiva che si svolge a diversi livelli del sistema educativo. Dal livello "macro" che garantisce l'unitarietà del sistema di istruzione di un Paese; a quello "meso" che rappresenta il cuore del Curricolo all'interno del piano triennale dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica; a quello "micro", concernente la singola classe, dove la progettazione del curricolo guida e definisce l'azione didattica del docente, tenendo conto dello statuto epistemologico delle discipline insegnate, dei modelli pedagogici adottati e della progettazione di istituto.

Indipendentemente dal grado di centralizzazione della politica curricolare (livello macro), la singola scuola (livello "meso") e gli insegnanti (livello "micro") rivestono un ruolo cruciale nell'attuazione del curricolo.

Di seguito una tabella esplicativa (fig. 1) tratta dalla Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale (2016), ove sono

esplicitate le componenti di una pianificazione curriculare secondo un approccio centrato sullo studente.

COMPONENTI		LIVELLO PIÙ FREQUENTEMENTE DETERMINANTE
1. Finalità	Per quale/i scopo/i gli allievi apprendono?	**MACRO** (nazione, stato, regione)
2. Obiettivi/competenze	Quali obiettivi devono raggiungere / sono loro assegnati?	
3. Contenuti	Che cosa devono apprendere?	
4. Approcci e attività	Come devono apprendere?	**MICRO** (classe) e **MESO** (scuola)
5. Raggruppamenti e luoghi	Dove e con chi apprendono?	
6. Tempi	Quando apprendono? Quanto tempo hanno a disposizione?	
7. Materiali e risorse	Con che cosa apprendono?	
8. Ruolo degli insegnanti	Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?	
9. Cooperazione	Quali tipi di cooperazione, in particolare tra gli insegnanti, sono necessari per favorire e facilitare gli apprendimenti?	
10. Valutazione	Come valutare le acquisizioni e i progressi compiuti?	da **NANO** (individuo) a **SUPRA** (internazionale)

Fig 1. – Le componenti della pianificazione curricolare. Consiglio d'Europa. Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale (2016).

Partendo dall'analisi della presente tabella, possiamo osservare che essa riflette l'interconnessione e l'interdipendenza tra i diversi livelli decisionali, sottolineando l'importanza della coerenza e dell'articolazione tra finalità educative, obiettivi di apprendimento, metodologie didattiche, organizzazione spaziale e temporale, risorse educative, ruolo dei docenti, collaborazione tra insegnanti e valutazione.

Per gli educatori e i responsabili delle politiche educative, comprendere e gestire efficacemente queste componenti su scala multipla è cruciale per garantire un curricolo integrato, equo e di alta qualità, che risponda alle esigenze e alle sfide dell'educazione contemporanea.

Con riferimento alla tabella sopra riportata (fig. 1), in relazione alla costruzione di un curricolo interculturale, fondamentale sarà la competenza multilinguistica, definita come la capacità di mobilitare il repertorio plurale di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'alterità. Ad essa si affianca la competenza nella comunicazione interculturale, intesa come comunicazione non verbale che abbraccia dimensioni quali la cinesica (espressioni e gesti), la prossemica (distanza interpersonale) e l'oggettemica (valore comunicativo e culturale degli oggetti).

La tabella che segue (fig. 2) fornisce un dettaglio non esaustivo, ma puramente indicativo di questi elementi, organizzati in quattro macro-aree inerenti sfide associate ai linguaggi non verbali, problematiche interculturali relative alla lingua e gestione degli eventi comunicativi delineando una struttura integrata e complessa che riflette la multidimensionalità dell'ambito in oggetto.

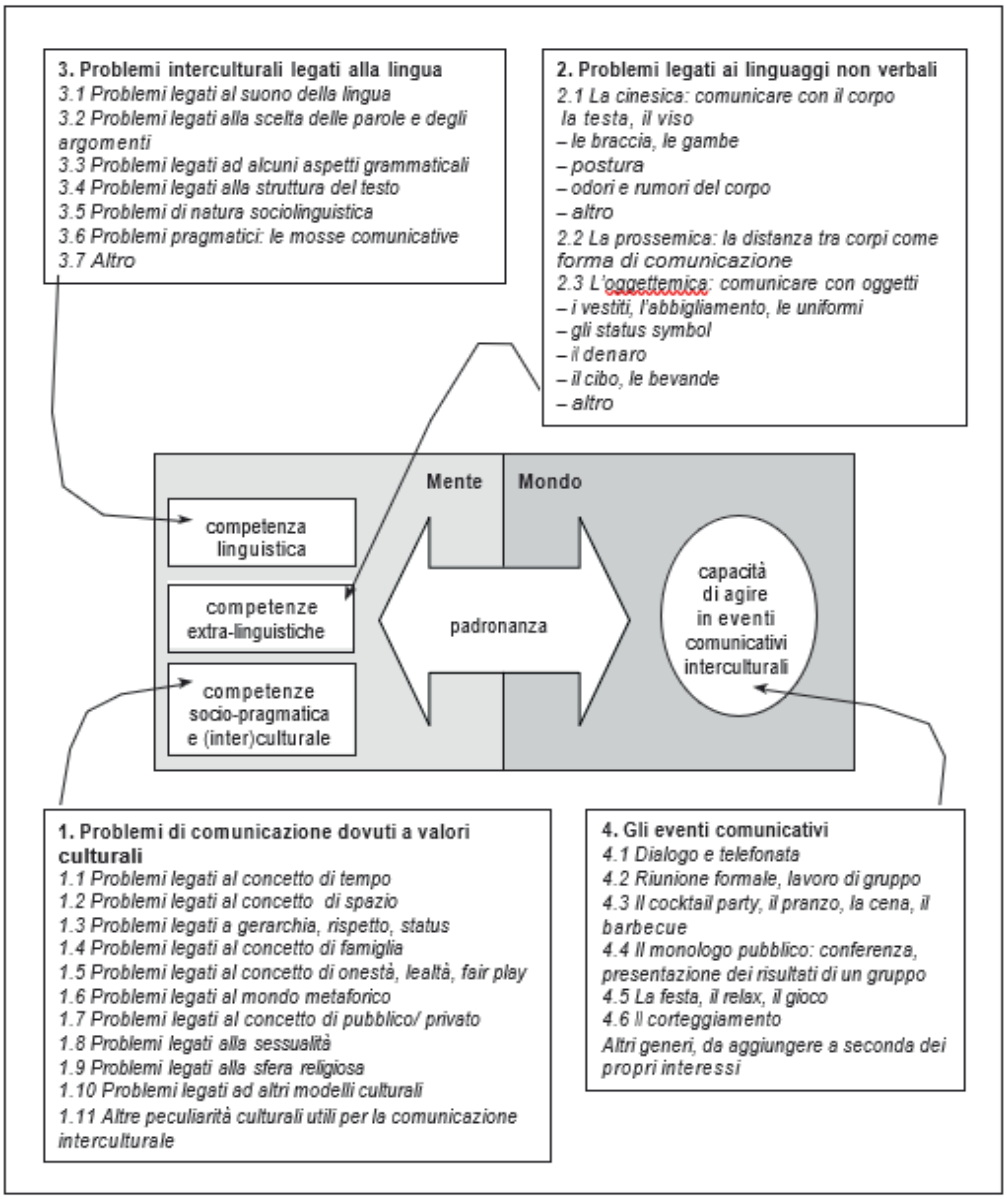


Fig. 2 – I punti critici della competenza comunicativa usata in contesti interculturali (Balboni, 2014a).

La tabella di cui alla fig. 2 risulta essere di fondamentale importanza per comprendere e gestire le complessità della comunicazione interculturale, nella misura in cui offre una visione dettagliata delle problematiche che possono emergere nell'interazione consentendo altresì l'identificazione di specifici ostacoli che potrebbero influire negativamente sulla comunicazione tra individui di culture diverse.

Inoltre, la struttura della tabella mette in evidenza l'interconnessione tra la mente e il mondo, sottolineando la necessità di una padronanza delle competenze linguistiche, extra-linguistiche e socio-pragmatiche, evidenziando come tali competenze siano essenziali per agire efficacemente nei diversi contesti comunicativi interculturali. Comprendere tali dinamiche è cruciale per elaborare curricoli interculturali atti a sviluppare strategie per migliorare l'interazione e la comprensione reciproca, e favorire una comunicazione efficace e inclusiva.

5. Conclusioni

Alla luce delle riflessioni esposte, appare evidente che la costruzione di un curricolo interculturale non rappresenta solo un'opzione pedagogico-didattica, ma una necessità per affrontare le sfide della contemporaneità. In un mondo caratterizzato da migrazioni e interconnessioni globali, il sistema educativo deve adeguarsi per promuovere non solo la coesistenza, ma anche l'integrazione e l'interazione tra le diverse culture presenti nell'ambiente scolastico.

Questo richiede un ripensamento dei curricoli scolastici in chiave interculturale, che non solo rispetti e valorizzi le singole discipline, ma che le connetta in un sistema integrato di saperi, dove l'intenzionalità formativa della scuola, deve tradursi in un curricolo che miri all'uguaglianza delle opportunità di successo formativo. Ciò implica un ripensamento e un riorientamento delle pratiche educative e didattiche che trovano la loro valenza in un curricolo interculturale ben progettato e successivamente attuato, capace di valorizzare la diversità culturale.

La sfida per i professionisti dell'educazione, dai docenti ai dirigenti scolastici, consiste nel riconoscere l'intraducibilità dei saperi e nel valorizzare i contributi delle diverse culture per riorientare le pratiche educative.

Solo attraverso un approccio critico-riflessivo e interculturale si potrà garantire l'uguaglianza delle opportunità di accesso e successo formativo per tutti gli studenti, promuovendo una società più equa e inclusiva, orientata verso il futuro.

Tale progettazione, fondamentale per dare senso alla vita scolastica, non deve essere vista come un mero adempimento burocratico, ma come motore della didattica quotidia-

na. Pertanto, deve essere documentata e condivisa con l'obiettivo di fornire un progetto di vita per ogni studente. Ciò richiede flessibilità e personalizzazione nella progettazione didattica, insieme a una continua interazione tra i curriculi verticali e orizzontali, per qualificare le azioni di orientamento.

Solo attraverso una progettazione didattica consapevole e inclusiva sarà possibile formare cittadini globali, capaci di affrontare le sfide di una società sempre più interconnessa e complessa dove la scuola, come agenzia formativa intenzionale, ha il compito cruciale di tradurre la diversità in risorsa, promuovendo un'educazione orientata al futuro, capace di costruire una società più giusta ed equa.

Riferimenti Bibliografici

Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.

Agostinetto L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.

Augè M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.

Balboni P. E. (2014a), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera,* Torino, Loescher/Bonacci.

Barrett M. *et al.* (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Publishing.

Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986. Bologna: Il Mulino.

Bugno L. (2022). *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Cohen A. (1994). La lezione dell'etnicità. In V. Maher (Ed.), *Questioni di eticità*, Torino: Rosembreg & Sellier

Consiglio d'Europa. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale.

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/file:///C:/Users/Asus/Downloads/3559870.Guida%20per%20lo%20sviluppo%20e%20l'attuazione%20di%20

curricoli%20per%20una%20educazione%20plurilingue%20e%20interculturale%20n.%20ed.%202016.pdf
Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*.
Deardorff D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence.* Thousand Oaks: Sage.
Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.* Milano: FrancoAngeli.
Frabboni F. (1992). Manuale di didattica generale. Roma-Bari: Laterza.
Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012 p. 7
Iori, M. (2024). *Etica della cura e cura di sé: Prospettive per la ricerca e l'accoglienza di minori stranieri non accompagnati*. Formazione & Insegnamento, 22(1). https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6987
Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
MIUR (2024) D.L. "Scuola". "Disposizioni per favorire l'integrazione degli studenti stranieri". https://www.miur.gov.it/-/integrazione-degli-alunni-stranieri-e-rafforzamento-del-sostegno-ai-ragazzi-con-disabilita-ok-del-governo-a-decreto-legge-valditara-pietra-miliare-nel.
MIUR (2000). Regolamento recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2000/dm234_00.shtml
Oxford Dictionary. (n.d.). *Curriculum*. Retrieved from Oxford Dictionary.
Perillo, E. (a cura di) (2010). *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Perla L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
Pescarmona I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
Portera A. (2019), *Modello interattivo di Competenze interculturali.* In A. Portera e M. Milani (a cura di*), Competenze interculturali e successo formativo*. Pisa: ETS.
Portera A., Grant C.A. (2011). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.

Portera A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
Rossi P.G. (2011). Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente. Milano: FrancoAngeli.
Santarone, D. (2012). *Didattica e intercultura*. Roma: Armando.
Susi F. (Ed.) (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
Todorov T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà.* Milano: Garzanti.
UNESCO (1948). https://www.ohchr.org/en/universal-declaration-of-human-rights.
Vedovelli M. (2017). (a cura di) *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma: Aracne.
Vertecchi, B. (1982). *Curriculum e istituzione educativa*. Brescia: La Scuola.
Visalberghi, A., Laporta, R., Pontecorvo, C., & Tornatore, L. (1984). *La programmazione educativa e l'analisi curricolare*. Firenze: La Nuova Italia.
Tabella 1. Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024" chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tecnicadellascuola.it/wp-content/uploads/2023/09/Principali-dati-della-scuola-Focus-avvio-anno-scolastico-2023-2024.pdf.

III
LA COSTRUZIONE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO

di *Bruna Iacovone*

1. Progettare a ritroso?

La funzione docente che, come recita il CCNL del comparto Istruzione e Ricerca, si realizza nel processo di insegnamento/apprendimento ed è volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione (ARAN 2019-2021, art. 40, c.1), oggi risulta essere sempre più complessa e articolata.

La progettazione, pur essendo alla base del lavoro dell'insegnante, è da taluni percepita come l'ennesimo adempimento burocratico da espletare, in quanto le richieste a cui l'insegnante deve assolvere si sono moltiplicate nel tempo; tanti gli acronimi da ricordare, i documenti da compilare, le riunioni a cui partecipare, a scapito delle situazioni sempre più complesse e articolate da fronteggiare dentro e fuori dalle classi.

Il rischio?... misconoscere il ruolo strategico che la progettazione riveste nell'agire didattico per la promozione del successo degli studenti di ogni ordine e grado non solo lungo il loro percorso di studi, ma nella vita, nell'esercizio del loro pieno diritto di cittadinanza attiva, in quanto in grado di indirizzare consapevolmente l'apprendimento verso la meta, il traguardo ben definito da raggiungere.

Wiggins e McTighe parlando di progettazione a ritroso "backward design" (Wiggins & McTighe, 2004) ribaltano la visione tradizionale che vede il docente prima tracciare il percorso e dopo procedere alla valutazione, alla misurazione dei risultati senza una "comprensione profonda", significativa che orienti lo studente non solo a sapere, ma a saper fare, a saper essere nelle diverse situazioni, (note e/o non note) che la vita gli porrà dinanzi nei vari contesti formali, informali…

Se la progettazione è centrata sulla comprensione, ossia sulla piena consapevolezza di un determinato apprendimento, la valutazione guarda alla competenza, all'accertamento della misura in cui l'allievo sa riutilizzare tali apprendimenti.

È evidente il capovolgimento di prospettiva tra il momento della progettazione e la valutazione se pensati come semplice sequenza lineare.

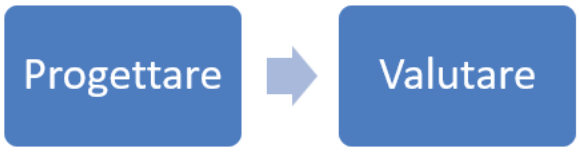


Figura 1: Sequenza lineare

La progettazione a ritroso propone al contrario un approccio procedurale, che muove da alcune scelte valutative per sviluppare apprendimenti mettendo in campo interventi didattici integrati da strategie, metodologie, strumenti mirati in grado di attivare sia la motivazione all'apprendere sia il raggiugngimento di conoscenze e abilità (obiettivi specifici), di competenze.

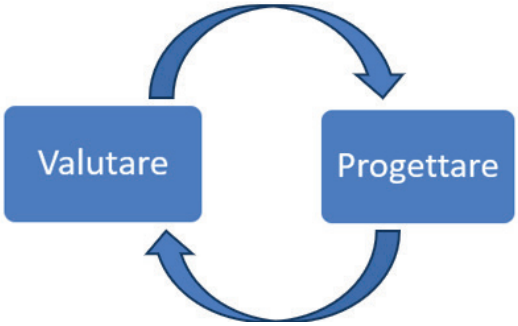


Figura 2: Interconnessione tra valutazione e progettazione

In sintonia con la posizione di Tyler, la progettazione parte dai risultati di apprendimento attesi richiedendo di definire le evidenze di apprendimento che gli allievi devono manifestare a conclusione del percorso come prova del raggiungimento degli esiti attesi. (Tyler, 1949)

In quest'ottica, focale è chiedersi quale apprendimento voglio sviluppare con il mio percorso, quali evidenze manifesteranno gli alunni alla fine, nella consapevolezza che non attenzionare e attivare la pluralità dei processi cognitivi specifici, è tipico di una didattica tradizionale, che trasmette e insegna solo contenuti, che non innovandosi non motiva, non orienta, non promuove un apprendimento significativo che genera competenze (Trinchero, 2022d).

Defininendo i learning outcomes non si vuole vincolare, né limitare l'azione didattica dell'insegnante in quanto liberamente, in relazione al contesto di riferimento (a livello meso e micro) egli è libero di agire, decidere i tempi, le risorse da impiegare, gli strumenti, i modi, le strategie, i mediatori didattici.

Si favoriscono la chiarezza, la trasparenza, la comunione d'intenti, la partecipazione attiva e condivisa della famiglia non solo alla vita della scuola, ma al percorso di apprendimento/insegnamento, fortificando l'alleanza educativa scuola – famiglia.

Non per ultimo, ai discenti si garantisce il diritto all'istruzione, ad apprendere serenamente nel rispetto dei diversi stili e tempi di maturazione, di crescita, accompagnandoli e sostenendoli nell'apprendere percorrendo in un'ottica inclusiva le strade della personalizzazione e dell'individualizzazione nel senso dell'Universal Design for Learning (Gherdin Elisabetta, Mazzocut Silvia, 2017); non a caso il punto di arrivo sarà comune, ma tempi, modalità e livelli potranno variare.

2. Capovolgere la didattica: dalla progettazione a ritroso alla costruzione delle Unità di apprendimento

La progettazione a ritroso secondo Wiggins G.e McTighe J. si concretizza in tre fasi interconnesse e la loro integrazione consente lo sviluppo di unità di apprendimento nei suoi diversi aspetti.

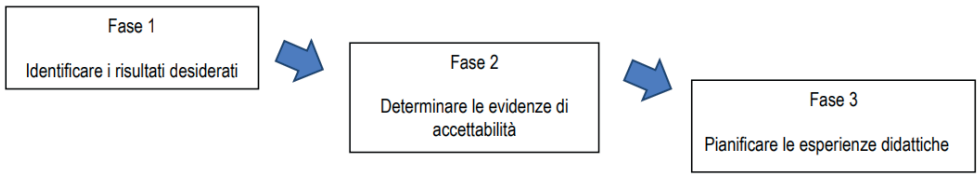


Figura 3: Progettazione a ritroso – Fasi (Wiggins & McTighe, 2004a, p. 32)

Castoldi, nell'ottica di una progettazione/valutazione formativa, alla base di una didattica per competenze che discende dal modo in cui le Indicazioni Nazionali del primo e del secondo ciclo d'istruzione formulano i traguardi formativi nelle diverse discipline (campi di esperienza per la scuola dell'infanzia), riprendendo il modello di cui prima, propone un percorso strutturato in cinque fasi, poste in una sequenza "a ritroso", per

elaborare Unità di Apprendimento (UdA) (Castoldi, 2017) orientate al raggiungimento di traguardi di competenza, sia di tipo disciplinare sia di carattere trasversale da utilizzare nei diversi gradi scolastici, che richiedono al soggetto che apprende, in particolare nell'ultimo step, la capacità di mobilitare e attivare proprie risorse interne nonchè di utilizzare in modo fecondo e coerente le risorse esterne disponibili. (Pellerey, 2004)

Le fasi in sintesi: si definisce il traguardo per lo sviluppo delle competenze da acquisire; si determina il punto di partenza degli alunni rispetto all'obiettivo, l'insegnante definisce gli obiettivi in termini di abilità e conoscenze da apprendere, pianifica le esperienze di apprendimento da realizzare; lungo il percorso ri-controlla se gli allievi sono in grado di eseguire il compito; infine gli studenti non solo svolgono il compito "prodotto" ma sono chiamati ad autovalutarsi in un'ottica proattiva, di coinvolgimento attivo e consapevole dell'intero percorso/processo di apprendimento/insegnamento.

Elemento da attenzionare: l'intero percorso comporta il ripensamento dell'ambiente di apprendimento che caratterizza il lavoro scolastico nei suoi aspetti strutturali (spazi, tempi, attrezzature, sussidi), metodologici e relazionali.

3. La sperimentazione nelle aule dell'Università degli Studi della Basilicata

Nell'ambito del progetto Erasmus + Alta, le attività di tirocinio indiretto a partire dal secondo semestre dell'a.a. 2022/23 e dell'a.a. in corso sono state incentrate nella progettazione di percorsi formativi interdisciplinari interculturali, inclusivi e innovativi rivolti a classi che accolgono bambini allofoni di recente immigrazione per promuovere e favorire l'acquisizione della lingua italiana in quanto lingua di scolarizzazione, la valorizzazione delle lingue d'origine e il successo scolastico, prevedendo l'utilizzo di metodologie didattiche che incentivano la cooperazione, la motivazione all'apprendere come il metodo Roll, Jigsaw, Polylect, Kamishibai, AILE, MATERN-AILE…

Sono stati coinvolti circa 530 studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi della Basilicata iscritti rispettivamente al terzo, quarto e quinto anno di corso. Durante gli incontri, prima sono stati presentati il progetto, le metodologie oggetto della sperimentazione, i modelli per la progettazione delle UdA da utilizzare, forniti esempi, domande stimolo, materiali di approfondimento e di studio, formati i gruppi di lavoro, poi si è passati alla progettazione dei percorsi, successivamente sono stati presentati in aula i diversi lavori e infine sono stati raccolti utilizzando cartelle drive condivise.

I format (uno per la scuola dell'infanzia, uno per la scuola primaria) sono stati elaborati dai tutor coordinatori di tirocinio nel rispetto della normativa vigente, richiamando i

principi alla base della progettazione a ritroso, della didattica per competenze, nella convinzione che la valutazione precede, accompagna e segue la progettazione.

Entrambi i format presentano cinque sezioni.

Sezione 1 "*Parte generale*": ha la finalità di presentare il progetto nella sua unitarietà, gli studenti sono stati chiamati a presentare il percorso e le motivazioni sottese, a definire il titolo, a individuare i destinatari (in termini di contesto macro e micro), le competenze chiave 2018, i traguardi per lo sviluppo delle competenze da acquisire, il prodotto finale (compito riconducibile ad una situazione non nota, accattivante e stimolante..), le discipline o i campi di esperienza coinvolti, i prerequisiti, le metodologie, gli spazi e gli strumenti, i tempi di realizzazione.

Sezione 2 "*Progettazione*": si entra nello specifico della progettazione delle singole discipline/campi d'esperienza coinvolti, individuando il/i traguardo/i per lo sviluppo delle competenze (Petracca, 2015b), gli obiettivi specifici di apprendimento resi in forma operativa (Trinchero, 2021b).

Una precisazione: gli studenti hanno utilizzato la descrizione dettagliata delle prestazioni cognitive classificate da Trinchero nel modello R-I-Z-A.

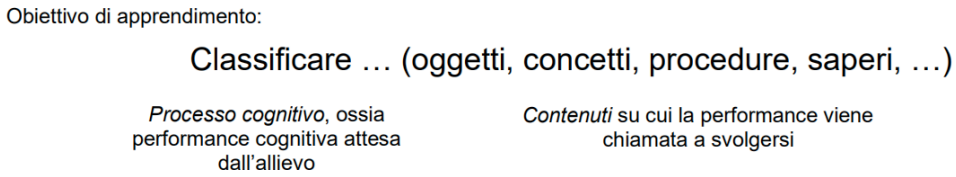


Figura 4: Formulazione degli obiettivi (Trinchero 2022c)

Sezione 3 "*Fasi di realizzazione*": ha la finalità di dettagliare e specificare l'intervento didattico, questo il motivo per cui si chiede di nominare le singole fasi, di descriverle esplicitandone le attività, di individuare i materiali didattici da utilizzare (libri, testi, schede,…), di precisare i tempi e gli spazi, i metodi e gli strumenti.

Sezione 4 "*Valutazione in itinere*": presenta in riferimento alla scuola primaria, una griglia che tiene conto delle norme attuali in materia di valutazione degli apprendimenti come disposto dall'O.M. 742/2020 (MIUR, 2020c).

Sezione 5 "*Autovalutazione*": parte dedicata all'autovalutazione dell'alunno in relazione all'intero percorso. La griglia riportata è solo indicativa, può essere integrata e modificata in relazione ai percorsi, alle competenze da valutare, all'ordine di scuola (infanzia/primaria).

Organizzati in piccoli gruppi gli studenti si sono immaginati insegnanti, hanno condiviso idee, percorsi ed esperienze. Nonostante la complessità del compito loro assegnato hanno dimostrato grande entusiasmo, motivazione e tanta voglia di mettersi in gioco.

Nei momenti di lavoro e confronto in aula hanno sperimentato l'importanza della dimensione collaborativa del progettare insieme, azione che nella vita della scuola reale si realizza nei dipartimenti, nei consigli di classe, di intersezione, quale espressione di un lavoro condiviso e in sinergia che guarda ai saperi non a compartimenti stagno, ma strettamente correlati e integrati tra di essi. Si sono interrogati sulle scelte da mettere in campo, su come veicolare e integrare i linguaggi specifici delle discipline al fine di generare un apprendimento significativo. A prevalere sono state proposte di didattica attiva, attività laboratoriali che privilegiano esperienze collaborative (Petracca, 2015a), il fare, l'agire.

Agendo da ricercatori hanno imparato a "documentarsi per acquisire il sapere già prodotto e tendere a esperire situazioni nuove, a scrivere nuove pagine di didattica attraverso itinerari originali e, pertanto fortemente stimolanti" (Castellano 2022, p. 182); a documentare il proprio lavoro e a condividere le buone pratiche.

Infatti, in occasione delle giornate di formazione che si sono svolte a Matera dal 27 novembre al 1° dicembre 2023, che hanno visto anche la partecipazione delle rappresentanze dei patner europei aderenti al progetto, gli studenti hanno allestito una mostra con i materiali didattici creati relativamente alle UdA progettate.



Figura 5: Mostra

5. Conclusioni

Le modalità di insegnare e quelle di valutare si richiamano a vicenda e richiedono di essere profondamente coerenti. Il nostro sistema scolastico si basa sull'insegnamento delle discipline ed esse costituiscono le risorse fondamentali con cui la scuola forma i propri allievi.

Il limite?...Ergere i contenuti disciplinari quali fini dell'insegnamento dimenticando il ruolo di analizzatori dei contesti di vita su cui fondare il nostro patrimonio culturale.

La sfida?...Ripensare le discipline non come fine, ma in una prospettiva storica ed epistemologica, quali strumenti culturali a disposizione dell'umanità attraverso cui analizzare, interpretare, comprendere ed intervenire sulla realtà che ci circonda.

La progettazione e la valutazione ricoprono un ruolo cruciale e strategico, entrambi devono tener conto delle differenze individuali delle alunne e degli alunni del gruppo coinvolto promuovendo processi di partecipazione democratica in un percorso di apprendimento comune e condiviso senza appiattire le peculiarità, i talenti di cui ciascuno è portatore.

Importante sarà il ruolo del docente lungo il percorso riuscirà a rinforzare positivamente i successi.

La progettazione di UdA interculturali e inclusive costituisce uno strumento utile per sostenere gli insegnanti nell'affrontare la complessità delle classi, al fine di prevenire situazioni di micro-esclusione e emarginazione che potrebbero verificarsi anche in un sistema inclusivo come quello italiano (Demo, 2022).

Insegnare per competenze…una realtà, una sfida.

Riferimenti bibliografici

ARAN, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale del comparto Istruzione e ricerca Periodo 2019-2021*. Testo disponibile al sito https://www.pinodurantescuola.com/wp-content/uploads/2024/01/CCNL-IR-2019-2021-del-18-01-2024-testo-definitivo.pdf.

Carotenuto A., Castoldi M., Sbaragli S. (2017), *La progettazione a ritroso di un percorso didattico di Geometria. Un esempio nel contesto della formazione insegnanti del settore primario*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* – Vol. 9, n. 14/2017.

Castellano O. (2022), "Partire dalla valutazione. I nuovi orizzonti. La funzione formativa della scuola Primaria. Bilanci e rilanci per la formazione docente", in (a cura di) Baldassarre M., Forliano F., *Imparare a valutare nella scuola primaria*, Milano: FrancoAngeli.

Castoldi M., (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.

Demo H. (2022), *Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive.* Anicia Editore, Q-Times webmagazine, 14(1), 147-164, disponibile da: https://bia.unibz.it/esploro/outputs/journalArticle/Per-una-progettazione-didattica-inclusiva-proposta/991006363097001241?institution=39UBZ_INST.

Ghedin Elisabetta, Mazzocut Silvia (giugno 2017), *Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti*, in *Giornale Italiano della Ricerca educativa*, anno X, numero 18.

MIUR (2012a), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Testo disponibile al sito https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

MIUR (2018b), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. Testo disponibile al sito https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

MIUR (2020c), Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172, "*Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola Primaria e Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola Primara*". Testi disponibili al sito https://www.miur.gov.it/-/scuola-primaria-firmata-l-ordinanza-che-prevede-giudizi-descrittivi-al-posto-dei-voti-numerici-inviata-alle-scuole-insieme-ad-apposite-linee-guida.

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze: La Nuova Italia.

Petracca C. (2015a), *Sviluppare competenze…ma come?*, Teramo: Lisciani.

Petracca C. (2015b), *La costruzione del curricolo per competenze*, Teramo: Lisciani.

Trinchero R. (2017a), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Milano: Rizzoli Education.

Trinchero R. (2021b), "La formulazione degli obiettivi di apprendimento", in (a cura di) Nigris E., Agrusti G., *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Torino: Pearson Academy.

Trinchero R. (2022c), *Descrizione dettagliata delle prestazioni cognitive classificate dal modello R-I-Z-A*. Testo disponibile al sito http://www.edurete.org/competenze/descrittoriRIZA.pdf.

Trinchero, R. (2022d). *Definire i risultati dell'apprendimento in termini di processi e contenuti: le operazioni cognitive*. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 22(2), 4–18. https://doi.org/10.36253/form-13175.

Tyler R. W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: The University of Chicago.

Wiggins G., McTighe J., (2004), *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma: LAS.

Unione Europea (2006a), *Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Testo disponibile al sito https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962.

Unione Europea (2018b), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Testo disponibile al sito https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01).

IV
VALUTARE, UN ATTO FORMATIVO

di *Paola Benevento*

1. La valutazione educativa e formativa

La valutazione assume un ruolo fondamentale in ogni sistema scolastico. Si parla di valutazione degli alunni e degli studenti, del docente, degli istituti scolastici, del sistema scolastico, della didattica. Tutte queste tipologie di valutazione convergono verso la valutazione del processo di insegnamento – apprendimento. La finalità prioritaria di ogni processo valutativo è da ricercare nel favorire il miglioramento scolastico degli allievi, riducendo ogni forma di insuccesso (Piscozzo 2022). In primo luogo, è opportuno sottolineare che diverse sono le tipologie di valutazione a cui si fa riferimento. Una prima suddivisione considera la valutazione diagnostica, la valutazione formativa e la valutazione sommativa (Greenstein 2016).

La valutazione diagnostica si effettua all'inizio di un nuovo percorso formativo e serve all'insegnante per fotografare la situazione di partenza degli allievi rispetto all'apprendimento previsto alla fine dell'intervento didattico. Questa fase, che rileva le conoscenze pregresse dell'alunno, consente al docente a strutturare il proprio intervento indirizzando al meglio l'azione didattica, in termini di metodologie da utilizzare, contenuti e argomenti da affrontare. In tal senso diventa utile indagare sui prerequisiti necessari, interrogarsi sui diversi stili di apprendimento, sulle esperienze vissute, sul vocabolario di cui dispone l'allievo.

La valutazione formativa invece accompagna il percorso progettato, fornendo informazioni sia agli insegnanti sia ai discenti sugli eventuali progressi e criticità emerse durante il processo di apprendimento. In questa fase è possibile monitorare in itinere in che modo e quanto viene appreso, portando l'insegnante non solo a riflettere sulle scelte metodologiche, sulle strategie utilizzate e sulle conoscenze e abilità acquisite dagli allievi ma anche ad adeguare e modificare il proprio intervento in classe per renderlo efficace rispetto agli obiettivi programmati.

Infine, la valutazione sommativa registra ciò che è stato appreso alla fine di un intervento didattico, fornisce informazioni sul raggiungimento degli obiettivi previsti ed è svolta in diversi momenti dell'anno scolastico.

L'ordinanza ministeriale n. 172/2020[3] che ha previsto per la scuola primaria a partire dall'anno scolastico 2020/2021 il passaggio dalla valutazione numerica espressa con i voti, alla valutazione descrittiva espressa con i giudizi, rappresenta la chiave di svolta, frutto del risultato di anni di discussioni e argomentazioni sul tema. La nuova prospettiva è ben chiarita nelle *Linee guida* allegate all'O. M. in cui si evidenzia l'importanza di esprimere una *valutazione per l'apprendimento* caratterizzata dalla volontà di rendere l'atto valutativo un momento formativo; questa azione consente all'insegnante di rilevare i processi di apprendimento degli alunni e delle alunne, di coglierne il percorso e registrare eventuali criticità e difficoltà. Ribaltare la logica della valutazione degli apprendimenti a favore della valutazione per gli apprendimenti, indica, quindi, la necessità di individuare nuove strategie didattiche e adeguare l'insegnamento ai bisogni formativi degli alunni (Benvenuto 2021). In questa ottica, riorganizzare le attività didattiche è necessario al fine di trasformare una valutazione con funzione classificatrice in una valutazione che sviluppa processi cognitivi. L'adeguamento della didattica rimanda necessariamente alla predisposizione di un sistema coerente tra obiettivi programmati e attività di valutazione, in cui l'errore è considerato in termini di opportunità, un'occasione didattica che consente di prevedere osservazioni descrittive e di crescita sulle prove svolte. La valutazione, quindi, diventa un mezzo funzionale al processo di insegnamento - apprendimento, deve promuovere la partecipazione attiva degli alunni e delle alunne e rispettare i principi che la rendono un processo rigoroso. Le pratiche valutative dovrebbero rilevare non solo la padronanza da parte degli alunni e delle alunne di abilità e conoscenze ma anche fornire indicazioni utili per apprendere, evitando di conferire ai processi valutativi un esito premiante o punitivo in modo da garantire il benessere dei soggetti in formazione ma anche per assicurare validità e affidabilità alle pratiche stesse (Corsini 2023). La valutazione è efficace se tende verso lo sviluppo delle potenzialità degli alunni e delle alunne. Non si possono imporre dall'alto progressi scolastici né verificare la validità dei processi attivati senza considerare il punto di vista dei soggetti interessati all'effetto valutativo. In questo modo, la valutazione ha senso se è un processo partecipato e condiviso, se attiva un coinvolgimento autentico finalizzato a trasformare gli eventuali errori in una nuova possibilità di apprendere e migliorare i propri risultati.

[3] Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primari (O.M. n. 172 del 4 dicembre 2020).

2. Gli obiettivi di apprendimento

Una valutazione autentica e chiara non può non partire dall'esplicitazione di obiettivi di apprendimento che rendano possibile rilevare e documentare la distanza che separa tali obiettivi dagli apprendimenti realmente acquisiti (Corsini 2023). Appare evidente che sulla giusta formulazione degli obiettivi si basi la funzione efficace della valutazione descrittiva. Come indicato nell'O. M. n. 172/2020, *"nel curricolo di istituto sono individuati, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina, gli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione periodica e finale. Gli obiettivi sono riferiti alle Indicazioni Nazionali, con particolare attenzione agli obiettivi disciplinari e ai traguardi di sviluppo delle competenze",* le Indicazioni Nazionali rappresentano il punto di partenza per identificare e stabilire gli obiettivi di apprendimento, che saranno successivamente oggetto di valutazione periodica e finale, in continuità con il curricolo di istituto e la progettazione annuale degli insegnanti. Dall'analisi delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione, è possibile, quindi, individuare nei *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* le mete del percorso scolastico e negli *Obiettivi di apprendimento* le pietre miliari (Trinchero 2018) che basandosi sui fondamenti di ciascuna disciplina, mirano a tracciare i percorsi formativi. Nelle Indicazioni Nazionali viene esplicitato che gli obiettivi indicano campi del sapere, riconducibili a conoscenze e abilità fondamentali per conseguire i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Definire un obiettivo implica non solo descrivere le attività che si dovranno svolgere ma anche individuare comportamenti osservabili che illustrino i risultati che si intendono ottenere.

Come specificato nel Quadro europeo delle qualificazioni e ripreso da Trinchero (2023), la definizione di *Conoscenze* rimanda a informazioni, fatti, contenuti, teorie e principi relativi ad un determinato ambito di studio o di lavoro e ritenuti indispensabili per conoscere e comprendere un determinato argomento o un oggetto di studio; le *Abilità* definite come cognitive e pratiche, rappresentano la capacità di applicare conoscenze, indicano l'uso del pensiero logico e intuitivo e coinvolgono anche abilità pratiche e manuali; le *Competenze,* infine, sempre secondo l'EQF, rappresentano la complessiva capacità di usare conoscenze e abilità (personali, sociali e metodologiche) mettendo in evidenza l'autonomia e la consapevolezza del soggetto di svolgere un determinato compito e di effettuare delle scelte responsabili. Dall'analisi delle definizioni sopra citate, è evidente che la competenza non è la somma delle conoscenze e delle abilità ma è attribuire significato alle proprie azioni sapendo che tali azioni comportano il raggiungimento di determinati obiettivi.

3. Dalla formulazione degli obiettivi all'attribuzione dei livelli

Analizzando la formulazione degli obiettivi dal punto di vista pratico, si può affermare che un obiettivo di apprendimento si traduce in ciò che l'alunno deve essere capace di compiere. In altri termini, si tratta della *prestazione* che *indica* a quale punto del percorso di apprendimento si posiziona l'alunno.

L'obiettivo, rappresentando un indicatore, deve essere enunciato in maniera osservabile, deve indicare il processo cognitivo richiesto all'alunno e il contenuto a cui fa riferimento l'azione ed esige una procedura di operazionalizzazione che Trinchero (2023) esplica nelle seguenti fasi:

1. Prendere visione del profilo dello studente al termine del primo ciclo e isolare i punti che generano obiettivi di apprendimento per la propria disciplina.
2. Identificare i traguardi per lo sviluppo delle competenze associati alla competenza oggetto di operazionalizzazione.
3. Identificare gli obiettivi generali di apprendimento associati ai traguardi considerati.
4. Trasformare gli obiettivi generali di apprendimento in obiettivi specifici di apprendimento.
5. Formulare operativamente gli obiettivi specifici.

Fig. 1 – Formulazione degli obiettivi

Costruire gli obiettivi in forma operativa descrive in modo preciso e univoco cosa deve fare l'alunno e su quali contenuti deve agire, le condizioni e il contesto dell'apprendimento, i prerequisiti necessari per l'apprendimento e i contenuti disciplinari a cui si riferisce l'obiettivo. Un obiettivo che esplicita in maniera evidente quali azioni attivare può condurre alla formulazione di una consegna didattica (se riferita ad un'attività individuale o di gruppo svolta in classe) o valutativa (se riferita ad una prova di verifica) chiara e inequivocabile.

Per ogni obiettivo bisognerà attribuire un giudizio descrittivo e specificare il livello di apprendimento conseguito dall'alunno per quello specifico obiettivo.

I livelli di apprendimento

a) Avanzato
b) Intermedio
c) Base
d) In via di prima acquisizione

Fig. 2 – I livelli di apprendimento

Come indicato nelle *Linee guida,* si precisa che la definizione dei livelli avviene grazie all'esplicitazione di quattro dimensioni:

a) l'autonomia dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente;

b) la tipologia della situazione (nota o non nota) entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. Una situazione (o attività, compito) nota può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione non nota si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;

c) le risorse mobilitate per portare a termine il compito. L'alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;

d) la continuità nella manifestazione dell'apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai.

Per concludere, i giudizi descrittivi vanno formulati tenuto conto degli obiettivi delle singole discipline, incluso anche l'insegnamento trasversale di Educazione Civica e correlati ai livelli di apprendimento; si esprimono nella valutazione periodica (fine primo trimestre/quadrimestre) e finale (fine anno scolastico) degli apprendimenti e si inseriscono nel documento di valutazione predisposto da ogni scuola.

4. Le azioni da intraprendere

Appare chiaro da quanto espresso fin qui che la valutazione deve essere coerente con la programmazione degli obiettivi. Ciò che spesso sfugge al controllo degli insegnanti è invece il numero di obiettivi da valutare. Questi ultimi, inseriti nella programmazione annuale, rischiano di essere troppi, tanto da non poter essere riportati tutti nella scheda di valutazione. Compito del team dei docenti è proprio effettuare un'accurata selezione degli obiettivi che si ritengono irrinunciabili per valutare il grado di preparazione dell'alunno in una determinata disciplina.

Ricorrendo ancora a Trinchero (2023), i criteri di selezione degli obiettivi si possono riassumere come di seguito riportato:

Rilevanza data all'obiettivo nel curricolo di istituto
Tempo-scuola dedicato all'obiettivo
Ricorrenza dell'obiettivo nei curricoli di varie discipline
Collegamenti interdisciplinari che l'obiettivo rende possibili
Importanza dell'obiettivo come prerequisito per il raggiungimento di obiettivi successivi

Fig. 3 – I criteri di selezione degli obiettivi

Analogamente, sottolineando l'importanza della stretta correlazione tra progettazione e valutazione e constatando la necessità di maggiore flessibilità nella descrizione dei processi, la valutazione per gli alunni con disabilità deve riferirsi agli obiettivi inseriti nel piano educativo individualizzato, utilizzando gli stessi livelli di apprendimento e prevedendo da parte di ciascuna scuola, la possibilità di modificare e adeguare le dimensioni previste dalla normativa.

Nell'ottica di un approccio collaborativo e proficuo, sostanzialmente si richiede ai docenti di rivedere pratiche e consuetudini didattiche, al fine di effettuare una riformulazione efficace delle prove (Agrusti 2021) da somministrare agli alunni, focalizzandosi su differenti strumenti di osservazione e di valutazione dei percorsi.

Altrettanto importante è prevedere un feedback di quanto viene svolto e prodotto dagli alunni affinché quello che si può definire un "commento" alle prove attribuisca valore e confermi loro ciò che hanno acquisito, ciò che devono migliorare e come poterlo fare. Sostenere la restituzione degli esiti della valutazione con commenti, spiegazioni, indicazioni su cosa e come migliorare il processo di apprendimento e la crescita formativa, risulta proficuo per stimolare la motivazione e l'impegno. Superando così un impianto valutativo basato esclusivamente sulla misurazione, la valutazione formativa attiva una riflessione autentica sulle strategie utilizzate, sugli obiettivi raggiunti e sull'intero percorso di apprendimento, verso l'acquisizione delle competenze. Nell'ottica della valutazione autentica, fondamentale è il processo di autovalutazione attraverso cui il soggetto in formazione prende coscienza del proprio percorso rimodulando all'occorrenza la sua modalità di imparare. L'autovalutazione è uno degli strumenti che conduce gli alunni e le alunne verso una maggiore consapevolezza rivolta sia all'efficacia del lavoro svolto sia alla capacità di riflettere sulle potenzialità personali. Da parte del docente l'autovalutazione attiva osservazioni utili ad orientare le azioni da intraprendere per migliorare il processo di insegnamento – apprendimento (Piscozzo 2022).

5. Conclusioni

La valutazione, una delle funzioni più impegnative e complesse della didattica che da sempre nella scuola genera accesi dibattiti, viene normalmente percepita dagli insegnanti come un atto di grande responsabilità.

Valutare nel senso di "dare valore" consente di superare una pratica incentrata esclusivamente sulle verifiche e sulle prove finali e di individuare al contempo strumenti di osservazione e valutazione che prediligono un'azione formativa; si riporta così l'attenzione verso una valutazione intesa come processo efficace in cui l'insegnante osserva lo sviluppo del percorso educativo e formativo degli allievi e sulla base dei risultati si adopera adeguando, se necessario, il proprio intervento didattico. L'alunno, al centro di questo processo, è soggetto attivo e consapevole, riceve feedback significativi e informazioni utili sull'andamento del proprio apprendimento favorendo anche l'autovalutazione del percorso formativo.

Per concludere, nell'ottica di una valutazione autentica, la scuola deve concentrarsi sulla revisione degli strumenti utilizzati, registrare le evidenze emerse per documentarne i percorsi, individuare gli obiettivi significativi delle singole discipline, in continuità con il curricolo di istituto e comunicare chiaramente i processi alla base dello sviluppo formativo di ogni singolo alunno.

Riferimenti bibliografici

Agrusti G. (2021). "Le prove di verifica" in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), Valutare per apprendere, Milano – Torino: Pearson, pp. 78-87.

Anderson L., Krathwohl D. (a cura di, 2001). *A taxonomy for learning teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Addison Wesley Longman.

Benvenuto G. (2021). "La valutazione formativa, per una didattica inclusiva" in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano - Torino: Pearson, pp. 7-17.

Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti*, Roma: Nuova Cultura.

Corsini C. (2018b). “Inclusione e culture valutative”, in Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 85-94.

Corsini C. (2023). *La valutazione che educa*, Milano: FrancoAngeli.

Decreto Ministeriale n. 254 (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione,* disponibile da https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari: Laterza.

Eisner E. (1967). “Educational Objectives: Help or Hindrace?”, in *American Journal of Education*, 91, 4, The First 90 Years (Aug, 1993), pp. 549-560.

EQF-Europen Qualifications Framework for Lifelong Learning (2008), disponibile da https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-qualifications-framework-eqf

Greenstein L., (2016). *La valutazione formativa*, Milano: Utet.

MIUR (2020). *Linee guida. La formazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria,* disponibile da https://www.miur.gov.it/valutazione.

Nigris E., Balconi B. (2021). “La valutazione in itinere, Dalla documentazione alla valutazione descrittiva”, in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano-Torino: Pearson, pp. 41-68.

Ordinanza Ministeriale n. 172 (2020). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria,* Roma: Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Dipartimento per l’Istruzione.

Piscozzo M., Stefanel S., (2022). *La valutazione nella scuola primaria*, Milano: Utet.

Savioli K. (2021). “Coerenza tra obiettivi di apprendimento e progettazione” in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano-Torino: Pearson, pp. 31-39.

Trinchero R. (2018). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano: Rizzoli

Trinchero R. (2021). “La formulazione degli obiettivi di apprendimento”, in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano-Torino, pp. 19-30.

Vertecchi B., Agrusti G., Losito B. (2010). *Origini e sviluppi della valutazione educativa*, Milano: FrancoAngeli.

Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Ivrea: Edizioni di Comunità.

Seconda parte

I dispositivi pedagogici del protocollo ALTA

Esempi di attività

- *AILE* Universidade de Murcia
- *Arteterapia* Antonella Maria Piazza
- *J'avance* Najet Akaarour, Fabienne Guyard, Bruno Germain
- *Langues dehors, langues dedans* Bien Dobui et équipe INSPE UPJV
- *Intercultural Service Learning* Anna Tataranni
- *Jigsaw* Universidade de Murcia
- *Kamishibai* Andrea Cirolia
- *MATERN-AILE* Marika Calenda
- *Polylect* Marika Calenda
- *Roll* Marika Calenda

Ficha síntesis AILE (matern-AILE)

Universidad de Murcia

Introducción

La universidad de Murcia llevó el método *Apprentissage intégral de la lecture et de l'écriture* AILE (matern-AILE), desarrollado por el ASPRILL-CIFODEM, a las aulas con estudiantes en formación del profesorado; más concretamente en la asignatura de francés un grupo de segundo año de Educación infantil y otro grupo de cuarto año de Educación Primaria.

Cinco ejes articulan el método AILE (matern-AILE): la comprensión explícita de un texto leído por el docente, el enriquecimiento del vocabulario de todos los alumnos, el descubrimiento de la organización sintáctica des las palabras en la frase, las implicaciones de la comunicación oral, y una justa conciencia fonológica.

El dispositivo AILE (matern-AILE) sugiere un trabajo sobre el aprendizaje del lenguaje y la comprensión de textos en función de diferentes "Ateliers": *ateliers phonologiques, ateliers lexicaux, ateliers léxico-syntaxiques,* y *ateliers syntaxiques;* que quedan reflejados en la siguiente tabla.

Ateliers phonologiques	I. Segmentation de la langue : le mot dans la phrase
	II. Segmentation de la langue : la syllabe dans le mot
	III. Segmentation de la langue : le phonème dans la syllabe
	IV. De l'oral vers l'écrit
Ateliers lexicaux	I. De la représentation à la définition
	II. Collecte et enrichissement lexical
	III. Catégorisation sémantique : les collections (hyperonymie)
Atelier lexico-syntaxique	Catégorisation syntaxique
Ateliers syntaxiques	I. Production de phrases
	II. Commutation
	III. Permutation
	IV. Extension

Fuente: ASPRILL-CIFODEM

Este ejemplo se centra en los “Ateliers phonologiques” y “Ateliers lexicaux”.

Público

- 10 alumnos de la asignatura “Didáctica del francés” (2º de Educación Infantil)
- 27 alumnos de la asignatura “Taller de pronunciación: diseño de actuaciones y elaboración de materiales” (4º de Educación Primaria – mención francés).

Objetivos

➔ Presentar el dispositivo AILE (matern-AILE) a futuros docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria

➔ Despertar curiosidad y reflexión en los futuros docentes sobre el dispositivo, mediante la elaboración de un material propio basándose en AILE (matern-AILE)

➔ Evaluar las producciones de los estudiantes, futuros docentes

➔ Recabar información sobre las opiniones y reflexiones de los futuros docentes sobre el dispositivo

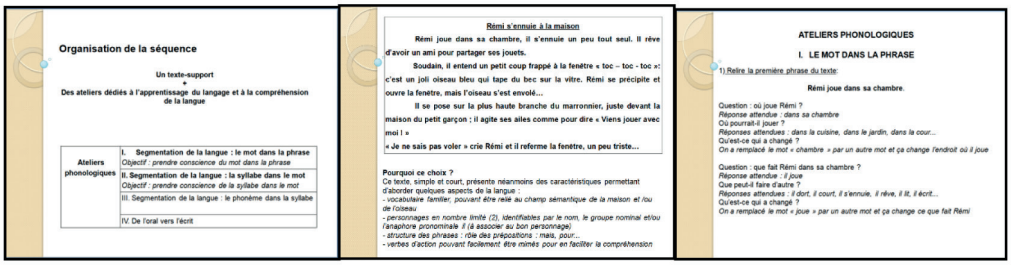
Fases / etapas metodológicas

a) Explicación teórica en clase. Se explicitan los contenidos y los procedimientos del método AILE (matern-AILE) mediante una presentación PowerPoint, más concretamente la fase “Ateliers lexicaux” en la asignatura “Didáctica del francés” de 2º de Educación Infantil, y la fase “Ateliers phonologiques” en la asignatura “Taller de pronunciación: diseño de actuaciones y elaboración de materiales” de 4º de Educación Primaria – mención francés.
b) Se les pide a los alumnos que elaboren su propia secuencia didáctica basándose en los procedimientos del método AILE (matern-AILE).
c) El docente evalúa la producción de los estudiantes mediante una tabla de evaluación elaborada “ad hoc”, y recoge opiniones y reflexiones del estudiantado mediante un cuestionario, también elaborado “ad hoc”.

Presentación del material

Los docentes, en base a un modelo de material proporcionado por el ASPRILL-CIFODEM, preparan unos contenidos teóricos desarrollando las fases implicadas; a saber, los “Ateliers lexicaux” en 2º de Educación Infantil y los “Ateliers phonologiques” en Educación Primaria.

Modelo de presentación teórica (PowerPoint)



La finalidad de esta presentación es proponer un modelo a los estudiantes para que reflexionen en cuanto al trabajo sobre la lengua. No se trata de proporcionar los objetivos del procedimiento del dispositivo, sino invitarles a pensar en el interés de apoyarse en un texto.

Una vez que, mediante esta presentación, los alumnos han llegado a comprender las dimensiones del dispositivo, les invitamos a producir y preparar su propia secuencia favoreciendo un trabajo cooperativo (elaboración en grupo); lo cual fomenta el desarrollo de estrategias que facilitarán la futura transferencia del procedimiento del dispositivo con otros soportes/documentos.

Los estudiantes tienen libertad para elegir el texto, pero se les pide que interpreten la pertinencia de su elección justificándola.

Para evaluar la experimentación, se han elaborado los siguientes instrumentos de evaluación.

Instrumentos de evaluación

Tabla de evaluación "Ateliers phonologiques".

Ateliers phonologiques					
1. Le mot dans la phrase	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité de remplacement de mots liée au texte servant de point de départ proposée permet de formuler la conclusion suivante : "dans une histoire, il y a des mots; si on remplace un mot, ça change l'histoire".					
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité de discrimination sur la structure (nom+qualifiant) proposée permet de faire comprendre que "chaque mot compte".					
2. La syllabe dans le mot	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité de travail sur la syllabe implique de: – Scander les syllabes					
– Identifier la syllabe commune en attaque					
– Identifier la syllabe commune en rime					
3. Le phonème dans la phrase	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité proposée présente: – Une sélection d'images représentant des mots monosyllabiques					
– Une association de mots avec un même phonème en attaque					
– Une association de mots avec un même phonème en rime					
– Un questionnement sur les inversions de phonèmes					
4. Le lien oral/écrit	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dans la production de l'étudiant(e), l'activité proposée présente : – Une sélection d'images représentant des paires minimales (un seul phonème distinctif)					
– Une identification du phonème discriminant					
– Une identification du graphème discriminant					

Esta tabla de evaluación tiene como objetivo verificar la integración de los diferentes elementos del dispositivo AILE (Ateliers phonologiques) en la producción de los estudiantes. La redacción de los criterios se basó en los objetivos planteados en los talleres fonológicos del dispositivo. Los criterios se evalúan según la siguiente escala: 1. En absoluto, 2. Muy poco, 3. Un poco, 4. Bien, 5. Muy bien.

Tabla de evaluación "Ateliers lexicaux".

Ateliers lexicaux					
1. Représentation et définition	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dans la production de l'étudiant(e), pour faire comprendre un mot, il a été mis en relation avec d'autres mots auxquels il fait penser.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été fait dessiner tel que nous l'imaginons "dans notre tête".					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé de le reconnaître parmi une série d'images représentant des concepts proches les uns des autres.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé de signaler les éléments constitutifs de ce mot (exemple pour le mot "maison": un toit, une porte, des fenêtres, etc.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, les élèves sont invités à le définir.					
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé de se référer à la définition du dictionnaire.					
2. Collecte et enrichissement lexical	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dans la production de l'étudiant(e), pour comprendre un mot, il a été demandé d'énoncer d'autre mots en relation.					
3. Catégorisation sémantique: les collections	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dans la production de l'étudiant(e), pour avoir plus de vocabulaire, il a été demandé de classer des mots par catégorie.					
Dans la production de l'étudiant(e), il a été demandé de catégoriser des mots dans des ensembles pour en comprendre les caractéristiques.					

Esta tabla de evaluación tiene como objetivo verificar la integración de los diferentes elementos del dispositivo AILE (Ateliers lexicaux) en la producción de los estudiantes. La redacción de los criterios se basó en los objetivos planteados en los talleres fonológicos del dispositivo. Los criterios se evalúan según la siguiente escala: 1. En absoluto, 2. Muy poco, 3. Un poco, 4. Bien, 5. Muy bien.

Además, se ha elaborado un cuestionario con una serie de preguntas abiertas (de reflexión) para poder recoger la justificación de la elección de los documentos de los estudiantes, así como sus opiniones sobre la utilización del dispositivo.

Cuestionario – Ateliers phonologiques

Suite à la présentation du dispositif et à l'élaboration de votre séquence, merci de partager vos réflexions et opinions en répondant le plus précisément possible aux questions suivantes :

1) Pourquoi as-tu choisi ce conte / cet album / ce texte ?

2) La démarche utilisée (« ateliers phonologiques » et ses phases) te semble-t-elle pertinente ? OUI/NON. Explique ta réponse.

3) Selon toi, sur quels critères un texte doit-il être choisi pour mettre en pratique cette démarche ?

4) Explique ce que tu penses du travail de découverte de la langue à partir d'un texte.

5) Que penses-tu de cette démarche pour travailler l'enseignement/apprentissage de la phonétique/phonologie à un niveau initial de la langue ?

Cuestionario – Ateliers lexicaux

Suite à la présentation du dispositif et à l'élaboration de votre séquence, merci de partager vos réflexions et opinions en répondant le plus précisément possible aux questions suivantes :

1) Pourquoi as-tu choisi ce conte / cet album / ce texte ?

2) La démarche utilisée (« ateliers lexicaux » et ses phases) te semble-t-elle pertinente ? OUI/NON. Explique ta réponse.

3) Selon toi, sur quels critères un texte doit-il être choisi pour mettre en pratique cette démarche ?

4) Explique ce que tu penses du travail de découverte de la langue à partir d'un texte.

5) Que penses-tu de cette démarche pour travailler l'enseignement/apprentissage du lexique à un niveau initial de la langue ?

Arteterapia

di *Antonella Maria Piazza*

Titolo: Ritratto sensoriale

Obiettivi: accogliere all'interno del gruppo-classe già costituto, un alunno proveniente da un contesto migratorio; incoraggiare la libera espressione e manifestazione di sé, all'interno di un setting arteterapico.

Destinatari: alunni di una classe seconda di scuola secondaria di primo grado.

Materiali: ***presenti nel setting*** (cartone compatto grigio formato A4, spessore 2mm, -supporto da consegnare a ciascun partecipante-; carte di vario tipo e colore -ad es. velina, crespa, giornale, rivista, da gioco, vetrata, abrasiva-; polveri inerti -ad es. sabbia, terra, segatura; spezie macinate e non -ad es. curcuma, curry, caffè, chiodi di garofano-; semi e gusci; tempere e acrilico; pennelli; spugne e tamponi; adesivi di vario tipo -ad es. colla vinilica, nastro adesivo e carta, colla stick-); ***portati da ciascun partecipante*** (piccoli oggetti per sé significativi e che possono essere contenuti nel pugno della propria mano -ad es. conchiglie, fiori di tessuto, biglie, foto di famiglia; glitter, fili -ad es. nastri di raso, cotone, rafia, spago, gomitoli di lana, ciniglia; cerniere, bottoni; scampoli; forbici; astuccio).

Descrizione: L'attività laboratoriale qui descritta, rientra all'interno di un più ampio progetto educativo-didattico, svolto con successo, in orario curriculare ed extracurriculare, in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado.

L'analisi preliminare del contesto ambientale aveva fatto emergere le seguenti criticità (alcune delle quali, trovano riscontro in note trattazioni):

- Difficoltà a comunicare efficacemente attraverso un codice linguistico condiviso;
- Diffidenza o paura dell'altro, che derivano dalla non conoscenza o dal pregiudizio;
- Un aumento della "mentalità di gruppo" (Bion,1961) che ostacola la realizzazione dell'individuo e impedisce lo scambio reciproco tra individuo - Gruppo (Guignard, 2010);
- Una sottovalutazione dell'importanza dell'alfabetizzazione emotiva, dello sviluppo del QE e del pensiero divergente nella costruzione identitaria e nella relazione con l'altro.

Partendo da questa analisi, è stato elaborato un progetto-processo inclusivo, finalizzato ad attivare un cambiamento nelle persone per promuovere una crescita sociale, passando dalla scoperta/conoscenza dell'altro, alla costruzione di relazioni amicali positive.

Nella pianificazione degli interventi (laboratori di arti terapie) si è tenuto conto della definizione di gruppo, inteso "come più della semplice somma delle singole parti, dove i cambiamenti di stato che vive una di queste, interesserà ognuna delle altre singole parti che compongono il gruppo". (Lewin,1951).

La maggiore difficoltà è stata: includere l'alunno straniero, all'interno di un gruppo classe già strutturato, con proprie dinamiche e gerarchie interne, consolidate durante il precedente anno scolastico. Il nuovo ingresso aveva destabilizzato gli equilibri preesistenti, rendendo traballanti le consolidate architetture gruppali.

L'arteterapia è entrata in azione in questo contesto, ponendosi come elemento risolutore e trasformativo del gruppo, per agevolare il passaggio dall'integrazione all'inclusione del diverso all'interno di una rinnovata forma gruppale.

Per un'azione sinergica e più efficace, l'arteterapeuta, in accordo con i docenti del Consiglio di classe e le famiglie, ha elaborato un progetto inclusivo, condividendo i seguenti obiettivi generali:

- promuovere un'azione educativa, pedagogica e didattica maggiormente inclusiva, basata sullo sviluppo del QE e dell'empatia;
- stimolare il desiderio di conoscenza (di sé, dell'altro e del mondo) per un apprendimento permanente e globale;
- educare al rispetto delle diversità per creare nuove architetture gruppali e sociali.

Nella sua economia, il progetto ha attivato un processo inclusivo graduale, gentile e rispettoso, basato su diversi e continui esercizi di fiducia, condotti in setting arteterapici.

L'arte, infatti, può considerarsi un valido mediatore nella comunicazione, poiché è risultato essere uno strumento assai più efficace del linguaggio verbale nella costruzione di un dialogo aperto e sincero, soprattutto per lo studente allofono. L'uso del canale artistico, come linguaggio privilegiato per comunicare all'altro, parti di sé e del proprio vissuto emotivo, ha agevolato la creazione di nuovi ponti relazionali, tra pari e tra pari con l'adulto.

Per svolgere le attività al meglio, è stato consigliato di entrare nel setting con un abbigliamento comodo e calzini antiscivolo, inoltre ciascuno studente ha lasciato i suoi effetti personali (tappetino o telo mare o stuoia, cuscini, coperte, sciarpe o scialli, elastici o pinze per capelli, astuccio con i colori, quaderno) nell'armadietto destinato a

custodire i materiali e le creazioni realizzate durante gli incontri. All'interno del *setting*, la maggior parte delle volte, non si trovavano sedie, tavoli o altri mobili; questo per garantire una maggiore neutralità dell'ambiente, evitare interferenze visive o intralcio nei movimenti. Preferibilmente e quando è stato possibile, si è fatto uso della luce naturale, di musica o di suoni della natura (per stimolare e attivare, in particolare le onde theta e gamma).

Durante ogni laboratorio, l'arteterapeuta indicava il materiale che ciascuno avrebbe dovuto portare all'incontro successivo, senza però svelare mai l'attività che avrebbero fatto. Ciò ha contribuito a generare aspettative, curiosità e il desiderio di rientrare nel *setting*, insieme agli altri, per condividere nuove esperienze e creare altri ricordi nella memoria collettiva del gruppo.

All'interno del progetto, che si è sviluppato in dieci incontri da tre ore ciascuno, il laboratorio "Ritratto sensoriale", si colloca come terza attività e si è svolto in orario extracurriculare.

Il "Ritratto sensoriale" ha previsto la realizzazione di un elaborato creativo per raccontarsi all'altro, attraverso la libera espressione e la rappresentazione non convenzionale di sé, per rendere visibili i propri vissuti emotivi e costruire un innovativo dialogo educativo. Si è lavorato in un setting esente dal pre-giudizio sulla persona e dal giudizio sul valore estetico dell'opera.

Il laboratorio è iniziato in *circle time*. In questa fase, ci si ritrova insieme, per riconnettersi alle esperienze vissute durante i precedenti incontri e fare memoria delle emozioni residue, evocate dal conduttore con domande-stimolo (che variano in base al gruppo, al tipo di attività e al clima che si respira nel *setting*). Si passa, poi, alla successiva fase di attivazione, mirante al risveglio creativo. Diverse le attività che si possono proporre, ma che devono necessariamente adattarsi alle esigenze del gruppo e in funzione delle variabili di contesto (prevedibili e imprevedibili).

Nel caso in esame, l'attivazione si è svolta con la tecnica della zattera, gioco-metodo usato in teatro per indagare lo spazio, muovendosi all'interno del setting come se tutti i partecipanti si trovassero realmente su una zattera in mezzo al mare. Si tratta di un'attività che costringe a percepire lo spazio in funzione degli altri e ad interagire in maniera dinamica per raggiungere un obiettivo comune: non fare affondare la zattera. L'attività ha previsto che gli studenti si muovessero a diverse velocità, regolando l'andatura in base alle indicazioni vocali del conduttore e cercando di non fare affondare la zattera. I vari partecipanti imparano a distribuirsi equamente nei diversi punti dello spazio assegnato, senza mai toccarsi, né lasciare vuoti, che potrebbero creare sbilanciamenti. Imparano così a collocarsi nello spazio in funzione e rispetto dell'altro, alla giusta distanza.

Conclusa la fase di attivazione si è ritornati nel cerchio per ricevere la consegna del lavoro successivo: creare il proprio ritratto sensoriale.

In questa fase è stato chiesto agli studenti di mettersi comodi, scegliendo se stare sdraiati, seduti per terra o sulla sedia. Nel frattempo, sono stati disposti i materiali necessari all'attività, al centro del setting. L'arteterapeuta ha poi chiesto di prendere e tenere davanti a sé: un cartoncino grigio A4 (che avrebbe svolto la funzione di supporto per la realizzazione dell'elaborato) e il piccolo oggetto significativo, che ciascuno aveva portato con sé. Il resto del materiale che ogni studente aveva selezionato, poteva essere posto al centro del cerchio, per essere condiviso con gli altri, oppure restare accanto alla postazione della persona proprietaria.

In ogni caso, il materiale al centro del setting rimane a disposizione di tutti i componenti del gruppo. Quasi tutti hanno scelto la condivisione, compreso l'alunno proveniente da un contesto migratorio.

A questo punto ha avuto inizio il vero e proprio laboratorio espressivo-creativo attuato con tecniche di arteterapia plastico-pittorica. L'arteterapeuta ha chiesto agli studenti di realizzare il proprio ritratto sensoriale, fornendo alcune semplici indicazioni:

1. deve rappresentare quello che si è secondo il proprio punto di vista, non come si pensa di apparire agli occhi degli altri;
2. non deve fare riferimento a schemi corporei o stereotipie, ma deve rappresentare aspetti peculiari della persona (pregi, difetti, cibo preferito, sport praticati e altro);
3. il materiale e il colore devono essere scelti in funzione dell'intento comunicativo o della risonanza;
4. la tecnica e le modalità di utilizzo di colori, materiali, strumenti sono libere, estemporanee, sperimentali;
5. si inizia collocando sul supporto, in un punto qualsiasi, l'oggetto significativo per sé;
6. si parte dall'oggetto per descriversi con i colori e i materiali (di solito le persone tendono a iniziare il proprio ritratto, tracciando delle linee, disegnando e aggiungendo dopo i materiali).

Questa parte è durata quasi quasi un'ora. Gli alunni che terminavano l'elaborato potevano fare una pausa, uscendo dal setting per sgranchirsi le gambe, sdraiarsi, rilassarsi, riposare. Durante questa fase dell'attività non è consentito parlare, per evitare distrazioni o interferenze nel proprio dialogo interiore. A lavoro ultimato, rientrati tutti nel cerchio, il conduttore ha chiesto agli studenti di scegliere una parola per descrivere, a turno, come era stata l'esperienza appena vissuta e spiegare, se avevano il piacere di

condividerlo con gli altri, perché avevano scelto quei determinati materiali e perché l'oggetto portato era significativo per loro.

Finita la restituzione verbale dell'esperienza vissuta individualmente, l'arteterapeuta ha dato la seconda consegna. È stato chiesto ai ragazzi di bendarsi con le sciarpe o gli scialli che avevano portato. Mentre nel setting il gruppo si preparava, nel tempo dei dieci minuti assegnati, nell'aula attigua, il conduttore predisponeva un nuovo setting, collocando su un tavolo unico e in maniera casuale, i ritratti sensoriali. Agli studenti era stato fatto divieto di entrare nella stanza attigua.

Ultimata la preparazione del gruppo, deprivato della funzione sensoriale visiva, il conduttore ha disposto gli alunni in fila indiana, chiedendo loro di mantenere il contatto fisico con il compagno precedente. Una volta ordinati gli alunni, l'arteterapeuta ha preso per mano il capofila e ha condotto tutti i partecipanti davanti al tavolo unico, precedentemente predisposto nel nuovo setting, per cercare e ritrovarsi nel proprio ritratto sensoriale, utilizzando le sensorialità residue.

Una volta che qualcuno pensava di essersi ritrovato, senza parlare, poteva prendere il ritratto sensoriale scelto, "svelarsi" e rientrare nell'aula da cui era partito, lontano dagli altri componenti del gruppo e per osservare con nuovi occhi, l'elaborato.

Una volta rientrati tutti gli studenti nel setting di partenza, nuovamente seduti comodi e disposti a cerchio, l'arteterapeuta ha chiesto a turno di comunicare se tutti avessero ritrovato il proprio ritratto sensoriale, se la ricerca fosse stata semplice e quale elemento/materiale li aveva portati a compiere la scelta. Dalla restituzione verbale è emerso che tutti si sono ritrovati, riconoscendosi anche senza vedersi nella forma e nei colori che la loro personalità aveva fatto emergere, manifestandosi nella produzione plastico-pittorica.

In questa fase di crescista e sviluppo, gli alunni si trovano impegnati a costruire la propria identità personologica, per cui appare di rilevante importanza che tutti siano riusciti prima a definirsi compiendo una scelta tra i diversi materiali e poi a riconoscersi, come individui all'interno del gruppo, anche senza vedersi.

Esplorare i materiali per sperimentare nuovi linguaggi e diverse modalità comunicative, imparare ad esprimersi liberamente per conoscere e ri-conoscersi attraverso produzioni creative e originali, fidarsi e affidarsi all'altro senza pregiudizi e stereotipie, sono stati i più importanti obiettivi raggiunti nel corso di questo laboratorio.

Ogni materiale, infatti, ha valenza proiettiva e racconta molto della persona e del gruppo.

Ogni ritratto sensoriale, realizzato con materiali diversi, quando entra in relazione con l'altro, modifica il racconto di sé e del gruppo, contribuendo a delineare un quadro più chiaro della situazione nel qui e ora. Il ritratto sensoriale, quindi, agevola la

consapevolezza di sé e all'interno di un contesto gruppale, fa sentire ciascuno accolto e sostenuto nella propria unicità. Ciò si verifica perché nella libera espressione di sé e all'interno di un setting arteterapico, ci si racconta senza filtri né paura del giudizio degli altri: tutti sono nella verità delle loro fragilità.

In arteterapia non occorre dare chiavi di lettura, né fornire interpretazioni gratuite e ancor meno emettere giudizi, perché niente di tutto questo è necessario al raggiungimento degli obiettivi previsti.

Lo scopo dei laboratori di arteterapia è il benessere delle persone.

Realizzare il proprio ritratto sensoriale, significa, osservarsi e osservare l'altro, da nuovi punti di vista. Si tratta di un'attività immersiva, che scava nel profondo e stanca molto a livello emotivo, ma alla fine ci si sente rigenerati, alleggeriti dai carichi emotivi e aperti con fiducia ad un dialogo più sincero.

Il gruppo classe su cui si è lavorato ha assunto una nuova forma, stabile, gentile e generosa. L'esperienza laboratoriale svolta ha permesso a ciascuno di maturare la nuova consapevolezza che all'interno dei gruppi, le relazioni sistemiche più funzionanti, sono quelle che si basano sulla valorizzazione dei talenti di ciascuno. Ogni persona, se si sente accolta e non giudicata, diventa risorsa e ricchezza per l'altro, consentendo una crescita globale a livello personologico, gruppale e sociale.

Riferimenti bibliografici

Bion W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Roma: Armando.

Guignard, F. (2010). Réflexions d'une psychanalyste sur l'enfant dans la société occidentale d'aujourd'hui. In *Filigrane*, 19 (1), 11–27

Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino.

Molina V. (2019), *Il cervello adolescente. La costruzione dell'Identità*. Milano: RBA Italia.

Pichon-Rivière (1971), *II processo gruppale*, Loreto: Ed. Lauretana.

Pietropolli Charmet G. (2022), Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi. Bari: Laterza, pp.35-49;83-99.

Vargiu G. (2023), *Le onde del successo. Apprendimento, creatività e benessere negli stati di coscienza alfa, theta e gamma*, Lecce: Youcanprint.

J'Avance

di *Najet Akaarour, Fabienne Guychard, Bruno Germain*
Référents pour le projet : *Najet Akaarour, Anne-Sophie Gunsett, Fabienne*

Guychard, Bruno Germain, Christine Rouchon, Virginie Groen.

Descriptif général : Le module **« J'AVANCE »** est une démarche pédagogique inclusive, conçue dans le cadre du Projet Erasmus + ALTA par le CASNAV d'Amiens en collaboration avec le laboratoire de recherche pédagogique ASPRILL, pour favoriser l'apprentissage collaboratif et le développement de stratégies de compréhension et de production, en particulier pour les élèves allophones. Elle s'adresse aux classes ordinaires incluant des élèves allophones et des élèves à besoins éducatifs particuliers et vise une meilleure prise en compte de la part des enseignants de l'hétérogénéité au sein du groupe-classe et des stratégies de contraste de l'échec scolaire, en favorisant en même temps le développement de compétences linguistiques, culturelles et opérationnelles de tous les élèves de la classe.

Ce dispositif s'appuie sur trois modalités d'apprentissage :

- La méthode **JIGSAW** (puzzle coopératif),
- L'**Atelier de Compréhension de Texte** (ACT),
- Une **séance de structuration lexicale**.

Chaque étape repose sur des principes de pédagogie différenciée, de coopération, d'adaptation, et de **conception universelle des apprentissages**, Dans le cadre d'une formation continue des enseignants, la conception du module « J'avance » vise notamment les objectifs pédagogiques suivants:

- **Les savoirs** : comprendre les spécificités des élèves allophones, savoir comment faire apprendre une langue, comprendre un texte, développer le vocabulaire, sélectionner des documents pertinents.
- **Le savoir-faire** : adapter les pratiques pédagogiques au contexte, répondre à des besoins spécifiques, inclure chaque élève dans la dynamique de groupe.
- **Le savoir-être** : adopter une posture de médiation neutre, faire preuve d'empathie et de bienveillance, créativité, innovation pédagogique.

Afin de garantir la progression des acquisitions et le développement des compétences, il faut garder la succession stricte des trois modalités d'apprentissage. On

commence donc par une phase de compréhension de texte collaborative à réaliser en proposant d'abord une activité de groupe JIGSAW en îlots de travail coopératif, pendant laquelle les élèves travaillent d'abord en groupes « experts » sur une partie du document proposé, puis en groupes « maisons » pour reconstituer l'intégralité du texte et partager les compréhensions individuelles. La deuxième étape se fait en plénière, à travers un Atelier de Compréhension de Texte (ACT), où les élève confrontent leurs compréhensions respectives à l'aide d'un tableau collaboratif (« nous sommes d'accord / nous ne sommes pas d'accord / nous ne savons pas »), afin de construire une compréhension collective du document où tous les élèves sont impliqués. Une troisième étape est consacrée à un travail de collecte, catégorisation et appropriation du vocabulaire lié à la thématique abordée, qui est par la suite réutilisé dans des phrases ou des productions écrites en fonction du niveau, afin de favoriser un apprentissage correct et un élargissement du vocabulaire de chaque élève allophone, à besoins éducatifs particuliers, tout en garantissant une avancée des savoirs, savoir-faire et savoir – être de l'ensemble de la classe.

Pour réaliser les trois étapes de « J'avance », il faut prévoir 1 séance de 1h30 et 1 séance de 1h et articuler les activités progressivement en groupe (Jigsaw), en classe entière (ACT) et en travail individuel (Vocabulaire) et pouvoir disposer, si possible, du matériel suivant : dictionnaires illustrés, tableau blanc interactif ou vidéoprojecteur, supports textuels/audio, post-it (optionnel).

Les points forts de ce dispositif sont nombreux : il garantit la centralité de l'élève, encourage la coopération, le partage de savoirs et de compétences entre élèves, afin de favoriser l'inclusion réelle des élèves allophones, sans pour autant négliger l'importance des phases d'apprentissage individuel. Et encore, « J'avance » peut être utilisé pour l'apprentissage de toutes les disciplines, à partir aussi de documents multimedia, et peut être intégré à différents moments de l'année.

Des prolongements d'activité sont possibles et meme souhaités, par exemple des productions écrites collectives ou individuelles, des activités syntaxiques à partir du lexique, tout comme la réutilisation régulière du dispositf pour en favoriser la pratique procédurale et en ancrer les bénéfices.

Pour favoriser le succès des activités « J'avance », on recommande aux enseignants de familiariser d'abord les élèves aux dispositifs JIGSAW et ACT pour qu'ils en maîtrisent le fonctionnement, de bien expliciter les étapes de la démarche en amont et de viser à favoriser une progressivité dans les supports et les objectifs.

Une vidéo de présentation de la démarche est disponible sur https://altaeurope.eu/index.php/jigsaw-allophone

Langues dehors, langues dedans

di *Bien Dobui* et équipe UPJV

Langues dehors, langues dedans est un dispositif d'éveil aux langues comme dispositif de « Développement d'outils didactiques ». Il a comme cible les enseignants de tous niveaux. Les enseignants en sortent i) sensibilisés à la diversité linguistique et ii) formés à des applications didactiques des approches plurielles.

Langues dehors, langues dedans se divise en 2 parties :

a) une découverte du multilinguisme local par une enquête des langues dehors dans les paysages linguistiques
b) une découverte de soi comme plurilingue en se penchant sur les langues dedans par l'élaboration de biographies langagières

Ainsi l'apprenant (re)découvre le multilinguisme de son milieu et reflète sur sa place dans ce contexte.

Les deux parties de Langues dehors, langues dedans forment une production complète telle : un garde-manger multilingue rempli d'étiquettes d'aliments de toutes les langues et entouré de sandwiches dont les ingrédients sont les langues du sujet.

En application didactique auprès des élèves en classe ordinaire, les élèves sont acteurs de cette enquête et se serviront des compétences liées à la pédagogie de projet avec des appuis possibles à la pratique orale et écrite. Ce dispositif est applicable dans les classes de la maternelle au lycée.

Langues dehors…

Les paysages linguistiques (linguistic landscapes) forment un objet de recherche dans les études sur les espaces multilingues. Plusieurs champs théoriques s'y croisent : la linguistique (le contact de langues, la minorisation des langues, l'analyse de discours, la sémiotique, etc.) l'urbanisme, l'anthropologie, la sociologie, … Tous sont concernés par les questions liées à la représentation et la hiérarchisation des langues dans les espaces publics.

Langues dedans

Les biographies langagières sont des récits, des images multimodales, des cartes mentales, des réponses aux questionnaires, … qui racontent notre répertoire langagier.

Un travail réflexif qui identifie nos langues et dialectes et creuse nos rapports avec eux : les langues de notre enfance, de notre milieu professionnel, de nos aïeux, de notre scolarisation, de nos ambitions. Toutes ces langues font partie de notre pensée, notre expression, notre vision du monde.

EXEMPLE D'APPLICATION :

Un projet test de Langues dehors, langues dedans. Une application de Langues dehors, langues dedans a été testée avec des classes de CE1 (~7 ans) et CM2 (~8 ans) dans l'académie d'Amiens. Voir l'application sur le site du projet ALTA https://altaeurope.eu/index.php/langues-dehors-langues-dedans/

Langues dehors : Les élèves ont enquêté le paysage linguistique de nos garde-mangers multilingues, retrouvant des traces de langues du monde pour comprendre des réseaux d'échanges et de création culino-linguistiques, des histoires d'hybridation croisée. Ils ont ensuite construit un garde-manger à partir des étiquettes d'aliments trouvées qui reflètent cette pluralité.

Langues dedans : En deuxième partie, les élèves ont réfléchi sur les langues qu'ils pratiquent, qu'ils croisent, qu'ils aimeraient rencontrer. Nous nous sommes demandé : quel goût ont mes langues ? Des sandwiches ont été créés qui montrent l'unique mélange de saveurs et de langues de chacune et chacun.

Quelques références théoriques :

Busch B., Jardine A. & Tjoutuku A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf.

Candelier, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/dbu.cande.2003.01.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg.

Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts : The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent : Trentham Books.

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*. West Sussex : Wiley-Blackwell.

Gorter, D. (2006) Ed. *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Hawkins E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge University Press.

Hélot, C. & Ó Laoire, M. (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom : Pedagogy of the Possible*. Bristol : Multilingual Matters.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. & Potvin M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. https://doi.org/10.7202/1039027ar.

Matras, Y., Robertson, A. & Jones, C. (2016). Using the school setting to map community languages : a pilot study in Manchester, England, *International Journal of Multilingualism*, http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2016.1154062.

Intercultural Service learning

di *Anna Tataranni*

Introduzione

Nella nostra epoca, l'intrecciarsi delle culture, il loro coabitare nello stesso territorio, lo spazio di esperienza condiviso non è risultato di una deliberata interazione, ma delle trasformazioni epocali e dei progressi nelle tecnologie della comunicazione dove la condivisione delle esperienze e l'arricchimento del significato implicano lo sviluppo di una competenza cosmopolitica essenziale per la comunicazione sociale e per il sostentamento della democrazia. Come sottolineava Dewey (2000), la democrazia non è semplicemente una struttura formale, ma una "comunità di comunità" che si autodetermina e si auto-legifera, dove l'educazione si rivela essere il mezzo primario per il suo sviluppo continuo. Egli, in un passo del testo "Democrazia ed educazione" (2000), che può fungere da framework teorico rispetto la tematica inerente al concetto di intercultura, afferma che:

> *"Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano una maggiore diversità degli stimoli cui deve rispondere un individuo e per conseguenza stimolano il variare della sua azione".*

Tuttavia, i benefici intellettuali e culturali derivanti dalla condizione di coabitare il mondo devono essere perseguiti con consapevolezza e intenzionalità, soprattutto in ambito pedagogico, in quanto l'interazione interculturale non costituisce esclusivamente una strategia per favorire la convivenza pacifica, pur essendo cruciale, ma anche il modo attraverso cui ciascuno allarga, approfondisce e arricchisce il proprio repertorio di significati, ampliando la capacità di dare senso al mondo, all'altro.

In tale contesto, l'educazione interculturale non deve essere considerata soltanto come un meccanismo difensivo contro i conflitti culturali, bensì come impegno fondamentale per colmare il divario tra un mondo cosmopolita e una mentalità che, se non

formata da una prospettiva aperta, rischia di rimanere limitata. Cruciale risulta quindi il ruolo dell'educazione quale catalizzatore per la costruzione di una democrazia solida e inclusiva.

Educare alla cittadinanza globale.

Oltre alla famiglia, che rappresenta la prima agenzia educativa, l'importante compito di educare alla democrazia e alla cittadinanza globale spetta alla scuola. La stessa, quale luogo privilegiato in cui si costruiscono le competenze necessarie per la partecipazione attiva e consapevole alla vita democratica, deve essere concepita, secondo Dewey (2000), come un processo sociale continuo che permette agli individui di sviluppare le loro capacità critiche e di partecipare attivamente alla società. Dal canto suo Nussbaum (2010) sostiene che un'educazione orientata alla cittadinanza globale deve promuovere la comprensione interculturale e il rispetto delle differenze, elementi essenziali per una democrazia inclusiva e pluralista. Per Cambi (2001) l'identità non deve essere annullata, ma posta in discussione come punto di vista aperto ad altri punti di vista per promuovere una visione critica e dinamica delle culture.

Di Giacinto (2002), in relazione a ciò, ritiene che, "comprendere il punto di vista dell'altro significa sapersi decentrare rispetto al proprio schema di riferimento", adattando i propri modelli di pensiero ai contesti mutabili. Per Pinto Minerva (2002) la creazione di condizioni per un autentico dialogo tra le culture richiede un pensiero migrante e dinamico, capace di superare posizioni dogmatiche e stereotipate. Tale pensiero plurale e dialogico sostiene principi di solidarietà, rispetto reciproco, confronto e cooperazione, fondamentali per una società democratica inclusiva e multi culturalmente aperta.

La prospettiva della decostruzione delle rappresentazioni sociali, i pregiudizi e le false credenze che condizionano i rapporti sociali, congiuntamente alla promozione della capacità di decentrare il proprio punto di vista, rappresentano per la scuola una risposta efficace alle sfide dell'educazione interculturale, che deve intervenire nella dialettica identità/alterità per prevenire etnocentrismi aggressivi, favorire lo sviluppo equilibrato di individui pronti ad affrontare un mondo in rapida evoluzione e ibridazione culturale.

La scuola assume quindi un ruolo centrale facilitando il dialogo, l'incontro e la trasmissione di conoscenze critiche e multiculturali, promuovendo una pedagogia dell'ascolto e dello scambio tra simboli, identità, memorie collettive, favorendo lo sviluppo di una mentalità cosmopolita, concentrandosi sulla costruzione di uno spazio cognitivo e affettivo di confronto e incontro (Falteri, 1995).

Educazione e cambiamento attraverso l'Intercultural Service learning

Una delle sfide più significative nella formazione è ricercare un equilibrio tra lo spazio universale e quello individuale, puntando a un'educazione che valorizzi l'umano e ne sviluppi le potenzialità. Formare un'identità equilibrata risulta urgente, poiché le rapide trasformazioni sociali spesso precedono la capacità degli individui di adattarsi, rischiando di definire l'identità più attraverso la differenziazione che l'integrazione comunitaria. In questo contesto

> *"L'educazione, non può essere attività casuale, improvvisata, estemporanea, altrimenti si ridurrebbe a un agire del tutto dipendente dal flusso incontrollabile degli eventi, da un determinismo che non concede spazi alla progettualità autentica, al miglioramento" (Milan, 2006).*

Un recente approccio pedagogico adottato nell'ambito del sistema scolastico italiano, come evidenziato dal MIUR (2018) nel documento "Una via italiana per il Service Learning" e da Indire (2022) in "Dentro e fuori la scuola", è il *Service Learning* (SL). Si tratta di un approccio pedagogico che favorisce una scuola aperta, in continua interazione con l'esterno, stimolando negli studenti l'acquisizione di conoscenze, valori, abilità e atteggiamenti legati all'impegno civico, enfatizzando *l'empowerment* individuale che contribuisce attivamente alla costruzione di sé e della comunità circostante (Furco, 1996); valorizza l'importanza della relazione e dell'incontro con gli altri; si distingue per la sua intenzionalità pedagogica nel promuovere lo sviluppo completo della persona.

> *"Il Service-Learning intende l'essere umano come coscienza intenzionale in rapporto a sé stesso e al suo mondo. Aiutare ciascuno a imprimere intenzionalità al proprio agire, alla propria relazionalità appare perciò, per il Service-Learning, la conditio sine qua non di quella progettualità, specifica e costitutiva dell'educazione, che si fa carico del compito di migliorare, di accedere a quell'utopia, che dovrebbe motivare e calamitare l'operare delle persone umane e, nello specifico, del mondo pedagogico" (Milan 2019).*

L'approccio pedagogico del *Service Learning* permette alla scuola di superare la sua tradizionale chiusura come custode del sapere, invitando gli studenti a porre a beneficio della comunità quanto appreso durante le lezioni, avvalendosi di un atteggiamento di responsabilità e cura verso se stessi, gli altri e l'ambiente (Orlandini et al., 2020). Tale approccio non solo migliora il contesto in cui la scuola opera, ma arricchisce anche l'apprendimento degli studenti, conferendo un valore aggiunto alla loro formazione;

rappresenta una risorsa pedagogica per rispondere positivamente a una serie di istanze quali: il protagonismo degli studenti, il collegamento tra teoria e prassi, tra scuola e vita, la riflessione critica, il processo di apprendimento come ricerca permanente, nonché l'utilizzo della conoscenza come mezzo per migliorare la realtà individuale e collettiva, sostiene il rinnovamento e la riconfigurazione di modalità, spazi e tempi dell'apprendere (Indire- Avanguardie Educative).

Può altresì sostenere gli studenti a impadronirsi di nuovi alfabeti rappresentati dalle esigenze del prossimo, degli ultimi, degli esclusi (competenze in campo pro-sociale); a prendersi cura del mondo, in quanto non basta convivere nella società, ma insieme bisogna crearla continuamente.

Costruire ponti tra culture: un percorso formativo di Intercultural Service Learning

Notoriamente, la scuola è istituzione "chiave", luogo dove si educa e si sviluppa la cittadinanza globale, si costruiscono presupposti di resilienza individuale e di sistema.

Il perseguimento di una istruzione equa, di qualità ed inclusiva non è sufficiente, però, ad innescare il cambiamento del Paese se non si modifica l'approccio sociale e culturale passando dalla centralità dell'"Io" al "Noi".

Un approccio educativo che può favorire la trasformazione individuale e sociale accompagnando il cambiamento verso un nuovo umanesimo è la proposta pedagogica del Service Learning che, secondo Shelley H. Billing (2000) oltre a incoraggiare l'acquisizione degli obiettivi di competenza previsti dai diversi percorsi di studio curriculari, ha quale peculiarità quella di essere:

- Orientato alla ricerca: Le esperienze derivano dall'identificazione di problemi, e l'intero percorso è finalizzato alla loro risoluzione.
- Focalizzato sulle competenze: Gli studenti mettono alla prova le loro conoscenze e abilità affrontando problemi autentici, sviluppando così competenze pratiche.
- Interdisciplinare: I problemi affrontati sono generalmente complessi e richiedono l'integrazione di diverse discipline, che dialogano e si completano reciprocamente.
- Orientato all'apprendimento significativo: L'apprendimento è considerato significativo quando risulta da una rielaborazione personale delle conoscenze e risponde a motivazioni profonde, arricchendo di significato l'esperienza dell'alunno.
- Collaborativo: La progettazione e realizzazione dei progetti di Service Learning coinvolgono l'intera classe, che diventa una comunità di apprendimento. Il con-

tributo personale di ciascuno è essenziale per il successo del gruppo.
- Partecipato: Non si tratta di una pratica assistenziale, ma di una collaborazione con i destinatari del progetto su un piano di parità. Questi ultimi non ricevono solo aiuto, ma diventano anche una risorsa per la crescita degli studenti.
- Responsabilizzante: La scuola non è isolata dalla vita reale, ma si assume una responsabilità sociale. Il Service Learning consente agli studenti di vivere esperienze significative di cittadinanza attiva.
- Trasformativo: La responsabilità sociale si traduce in un impegno al miglioramento, sia personale, per chi agisce a favore della comunità, sia sociale, contribuendo a migliorare la realtà in cui si vive.

Promuove altresì la condivisione di valori comuni e la costruzione di comunità all'interno delle scuole (Sergiovanni, 2000), genera relazioni e azioni che consentono ai diversi soggetti coinvolti di praticare l'apprendimento del vivere insieme (Tapia, 2006), superando un approccio individualistico e recuperando una dimensione comunitaria (Mortari, 2017, p. 35).

Tali obiettivi trovano la loro corretta collocazione nell'ambito della progettazione del Service-Learning (SL) che comprende al suo interno dinamiche temporali, organizzative e didattiche, strutturate in fasi con processi trasversali quali la motivazione, la diagnosi, la pianificazione, la riflessione, l'esecuzione, la comunicazione, (Lotti, 2020), attraversate da tre processi (riflessione, documentazione, valutazione) che consentono alle attività di SL di raggiungere pienamente i risultati pianificati (vedi fig. 1 esplicativa di tale processo).

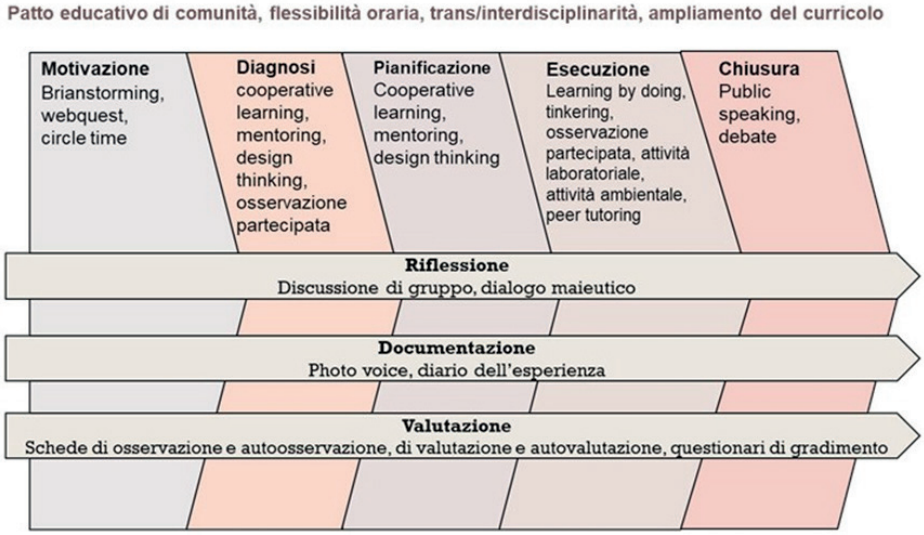


Fig. 1 – Percorso SL con fasi e processi connessi a metodologie didattiche e organizzative (Fonte: Tapia, 2006).

Le fasi di progettazione del *Service Learning* fondamentali per garantire l'efficacia e il successo di questo approccio pedagogico permettono di creare esperienze di apprendimento significativo, assicurando che il servizio risponda a bisogni reali della comunità e che gli studenti sviluppino competenze rilevanti. La cura e l'attenzione dedicate a ogni fase della progettazione assicurano che il *Service Learning* costituisce un'esperienza educativa potente e trasformativa, sia per gli studenti che per la comunità.

Il percorso di seguito delineato è volto, in virtù del pluralismo culturale fortemente presente nelle nostre realtà scolastiche, alla progettazione di una Unità di Apprendimento (UDA) che ha quale approccio pedagogico quello dell*'Intercultural Service Learning* e quale fine l'educazione alla cittadinanza globale.

Ficha síntesis Jigsaw – Nivel 1 de alofonía

Universidad de Murcia

Introducción

El Jigsaw aquí presentado fue diseñado y elaborado por la Universidad de Murcia, para un alumnado alófono de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Su preparación fue pensada en función de las características del alumnado, en general, pero más específicamente alófono, presente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; lugar dónde se encuentran los centros educativos pilotos en los que se realizó el experimento.

Este Jigsaw está diseñado para la formación de tres grupos de expertos.

Público

Alumnado alófono Nivel 1, que no entiende ni expresa prácticamente nada/nada de la lengua de escolarización, en nuestro caso español.

Objetivos

➔ Diseñar un modelo Jigsaw adaptado para un alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria con un nivel 1 de alofonía

➔ Proponer una evaluación de la aplicación del modelo Jigsaw en varias dimensiones (comprensión escrita, comprensión oral, producción oral, motivación y participación)

Fases / etapas metodológicas

a) Creación de los grupos casas. Se asignarán números de 1 a 3 entre los miembros de cada grupo casa para la futura formación de los tres grupos de expertos.
b) Formación de los grupos de expertos en función de los números asignados. Lectura de cada una de las partes del texto que corresponde. Se deja el tiempo suficiente para que tomen notas y pregunten aquello que necesiten.
c) Vuelta a los grupos casas para contar, por orden, aquello que han leído y realizado. Se completa la ficha "animales, emociones, lugares". Puesta en común.

Presentación del material

Al no conocer nada el idioma, se propone un texto muy sencillo con todos los sustantivos mostrados como pictogramas. Además, se añade abajo, en una tabla, cómo se escribe cada pictograma para que el niño lo identifique y copie.

Contenidos:

- Los animales, las emociones, los lugares

Objetivos específicos:

- Conocer léxico relativo a los nombres de algunos animales
- Conocer léxico relativo a la expresión de las emociones
- Conocer léxico relativo a los nombres de algunos lugares

Documento completo:

El  está muy  porque va a jugar en el  .

El  está  porque tiene que salir del  .

El  está  de correr por el  .

El  va a la  porque está  .

La  está  porque va a poner un huevo en el  .

La  está  porque tiene que salir de su  .

El texto completo se divide en tres partes, una para cada uno de los grupos de expertos. Deberán leer en silencio el fragmento que les ha tocado y descifrar (a través de la tabla de pictogramas) el sentido general del texto.

Cada grupo experto tendrá tres tablas:

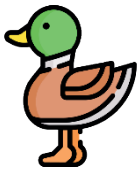
1. El texto con los pictogramas.
2. El texto con huecos para completar.
3. El cuadro de los pictogramas con sus palabras.

Cuando lo tengan completo, deberán llevar todos sus folios al grupo-casa.

- **Texto grupo de expertos 1:**



Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	**PERRO**
	**PATO**
	**TRISTE**
	**PARQUE**
	**CONTENTO**
	**RÍO**

El_____ está muy _____ porque va a jugar en el_____.

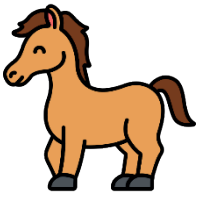
El_____ está muy_____ porque tiene que salir del_____.

- **Texto grupo de expertos 2:**

El  está  de correr por el  .

El  va a la  porque está  .

Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	**PRADO**
	**CANSADO**
	**CABALLO**
	**CERDO**

	**GRANJA**
	**HAMBRIENTO**

El_____está_____de correr por el_____.
El _____va a la_____ porque está_____.

- **Texto grupo de expertos 3:**

La  está  porque va a poner un huevo en el  .
La  está  porque tiene que salir de su  .

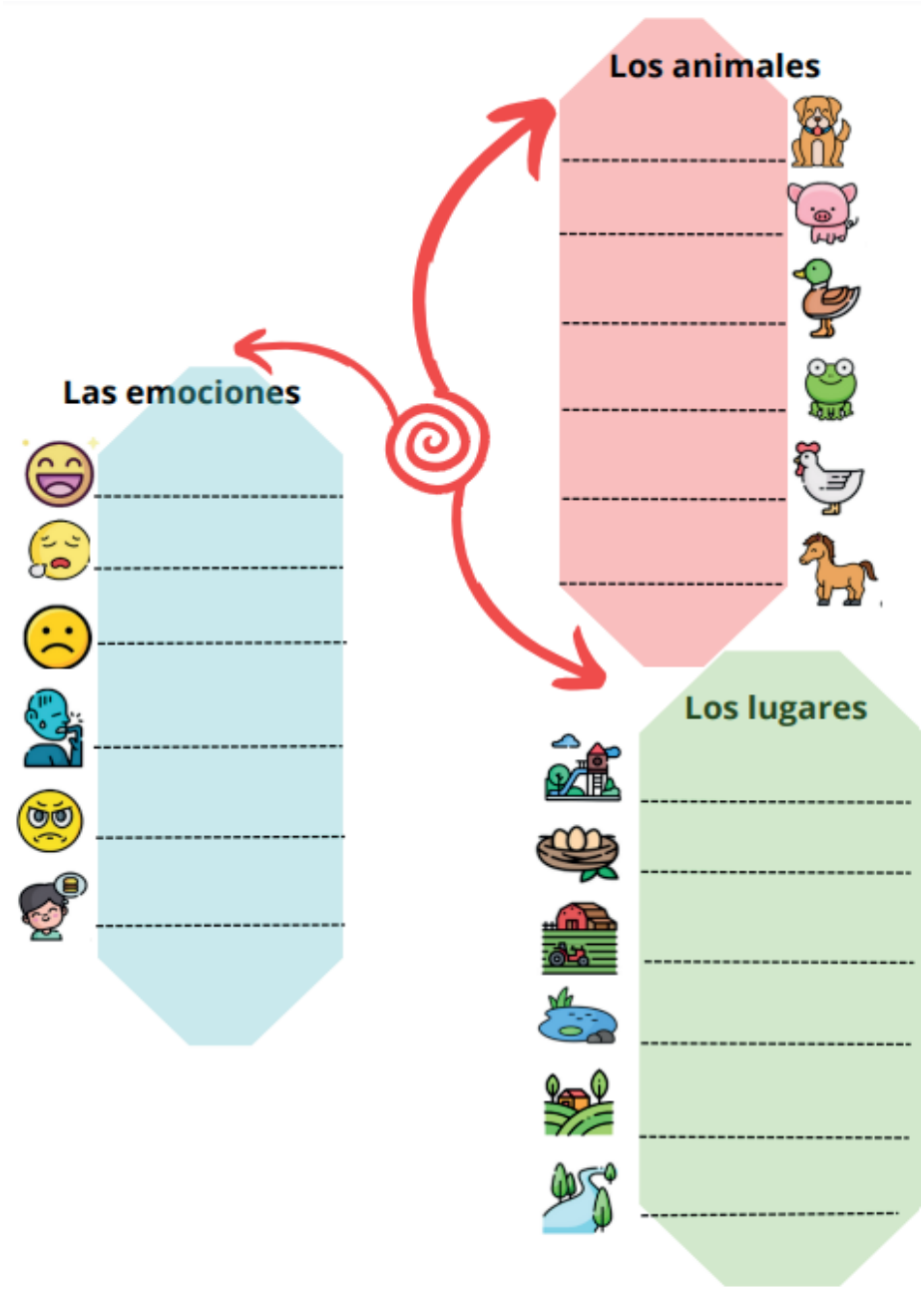
Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	**GALLINA**

	**NERVIOSA**
	**NIDO**
	**RANA**
	**ENFADADA**
	**LAGO**

La _____está_____ porque va a poner un huevo en el _____.
La _____está_____ porque tiene que salir de su_____.

Una vez llegan al grupo-casa deberán realizar entre todos una actividad. Esta consiste en unificar todos los animales, los lugares y las emociones en sus respectivos sitios y escribir el nombre de cada uno correctamente.


Los animales
Las emociones
Los lugares

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación diseñados son rúbricas. En total, se han elaborado cinco rúbricas, de 10 ítems cada una, para evaluar las siguientes dimensiones:

- Comprensión escrita
- Comprensión oral
- Expresión oral
- Motivación
- Participación

COMPRENSIÓN ESCRITA						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Es capaz de ir más allá de la literalidad del texto					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la generalidad del texto					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Tarda el tiempo estipulado					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

COMPRENSIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Comprende la información transmitida en el grupo-casa					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la información transmitida en el grupo-expertos					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Extrae lo importante					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

EXPRESIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Se entiende lo que dice a nivel general					
2	Pronuncia mal 5 o más palabras					
3	Usa vocabulario específico					
4	Habla con fluidez					
5	Su discurso es coherente					
6	Mantiene el ritmo a la hora de comunicarse					
7	Respeta el turno de palabra					
8	Transmite la información pertinente en el grupo-casa					
9	Transmite la información pertinente en el grupo-expertos					
10	Es un discurso ordenado					

MOTIVACIÓN						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Pone interés en lo que se hace en clase					
2	Se despista durante la clase					
3	Participa en las actividades propuestas					
4	Se distrae pintando					
5	Expone el trabajo a sus compañeros					
6	Se duerme en clase					
7	Realiza trabajos extra					
8	Tiene ganas de hacer las actividades propuestas					
9	Se esfuerza por hacer las cosas bien					
10	Pregunta las dudas para hacer bien el trabajo					

PARTICIPACIÓN						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Respeta la participación de los compañeros					
2	Presta atención y sigue las instrucciones del docente					
3	Contesta a las preguntas del docente					
4	Contesta a las preguntas de los compañeros					
5	Formula preguntas referentes con el tema					
6	Si no entiende algo lo pregunta					
7	Presenta argumentos fundamentados en las lecturas y trabajos de clase					
8	Contribuye frecuentemente a la discusión en clase					
9	Participa activamente					
10	Respeta el turno de palabra					

Propuesta de actividad de refuerzo / adicional

Se propone un texto similar para que el niño los copie e inserte las palabras que faltan. De esta manera trabajamos la expresión escrita. Se dice la palabra que representa el pictograma y el niño debe de repetir, así trabajamos la expresión oral. Para la comprensión oral, el profesor dice una palabra y el niño debe de señalarla en el texto.

Imagen de refuerzo:



Tabla de pictogramas para el alumno:

PICTOGRAMA	PALABRA
	**NIÑA**
	**PELOTA**
	**CASA**

	**FAMILIA**
	**PARQUE**

Ficha síntesis Jigsaw – Nivel 2 de alofonía

Universidad de Murcia

Introducción

El Jigsaw aquí presentado fue diseñado y elaborado por la Universidad de Murcia, para un alumnado alófono de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizados en centros públicos de la Región de Murcia, lugar dónde se encuentran los centros educativos pilotos en los que se realizó el experimento.

Este Jigsaw está diseñado para la formación de cuatro grupos de expertos.

Público

Alumnado alófono Nivel 2, que entiende y expresa algunas palabras sueltas y consigue enlazar las frases más comunes de la lengua de escolarización, en nuestro caso español.

Fases / etapas metodológicas

Grupos expertos:

4 grupos expertos, uno para cada una de las estaciones del año. Cada grupo experto se especializa en las frutas que se recolectan en la estación que le corresponde. Rellenar el nombre de la fruta y los meses en los que se recolecta.

Grupos Expertos:

1.Primavera	2.Verano	3.Otoño	4.Invierno
Cereza	Sandía	Manzana	Naranja
Fresa	Melón	Aguacate	Mandarina
Ciruela	Melocotón	Mango	Limón
Albaricoque	Tomate	Nuez	Kiwi

Grupos Casas:

Casa 1	Casa 2	Casa 3	Casa 4	Casa 5
Primavera	Primavera	Primavera	Primavera	Primavera
Verano	Verano	Verano	Verano	Verano
Otoño	Otoño	Otoño	Otoño	Otoño
Invierno	Invierno	Invierno	Invierno	Invierno

Cada casa dispone de 4 miembros que repartimos entre las 4 mesas de expertos:

- Mesa 1: Expertos frutas de primavera
- Mesa 2: Expertos frutas de verano
- Mesa 3: Expertos frutas de otoño
- Mesa 4: Expertos frutas de invierno

Cada grupo experto dispone de una ficha “Estación”.

Cada miembro de los grupos expertos tiene que completar la ficha que corresponde (ejemplos de grupos 1 y 2).

Después de unos minutos para completar la ficha, cada experto vuelve a su grupo casa con su ficha “estación”. En los grupos casas, se trata de completar un mapa conceptual con el nombre de las frutas de cada estación, junto con unas frases con hueco sobre

los beneficios de las frutas de cada temporada. Se reparte la ficha “mapa conceptual” en cada grupo casa y cada experto, con la ayuda de su ficha “estación” colabora en la elaboración del mapa conceptual.

Los expertos, en caso de duda, tienen la posibilidad de consultar a un compañero experto de otra casa para pedir ayuda.

Presentación del material

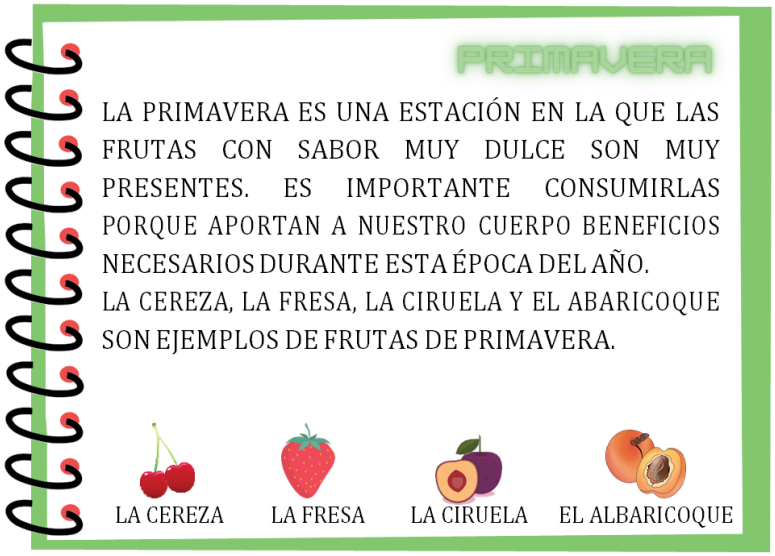
Contenidos:

- El nombre de las frutas – Transversalidad: el consumo responsable

Objetivos específicos:

- Conocer léxico relativo a los nombres de algunas frutas
- Conocer léxico relativo a los nombres de estaciones

Documento completo



VERANO

EL VERANO ES LA ESTACIÓN MÁS CALUROSA. LAS TEMPERATURAS SUBEN Y NUESTRO CUERPO NECESITA MÁS LÍQUIDOS.
LAS FRUTAS NOS PROPORCIONAN MUCHA AGUA Y APORTAN MUY POCAS CALORÍAS.
LA SANDÍA, EL MELÓN, EL MELOCOTÓN Y EL TOMATE SON EJEMPLOS DE FRUTA DE VERANO.


LA SANDÍA


EL MELÓN


EL MELOCOTÓN


EL TOMATE

OTOÑO

EL OTOÑO ES UNA ESTACIÓN CON TEMPERATURAS MÁS SUAVES QUE EN VERANO PERO NECESITAMOS LAS FRUTAS Y VERDURAS PARA MANTENERNOS SANOS Y FUERTES. POR ESO, EMPIEZAN A MADURAR FRUTAS CON MÁS CALORÍAS PARA DARNOS ENERGÍA.
LA MANZANA, EL AGUACATE, EL MANGO Y LA NUEZ SON EJEMPLOS DE FRUTAS DE OTOÑO.

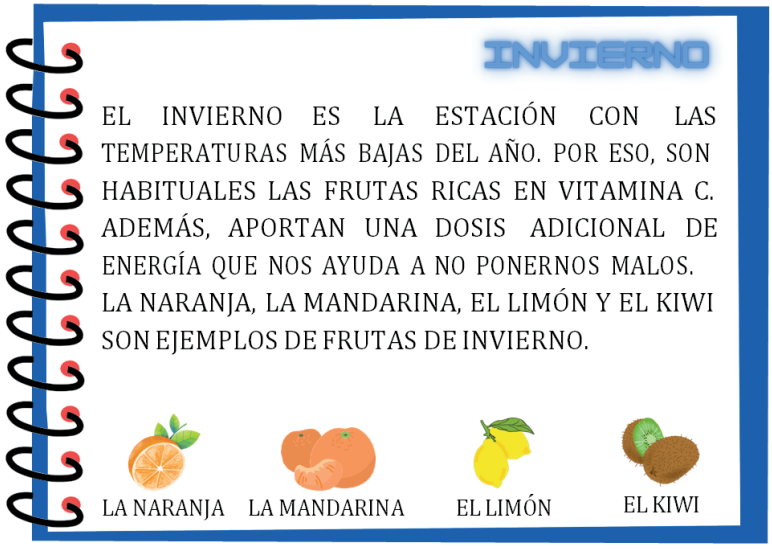

LA MANZANA


EL AGUACATE


EL MANGO


LA NUEZ

fichas grupos expertos



Fichas grupos expertos

GRUPO EXPERTO 1

La estación: .....

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....

.....

.....

.....

Completa.

En primavera, las frutas tienen un sabor muy .....

Es importante consumirlas porque aportan beneficios a nuestro cuerpo: ¿verdadero o falso?

GRUPO EXPERTO 2

La estación: .....

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....

.....

.....

.....

Completa.

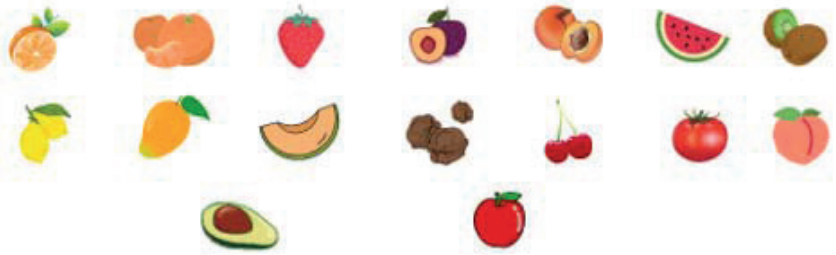
Las frutas de verano nos proporcionan mucha .....

Las frutas de verano aportan muy pocas calorías: ¿verdadero o falso?

GRUPO EXPERTO 3

La estación: .....

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....

.....

.....

.....

Completa.

Necesitamos las frutas de otoño para mantenernos ..... y .....

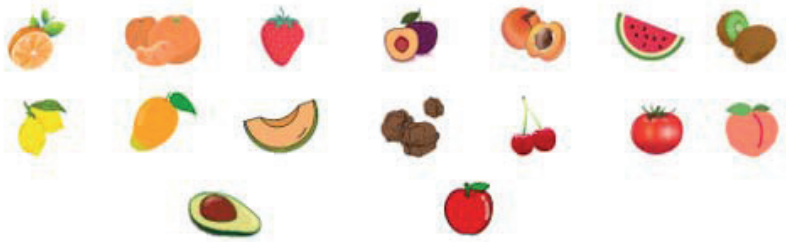
En otoño, empiezan a madurar frutas con más calorías para darnos energía:

¿verdadero o falso?

GRUPO EXPERTO 4

La estación: .....

Rodea las frutas de tu estación y copia su nombre.



.....

.....

.....

.....

Completa.

Las frutas de invierno son ricas en .....

Las frutas de invierno aportan una dosis de energía adicional que nos ayuda a no ponernos malos: ¿verdadero o falso?

Ficha grupos casas



Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación diseñados son cinco rúbricas, de 10 ítems cada una, para evaluar las siguientes dimensiones:

- Comprensión escrita
- Comprensión oral
- Expresión oral
- Motivación
- Participación

Se cumplimentan estas rúbricas para cada uno de los alumnos.

COMPRENSIÓN ESCRITA						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Es capaz de ir más allá de la literalidad del texto					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la generalidad del texto					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Tarda el tiempo estipulado					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

COMPRENSIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Comprende la información transmitida en el grupo-casa					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la información transmitida en el grupo-expertos					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Extrae lo importante					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

EXPRESIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Se entiende lo que dice a nivel general					
2	Pronuncia mal 5 o más palabras					
3	Usa vocabulario específico					
4	Habla con fluidez					
5	Su discurso es coherente					
6	Mantiene el ritmo a la hora de comunicarse					
7	Respeta el turno de palabra					
8	Transmite la información pertinente en el grupo-casa					
9	Transmite la información pertinente en el grupo-expertos					
10	Es un discurso ordenado					

MOTIVACIÓN						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Pone interés en lo que se hace en clase					
2	Se despista durante la clase					
3	Participa en las actividades propuestas					
4	Se distrae pintando					
5	Expone el trabajo a sus compañeros					
6	Se duerme en clase					
7	Realiza trabajos extra					
8	Tiene ganas de hacer las actividades propuestas					
9	Se esfuerza por hacer las cosas bien					
10	Pregunta las dudas para hacer bien el trabajo					

PARTICIPACIÓN						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Respeta la participación de los compañeros					
2	Presta atención y sigue las instrucciones del docente					
3	Contesta a las preguntas del docente					
4	Contesta a las preguntas de los compañeros					
5	Formula preguntas referentes con el tema					
6	Si no entiende algo lo pregunta					
7	Presenta argumentos fundamentados en las lecturas y trabajos de clase					
8	Contribuye frecuentemente a la discusión en clase					
9	Participa activamente					
10	Respeta el turno de palabra					

Ficha síntesis Jigsaw – Nivel 3 de alofonía

Universidad de Murcia

Introducción

El Jigsaw aquí presentado fue diseñado y elaborado por la Universidad de Murcia, para un alumnado alófono de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Su preparación fue pensada en función de las características del alumnado, en general, pero más específicamente alófono, presente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; lugar dónde se encuentran los centros educativos pilotos en los que se realizó el experimento.

Este Jigsaw está diseñado para la formación de cuatro grupos de expertos.

Público

Alumnado alófono Nivel 3, que comprende y se expresa bastante bien en la lengua de escolarización, en nuestro caso el español.

Objetivos

➔ Diseñar un modelo Jigsaw adaptado para un alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria con un nivel 3 de alofonía

➔ Proponer una evaluación de la aplicación del modelo Jigsaw en varias dimensiones (comprensión escrita, comprensión oral, producción oral, motivación y

Fases / etapas metodológicas

a) Creación de los grupos casas. Se asignarán números de 1 a 4 entre los miembros de cada grupo casa para la futura formación de los cuatro grupos de expertos.
b) Formación de los grupos de expertos en función de los números asignados. Lectura de cada una de las partes del texto que corresponde. Se deja el tiempo suficiente para que comenten, ordenen los pictogramas y pregunten aquello que necesiten.
c) Vuelta a los grupos casas para resumir, por orden, aquello que han leído. Puesta en común.

Presentación del material

Contenidos:

- La ropa, la expresión de la hora

Objetivos específicos:

- Conocer léxico relativo a los nombres de algunas prendas
- Conocer léxico relativo a la hora y a algunas expresiones de tiempo

Cada alumno del grupo de expertos tendrá un fragmento del texto (cuatro grupos divididos según los cuatro párrafos del texto) que deberá de leer, comprender y poner en común con el resto de los compañeros para llegar a resumirlo.

El texto completo:

La tienda de ropa

Gabriela trabaja en una tienda de ropa. Ella ama su trabajo porque le gusta la moda y disfruta recomendar a los clientes la ropa más adecuada según sus gustos y necesidades. Nada más llegar a las 08h00, Gabriela prepara el escaparate y coloca las prendas y los accesorios en su sitio.

Por la mañana, a las 10h00, una clienta le pide ayuda para elegir ropa formal para una entrevista de trabajo. Gabriela le recomienda una camisa blanca y una falda gris, con unos zapatos que combinan con su bolso. El cielo está nublado, así que lleva un paraguas por si acaso.

Más tarde, sobre las 12h00, otra clienta pide ayuda para elegir el mejor regalo para su novio. Gabriela le muestra unas corbatas muy bonitas, un elegante reloj y unas modernas gafas de sol. Ella se decide por una corbata a rayas rojo y naranja. Gabriela le sugiere que lleve unas botas, una bufanda y una chaqueta gruesa. Así es, Gabriela ama su trabajo.Antes de cerrar, a las 15h00, un cliente va a comprar ropa para sus vacaciones en la playa. Elige unos pantalones cortos y un sombrero para protegerse del sol. Además, compra un bañador, unas chanclas y una toalla por si va a la playa. Gabriela es una dependienta genial.

Enlace: https://lingua.com/es/espanol/lectura/pasatiempos/

Fragmentos de los grupos de expertos

Fragmento 1:

La tienda de ropa
Gabriela trabaja en una tienda de ropa. Ella ama su trabajo porque le gusta la moda y disfruta recomendar a los clientes la ropa más adecuada según sus gustos y necesidades. Nada más llegar a las 08h00, Gabriela prepara el escaparate y coloca las prendas y los accesorios en su sitio.

Fragmento 2:

Por la mañana, a las 10h00, una clienta le pide ayuda para elegir ropa formal para una entrevista de trabajo. Gabriela le recomienda una camisa blanca y una falda gris, con unos zapatos que combinan con su bolso. El cielo está nublado, así que lleva un paraguas por si acaso.

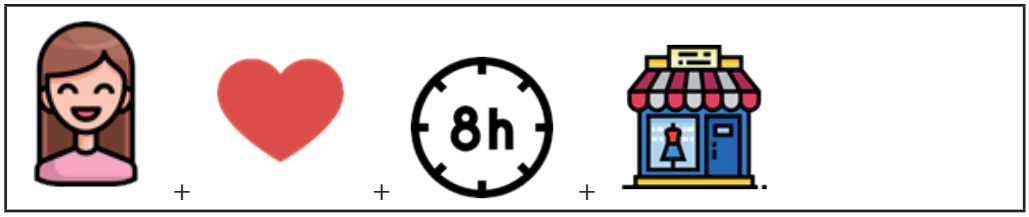
Fragmento 3:

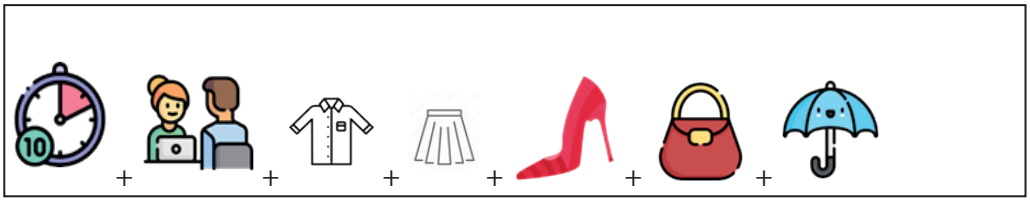
Más tarde, sobre las 12h00, otra clienta pide ayuda para elegir el mejor regalo para su novio. Gabriela le muestra unas corbatas muy bonitas, un elegante reloj y unas modernas gafas de sol. Ella se decide por una corbata a rayas rojo y naranja. Gabriela le sugiere que lleve unas botas, una bufanda y una chaqueta gruesa. Así es, Gabriela ama su trabajo.

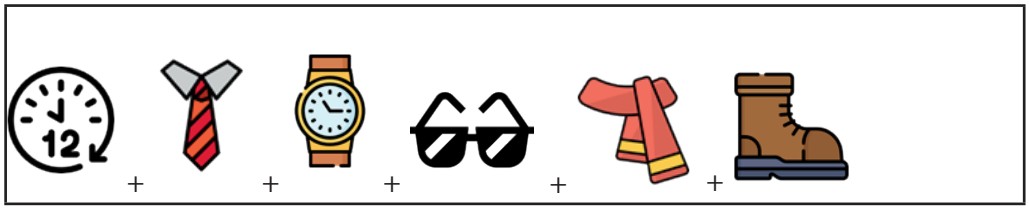
Fragmento 4:

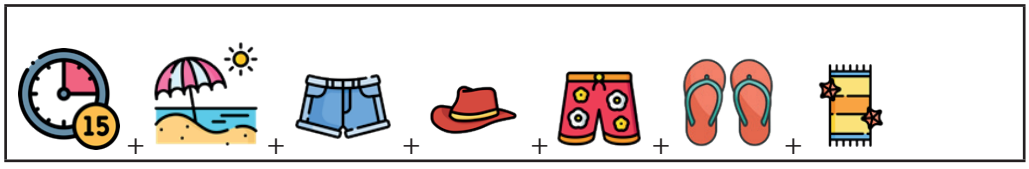
Antes de cerrar, a las 15h00, un cliente va a comprar ropa para sus vacaciones en la playa. Elige unos pantalones cortos y un sombrero para protegerse del sol. Además, compra un bañador, unas chanclas y una toalla por si va a la playa. Gabriela es una dependienta genial.

La actividad de los grupos casas consiste en encontrar las imágenes correspondientes al texto y ordenarlas cronológicamente según lo que han leído en el grupo de expertos.









Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación diseñados son cinco rúbricas, de 10 ítems cada una, para evaluar las siguientes dimensiones:

- Comprensión escrita
- Comprensión oral
- Expresión oral
- Motivación
- Participación

Se cumplimentan estas rúbricas para cada uno de los alumnos.

COMPRENSIÓN ESCRITA						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Es capaz de ir más allá de la literalidad del texto					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la generalidad del texto					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Tarda el tiempo estipulado					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

COMPRENSIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Es capaz de identificar de identificar el tema					
2	Sabe reconocer la parte del texto que le ha tocado					
3	Es capaz de identificar el orden del texto					
4	Deduce palabras que no saben lo que significan					
5	Comprende la información transmitida en el grupo-casa					
6	Es capaz de relacionar con otros conceptos					
7	Comprende la información transmitida en el grupo-expertos					
8	Comprende partes concretas del texto					
9	Extrae lo importante					
10	Comprende las palabras específicas del tema					

EXPRESIÓN ORAL						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Se entiende lo que dice a nivel general					
2	Pronuncia mal 5 o más palabras					
3	Usa vocabulario específico					
4	Habla con fluidez					
5	Su discurso es coherente					
6	Mantiene el ritmo a la hora de comunicarse					
7	Respeta el turno de palabra					
8	Transmite la información pertinente en el grupo-casa					
9	Transmite la información pertinente en el grupo-expertos					
10	Es un discurso ordenado					

MOTIVACIÓN						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Pone interés en lo que se hace en clase					
2	Se despista durante la clase					
3	Participa en las actividades propuestas					
4	Se distrae pintando					
5	Expone el trabajo a sus compañeros					
6	Se duerme en clase					
7	Realiza trabajos extra					
8	Tiene ganas de hacer las actividades propuestas					
9	Se esfuerza por hacer las cosas bien					
10	Pregunta las dudas para hacer bien el trabajo					

PARTICIPACIÓN						
	Ítem a evaluar	**1 Nada**	**2 Un poco**	**3 Algo**	**4 Casi todo**	**5 Todo**
1	Respeta la participación de los compañeros					
2	Presta atención y sigue las instrucciones del docente					
3	Contesta a las preguntas del docente					
4	Contesta a las preguntas de los compañeros					
5	Formula preguntas referentes con el tema					
6	Si no entiende algo lo pregunta					
7	Presenta argumentos fundamentados en las lecturas y trabajos de clase					
8	Contribuye frecuentemente a la discusión en clase					
9	Participa activamente					
10	Respeta el turno de palabra					

Propuesta de actividad de refuerzo / adicional

Escribir una pequeña descripción con esta consigna:

Está lloviendo y un cliente entra a la tienda, ¿qué se lleva?

Kamishibai e didattica ibrida: un modello di integrazione per gli alunni stranieri

di *Andrea Cirolia*

La didattica ibrida, verso nuovi orizzonti del processo insegnamento-apprendimento

Il ritorno al potenziamento delle competenze di base attraverso una didattica tradizionale sarà la tappa necessaria per la scuola contemporanea.

Leggere e scrivere non possono essere sostituite da nessun'altra innovazione digitale, ma devono essere integrate con questa.

Alcuni aspetti tradizionali della didattica dell'apprendimento primario si possono analizzare sfruttando le potenzialità del Kamishibai come strumento di narrazione per immagini, associato all'innovazione e ad un ambiente di apprendimento digitale.

In questa prospettiva la didattica può contribuire al miglioramento dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica, allo sviluppo della creatività del bambino, al potenziamento dell'inclusione e all'integrazione per gli alunni stranieri.

In questo lavoro tenterò di chiarire l'importanza di uno strumento di didattica tradizionale associato all'innovazione digitale e all'intelligenza artificiale attraverso le indicazioni pratiche del progetto di un'unità di apprendimento.

Seguendo i principi di John Dewey che ci orientano sul concetto scuola-laboratorio e la predilezione verso i lavori di grupo, il Kamishibai rappresenta un utile strumento per migliorare le doti creative di ogni singolo alunno.

L'immagine e in particolare l'uso di varie risorse di tipo iconico favorisce lo sviluppo dell'apprendimento e del pensiero creativo.

Tenendo conto di queste premesse, analizzerò lo strumento didattico del Kamishibai, focalizzando alcuni brevi cenni storici tra le origini e la contemporaneità tenterò, quindi, di analizzare alcuni aspetti del rapporto tra il linguaggio iconico e l'apprendimento nella scuola primaria e del rapporto tra la visualizzazione spazio-temporale e le possibilità inclusive dell'alunno nella prospettiva di una didattica ibrida che sappia integrare l'intelligenza artificiale e la strumentazione digitale al metodo tradizionale.

Dalla carta al prompt

Il Kamishibai, traducibile come kami = carta e shibai = dramma, gioco, teatro è una caratteristica forma di narrazione per immagini, la cui origine è riconducibile ai templi buddisti del Giappone del XII secolo.

Si narra che nell'antichità i monaci buddisti si servivano degli 'emakimono' per raccontare alla popolazione storie sulla vita e sulle opere del Buddha, insegnando così i princìpi e la morale da seguire, e riproducevano queste opere narrative su dei rotoli.

L'uditorio era in gran parte analfabeta e pertanto i disegni completavano e rafforzavano la narrazione orale.

(https://www.artebambini.it consultato il 20 giugno 2024)

Il Kamishibai appartiene, quindi, a una lunga tradizione di racconti di strada, in cui le parole si univano alle immagini. Per secoli questa tradizione è stata instancabilmente portata avanti dai cantastorie e gli stili e i modi di raccontare si sono evoluti nel tempo: 'emakimono', 'etoki', 'tachi-e'. La figura del narratore, chiamato 'gaito kamishibaiya', esplode in Giappone nel periodo compreso tra le due guerre mondiali.

Da villaggio in villaggio, o di quartiere in quartiere, a bordo di una bicicletta sulla quale era montato il 'butai', ossia il teatrino di legno, il gaito kamishibaiya annunciava il suo arrivo sbattendo uno contro l'altro due bastoncini di legno chiamati 'hyoshigi'.

(http://www.kamishibai. it/menu/storia/storia.html consultato il 15 maggio 2024)

Negli anni Cinquanta, man mano che il Giappone divenne sempre più ricco, il Kamishibai venne associato alla povertà e all'arretratezza e scomparve dalle strade.

(http://www.kamishibai.it/menu/storia/storia.html consultato il 25 maggio 2024)

È possibile azzardare un paragone a tutto ciò accostando alla nostra società quello che è accaduto negli anni del dopoguerra in Giappone.

L'avvento dell'intelligenza artificiale è una grande opportunità, se viene utilizzato in maniera consapevole dentro e fuori le istituzioni scolastiche.

Fortunatamente il Kamishibai non è mai stato del tutto dimenticato e negli ultimi anni è aumentato l'interesse per questo strumento che si può definire come una forma di comunicazione a doppio senso: una via di mezzo tra teatro e lettura.

L'immagine, racchiusa e incorniciata dalla struttura del teatrino, favorisce la concentrazione di chi partecipa al racconto delle storie e ne attira magneticamente l'attenzione, specialmente nel momento magico in cui si sfila una tavola e si intravede quella successiva.

È uno strumento educativo utilizzato in tanti istituti scolastici, rappresenta per i bambini un'occasione per stare insieme e un'importante attività di intrattenimento, sia all'aperto sia nelle case, nelle biblioteche e nelle scuole.

I bambini, oltre ad ascoltare le storie, possono mettere in pratica l'arte del Kamishibai inventandone di nuove o raccontando episodi della loro vita.

A scuola è possibile rielaborare ed esprimere personalmente quanto appreso nelle varie materie, con disegni, collages e brevi testi.

Risulta utile e funzionale per l'apprendimento della lingua attraverso la narrazione per immagini e può rappresentare una grande occasione di integrazione per gli alunni neoarrivati in Italia.

Infatti, stimola e favorisce la capacità di esposizione orale, di sintesi e di suddivisione in sequenze, e permette di esporre immagini e idee con la mediazione rassicurante del teatrino.

Inoltre, valorizza diversi aspetti del linguaggio iconico che è fondamentale per l'apprendimento degli alunni.

All'interno della struttura della progettazione didattica inserisco ciò che le indicazioni nazionali chiariscono a proposito di apprendimento, lingua e narrazione.

Cito l'articolo 7 della legge 107/2015 che auspica il potenziamento delle competenze linguistiche nella scuola contemporanea.

Contrappongo alle Indicazioni Nazionali la nuova proposta di Linee guida che ci arriva dal Friuli-Venezia Giulia (2024).

Una rete di 55 scuole ha creato la prima guida italiana sull'uso dell'Intelligenza Artificiale generativa (IAg) in campo educativo.

Il lavoro, coordinato dal Liceo classico "Jacopo Stellini" di Udine ha coinvolto dirigenti, docenti e studenti, promuovendo l'uso responsabile e creativo dell'IA generativa.

Unità di apprendimento con l'utilizzo del kamishibai per favorire l'ingresso di alunni stranieri incentrata su una didattica ibrida.

TITOLO: **A scuola di kamishibai**

OBIETTIVI:

DALLE INDICAZIONI NAZIONALI 2018

Le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze

Le Indicazioni Nazionali in molti passaggi richiamano alla necessità di dotare gli alunni di sicure competenze linguistiche, necessarie per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza.

Nel capitolo "La scuola del primo ciclo", nel punto relativo alla alfabetizzazione culturale di base, si legge: (…) "All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale.

L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica."

L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi.

La lingua di scolarizzazione, termine comunemente usato per descrivere la lingua prevalente nell'insegnamento, è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. La padronanza sicura della lingua italiana consente di prevenire e contrastare fenomeni di marginalità culturale, di analfabetismo di ritorno e di esclusione.

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari.

LEGGE DI RIFERIMENTO: "La buona Scuola"

Nell'articolo 7 della Legge 107/2015 sono definiti come obiettivi formativi prioritari "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning".

Viene quindi auspicata l'introduzione graduale della metodologia CLIL in tutti i gradi e ordini di scuola.

Ad esempio, l'integrazione di una lingua straniera nell'insegnamento di un'altra disciplina (CLIL/EMILE), parzialmente o interamente può offrire occasioni di produttivi scambi tra insegnanti di lingua e specialisti delle diverse materie scolastiche.

Questa cooperazione tende a favorire l'apprendimento e l'uso da parte degli alunni delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze.

Dalla proposta di linee guida per l'utilizzo dell'intelligenza artificiale in campo educativo:

Conoscenze:

- Essere consapevole delle funzioni degli agenti conversazionali, come i chatbot, e comprendere il loro ruolo nell'interazione uomo-macchina

Abilità:

- Sfruttare la capacità degli assistenti virtuali nel generare immagini diverse per affrontare vari stili di apprendimento, come visuale, cinestetico o uditivo, attraverso rappresentazioni creative

Attitudini:

- Apertura verso soluzioni tecnologiche non convenzionali

Far capire agli alunni che possono usare la tecnologia per aggiungere elementi divertenti e creative ai loro lavori, incoraggiando l'esplorazione, l'uso creativo del digitale.

Far capire agli alunni che possono utilizzare la tecnologia per essere creativi e che gli strumenti digitali possono aiutarli a modificare e migliorare i loro lavori.

Introdurre concetti di base sugli agenti conversazionali in modo semplice.

Introdurre concetti di base sull'uso delle applicazioni di traduzione.

Far capire che a volte i dispositivi digitali possono creare storie, immagini o musica che sembrano realizzate da persone.

Mostrare che le tecnologie digitali possono aiutare a rendere le storie, i disegni e i video più interessanti.

Introdurre l'idea che gli strumenti digitali possono aiutare a creare e modificare disegni, storie o brani musicali.

ESEMPIO DI ATTIVITÀ:

Raccontare agli alunni storie brevi in cui i personaggi interagiscono con chatbot o assistenti virtuali. Chiedere loro di immaginare come sarebbe parlare con una macchina intelligente.

Insegnare agli alunni alcune frasi di base in una lingua straniera e mostrare loro come possono utilizzare applicazioni di traduzione semplici per capire il significato di queste frasi in altre lingue.

Mostrare esempi semplici di contenuti creati da IA, come disegni o racconti brevi, e chiedere agli alunni di indovinare se sono stati creati da una persona o da un computer. Discutere su come a volte può essere difficile capire la differenza.

Mostrare strumenti che aggiungono effetti speciali ai disegni o modificano le foto con filtri divertenti: evidenziare come è possibile migliorare o stravolgere qualsiasi immagine.

Utilizzare strumenti di IA, come apps che modificano foto o creano storie, per mostrare come questi strumenti possono trasformare un disegno in un'opera d'arte o cambiare il suono della voce in un brano musicale.

Destinatari: alunni scuola primaria, classi III-IV-V

Descrizione fasi attivita':

I FASE:

introduzione strumento kamshibai in classe da utilizzare per accogliere e integrare gli alunni stranieri.

I bambini lavoreranno suddivisi in gruppi e dopo la ricerca di alcune parole tradotte si passerà alla rappresentazione per immagini così da poter mostrare su ogni foglio diversi termine in lingue differenti usando come riferimento l'immagine.

II FASE:

Prove di lettura per immagini.

I bambini possono divertirsi a presentare i primi disegni completi leggendo in sequenza gli albi illustrati da loro realizzati in precedenza, non è necessaria la narrazione di ciò che è stato creato ma basta anche esprimersi con pochissime parole per facilitare il lavoro degli eventuali alunni stranieri.

III FASE:

Digitalizzazione del lavoro.

Con l'aiuto dell'insegnante i bambini registreranno le loro voci che narrano di una o più immagini inserendo in un ebook digitale le immagini dei loro lavori svolti su carta.

IV FASE:

Creazione delle stesse immagini con l'ausilio dell'intelligenza artificiale.

I bambini sostenuti dai docenti si avvieranno alla creazione di prompt per la realizzazione di immagini create con l'intelligenza artificiale.

Questo lavoro contribuirà al potenziamento del pensiero creativo, inoltre potenzierà anche il giudizio critico verso questo strumento; infatti, confrontando immagini generate da un software dietro una richiesta ben precisa e immagini create da ognuno di loro su carta rappresenterà una valida proposta di didattica ibrida nella scuola primaria.

Stesso confronto potranno farlo con la creazione vocale che narra un'immagine o più immagini.

Sovrapponendo le loro voci a quelle create "artificialmente" si verrà a creare una sorta di collegamento uomo-macchina.

V FASE:

Autovalutazione.

Cosa pensano i bambini a proposito di digitale, robot e lavoro su carta.

Lavoro di consapevolezza e riflessioni critiche su quanto svolto in classe.

SITOGRAFIA:

https://www.artebambini.it
http://www.kamishibai.it
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg
www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/
https://stelliniudine.edu.it/costruire-il-futuro-lia-entra-a-scuola/

Matern-aile

di *Marika Calenda*

Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati (pop-up) e libri in simboli (Zipes, 1996; Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 1996; 2002). Il gruppo di ricerca della Basilicata ha selezionato un elenco di prodotti messi a disposizione degli studenti per lo svolgimento delle esercitazioni durante le ore di tirocinio indiretto (Tabella 1).Tabella 1:

Titolo	**Autore**	**Casa editrice**
A casa con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
Animali diVersi	Chiara Carminati & Antonella Abbatiello	Lapis Edizioni
Atlante il grande viaggio illustrato	Pascale Hédelin & Pati Aguilera	Franco Cosimo Panini Editore
Babyeco: le foreste pluviali, i poli, gli oceani, il riciclo	Lorna Freytag	Lapis Edizioni
Benvenuti nel mio mondo	Moira Butterfield & Harriet Lynas	Lapis Edizioni
Casa è	Philip Giordano	Lapis Edizioni
Caterina	Chloé Alméras	Lapis Edizioni
Colori	Hervé Tullet	Franco Cosimo Panini Editore
Dieci dita alle mani *Dieci dita ai piedini*	Mem Fox & Helen Oxenbury	Editrice Il Castoro
Ecco un uovo	Ramadier & Bourgeau	Babalibri
Gli opposti	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
I colori con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
I colori delle emozioni	Anna Llenas	Gribaudo
I combinelli: animali marini, viaggio nello spazio, animali in fattoria, animali in giardino	AA. VV. & Agnese Baruzzi	Lapis Edizioni

I contrari	Nathalie Choux	Gallucci
I numeri con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
Il cibo	Nathalie Choux	Gallucci
Il libro delle cose reali e fantastiche	Jutta Bauer & Katja Spitzer	Lapis Edizioni
Il libro delle macchine	Carl Johanson	Lapis Edizioni
Inventa fiabe	Paola Formica	Headu
L'alfabeto con boogie	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
L'atlante dei mondi antichi	Anne Millard & Russel Barnett	Gribaudo
Le forme	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
Le parole di bianca sono farfalle	Chiara Lorenzoni & Sophie Fatus	Uovonero
Lo straniero	Kjell Ringi	Lapis Edizioni
Meraviglioso	Gay Wegerif	Lapis Edizioni
Mini fiabe box	Attilio Cassinelli	Lapis Edizioni
Oh oh	Sophie Fatus	Emme edizioni
Questo posso farlo	Satoe Tone	Uovonero
Scopriamo il cibo	Andrea Minoglio & Federico Mariani	Gribaudo
Una giornata per immagini	Attilio Cassinelli	Lapis Edizioni
Volta la pagina	Maria Loretta Giraldo & Nicoletta Bertelle	Camelozampa

Tabella 1: Repertorio di materiali per le esercitazioni degli studenti di SFP

I materiali sono stati selezionati tra i libri contemporanei per bambini in base a caratteristiche fisiche che potessero catturare l'attenzione degli alunni di scuola dell'infanzia e delle prime classi della primaria, diversificando la scelta per formato, tema e contenuto. In linea con l'approccio pedagogico del progetto ALTA, il repertorio di testi forniti si basa sull'importante presenza delle illustrazioni che ricoprono una funzione cognitiva di scoperta del linguaggio, di supporto nell'elaborazione del vocabolario e di aiuto nella comprensione globale dei testi (Cardarello, 2004; Bonfatti Sabbioni & De Bernardi, 2017).

Titolo: La gallinella rossa**,** tratto da "Attilio le mini fiabe box 3" (2022). Edizioni Lapis

Obiettivi: sviluppare competenze per dominio: consapevolezza fonologica, consapevolezza lessicale, consapevolezza sintattica, comprensione dei testi, comunicazione orale e scritta negli alunni alloglotti e con fragilità linguistica

Destinatari: alunni dai 3 ai 5 anni

Materiali: albo illustrato, serie di immagini, dizionario

Descrizione[1]

La gallinella rossa

C'era una volta una gallinella rossa. Abitava con un gatto, un cane e un'oca. Un giorno trovò dei chicchi di grano. "Chi mi aiuta a seminarli?". "Io no", "Io no", "Io no" risposero gli amici. "Vado da sola" disse la gallinella. "Vedrete che campo di grano". "Chi viene a tagliare il grano?" chiese la gallinella. "Io no", "Io no", "Io no" risposero gli amici. La gallinella tagliò il grano e lo macinò al mulino. "Adesso chi mi aiuta a portare la farina?". "Io no", "Io no", "Io no" risposero gli amici. La gallinella portò a casa la farina e iniziò a impastare. Più tardi dal forno uscì un buon pane. "Che bel pane!" esclamarono gli amici. "Possiamo averne un po'?". E la gallinella disse: "no, no e no".

La scelta del testo

Il testo è semplice e breve e presenta una serie di caratteristiche che permettono di esplorare diversi aspetti della lingua:

- Lessico familiare che può essere collegato a vari campi semantici, animali, pane, casa.
- Personaggi facilmente identificabili (la gallinella, un gatto, un cane, un'oca).
- Presenza di discorso diretto e indiretto, semplici dialoghi.
- Verbi d'azione che possono essere mimati per facilitarne la comprensione.

[1] Le attività presentate sono un adattamento in italiano del sistema MATERN-AILE e del modulo SELF-MATERN-AILE, fonte ASPRILL-CIFODEM: https://altaeurope.eu/wp-content/uploads/2024/02/annexe-2-pour-AILE-Sequence-specifique-Maternelle.pdf.

Laboratorio di comprensione della lettura

Lettura ad alta voce da parte dell'insegnante

Linee guida per gli insegnanti

- Dopo la prima lettura, incoraggiare l'emergere di rappresentazioni mentali: di che colore è la gallinella? Con chi abita? Che cosa trova? Ecc.
- Durante la discussione far notare la struttura della storia: la gallinella non ha ricevuto aiuto e per questo alla fine decide di mangiare il pane da sola.
- Alla fine del laboratorio, chiedere agli alunni di riformulare la storia ordinando le immagini in sequenza.
- Prevedere una fase di metacognizione: cosa abbiamo appena fatto? Come siamo riusciti a capire questa storia? Siamo sempre stati d'accordo?
- Condividere l'idea centrale della fiaba: gli sforzi e la tenacia ripagano sempre; bisogna aiutarsi a vicenda e condividere sia gli sforzi (seminare i chicchi di grano, tagliare il grano, portarlo a macinare al mulino, trasportare la farina) che i risultati (mangiare insieme un buon pane appena sfornato).

Attività di identificazione dei personaggi, dei luoghi e ricostruzione della cronologia della storia attraverso immagini da selezionare e giustificare in riferimento al testo.

Materiali: set di immagini, alcune rappresentano i personaggi della storia, altre no; alcune rappresentano i luoghi della storia, altri no.

Attività di riformulazione della storia attraverso la disposizione delle immagini in sequenza seguendo l'ordine cronologico.

Materiali: set di immagini tratte dalla storia da ordinare.

Personaggi: una bambina, un bambino, una mucca, una gallina rossa, una gallina bianca (immagini generate con chatbot di intelligenza artificiale).



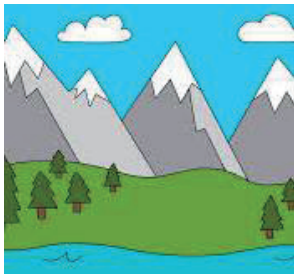








Luoghi: la montagna, il deserto, il campo di grano, la foresta, la spiaggia (immagini tratte dal web).







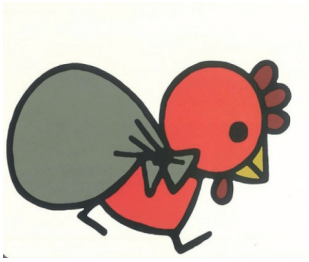




Cronologia: immagini in sequenza (immagini tratte da Attilio e le mini-fiabe box 3, *La gallinella rossa*, Edizioni Lapis 2022.

1. la gallinella trova i chicchi di grano
2. la gallinella semina i chicchi di grano
3. la gallinella taglia il grano per macinarlo
4. la gallinella porta il sacco di farina
5. la gallinella impasta la farina
6. la gallinella mangia il pane

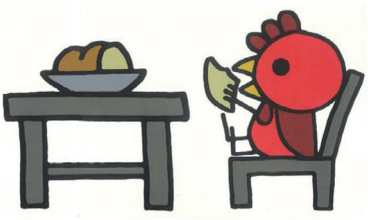
1



2



3



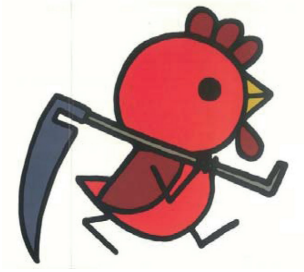
4



5



6



Laboratori fonologici

I *La parola nella frase*

Obiettivo: prendere coscienza della parola nella frase

Attività collegate al testo utilizzate come punto di partenza per la sessione di lavoro

1) Rileggere o ricavare una frase del testo: la gallinella rossa abitava con un gatto, un cane, un'oca.

Domanda: con chi abitava la gallinella rossa? Con chi può abitare? Risposte attese: la gallinella rossa abitava con un gatto, un cane, un'oca; con un gallo, con i pulcini, con un topo, ecc.

Cosa è cambiato? Abbiamo sostituito le parole gatto, cane, oca con altre parole e questo cambia i personaggi con cui abita.

Domanda: Cosa trova la gallinella rossa? Un giorno trovò dei chicchi di grano. Cos'altro può trovare? Risposte attese: una coccinella, sassolini, la tana di una talpa, una foglia d'insalata, ecc.

Con che cosa possiamo sostituire la parola trovò? Risposte attese: mangiò, piantò, raccolse, ecc.

Cosa è cambiato? Abbiamo sostituito la parola "trovò" con un'altra parola e questo cambia quello che fa la gallinella rossa.

2) Strutturazione:

L'insegnante chiede poi agli alunni cosa hanno fatto e capito e li aiuta a formulare una conclusione provvisoria sulla lingua: "In una storia ci sono parole; se si sostituisce una parola con un'altra, la storia cambia".

Attività complementari

1. Contare le parole di una frase semplice ascoltata

L'insegnante dice una frase, ad esempio: la gallinella impasta la farina e chiede cosa si può cambiare. La prima parola: mamma impasta/papà impasta. La seconda parola: la gallinella compra la farina/la gallinella porta la farina.

Le parole possono essere segnate alla lavagna con etichette e pittogrammi. Questo permette di mostrare il numero di parole presenti nella frase.

2. Aggiungere una parola a una frase semplice ascoltata.

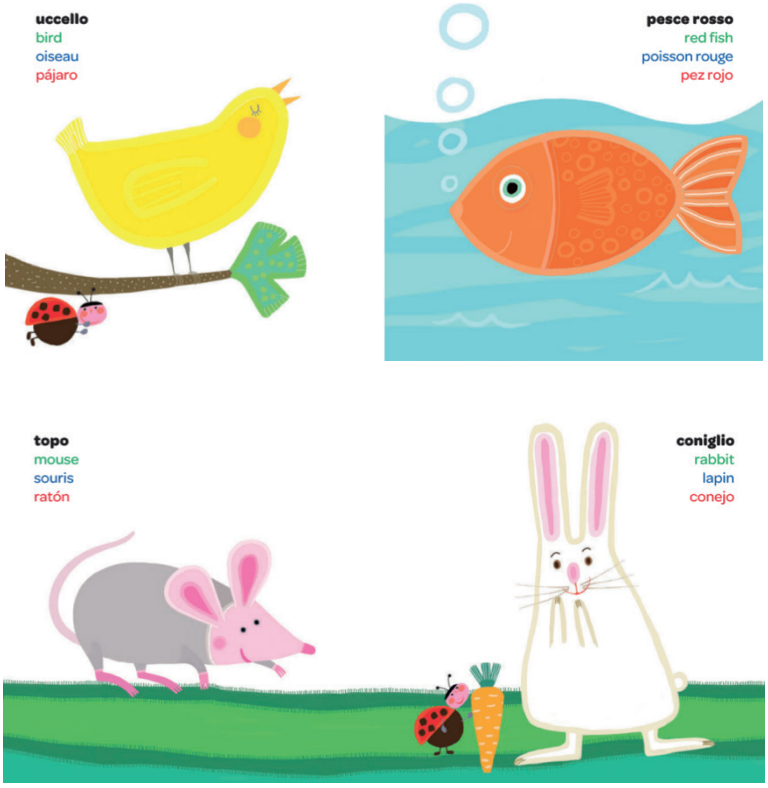
La gallinella impasta la farina velocemente/la gallinella porta la farina a casa/la gallinella compra la farina bianca.

3. Discriminare le parole di un gruppo nominale in modo che corrispondano alla sua rappresentazione.

Disporre davanti agli alunni una serie di immagini che rappresentano diversi animali, con caratteristiche differenti:

- attività di denominazione: l'insegnante dice "un uccello blu" o "il cane cattivo" e chiede a un alunno di dare un nome all'immagine e di giustificare la sua scelta; gli altri alunni convalidano (concentrandosi sul nome e sull'aggettivo); l'insegnante interroga gli alunni a turno.
- attività di verbalizzazione: l'insegnante indica un'immagine e chiede a un alunno di dire che cos'è (nome + aggettivo); anche in questo caso sono gli altri alunni a convalidare (con l'aiuto dell'insegnante).

Esempi di immagini: l'uccello giallo, il pesce rosso, il topo grigio, il coniglio bianco (immagini tratte da Sophie Fatus, *Gli animali con Boogie*, Edizioni Lapis 2019).



II *La sillaba nella parola*

Obiettivo: prendere coscienza delle sillabe che compongono una parola

Attività collegate al testo utilizzate come punto di partenza per la sessione di lavoro

Rileggere il testo e scegliere le due parole "cane" e "pane".

Chiedere agli alunni di ascoltare queste due parole e di dire cosa sentono; l'insegnante raccoglie le risposte degli alunni e poi, se necessario, ripete l'attività, richiamando l'attenzione degli alunni su *cosa sentiamo uguale* e *quante volte apriamo la bocca* per dire la parola.

Contare le sillabe:

1) Scandire le sillabe: gli alunni pronunciano la parola battendo le mani per ogni sillaba; possono anche saltare su e giù mentre pronunciano ogni sillaba, contare sulle dita, ecc. Infine, l'insegnante può chiedere di contare tanti gettoni quante sono le sillabe pronunciate.

2) Identificare la sillaba comune in attacco: l'insegnante chiede agli alunni di cercare le parole che iniziano come "cane" o "pane" (casa, caro, camicia, camomilla; paghetta, pala, panorama, papa…).

3) Identificare la sillaba comune in rima: l'insegnante chiede agli alunni di cercare le parole che terminano come "pane" e "cane" (rane, tane, lane, sane, liane, savane, musulmane, messicane, pakistane, peruviane…).

Attività complementari

Continuare le attività di conteggio delle sillabe, individuazione, confronto, commutazione, ecc. con parole di due, tre o quattro sillabe.

Esempi di immagini: mano, cane, rana, nota, pila, patata, matita, carota, pirata, camino, comodino, canarino, piramide, calamita, semaforo (immagini tratte da: Tiziana Begnardi, *Sillabando*. *Tre giochi per imparare a leggere e scrivere con la divisione in sillabe*. Headu).



III *Il fonema nella sillaba*

1) Selezionare immagini che rappresentano parole monosillabiche, chiedere agli alunni di dare un nome a ciascuna immagine: far notare che si apre la bocca solo una volta per dire la parola (una sillaba).
2) Abbinare le immagini in cui si sente lo stesso suono all'inizio (stesso fonema in attacco: rana, ramo, ecc.).
3) Abbinare le immagini in cui si sente lo stesso suono alla fine (stesso fonema in rima: pane, cane, ecc.).
4) Chiedere qual è la differenza, a livello orale, tra "mare" e "rame" (inversione dei fonemi)

IV *Il legame orale-scritto*

1. Selezionare le immagini che rappresentano coppie minime (due parole che differiscono per un solo fonema).
2. Chiedere agli alunni di nominare le immagini a coppie e di chiedersi: cosa cambia quando sento le due parole (identificare il fonema discriminante).
3. Mostrare le immagini con la parola scritta sotto (in maiuscolo) e chiedere agli alunni di osservare cosa cambia in ciò che vedono (identificare il grafema discriminante).

Laboratori lessicali

I *Rappresentazione e definizione: la parola "pane"*

L'insegnante richiama il tema del testo di supporto e chiede agli alunni che cosa prepara la gallinella rossa alla fine della storia. L'insegnante raccoglie i vari suggerimenti e poi il gruppo si accorda sulla parola "pane".

Prima fase: rappresentazione

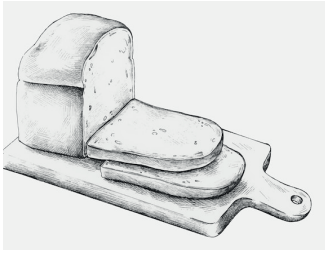
L'insegnante chiede agli alunni quale immagine hanno in mente quando pensano alla parola. L'insegnante invita gli alunni a disegnare il pane *come lo vedono nella loro testa*. I disegni saranno esaminati, commentati e conservati. In seguito, l'insegnante dispone una serie di immagini, alcune delle quali rappresentano il pane (in diverse forme) e altre illustrano un'altra parola (più o meno vicina al concetto di pane). L'insegnante chiede agli alunni di selezionare le immagini che illustrano il pane e di giustificare la loro scelta, spiegandone l'aspetto e le caratteristiche. Infine, insieme, si annotano gli elementi significativi che caratterizzano il pane (crosta, mollica, dorato, baguette, panella, sfilatino, rosetta, panino a olio, ecc.). Le immagini scartate vengono nominate, sia dagli alunni se ne sono capaci, sia dall'insegnante.

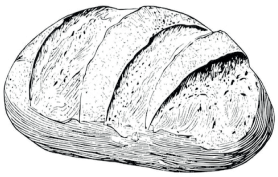
Seconda fase: definizione

L'insegnante chiede poi agli alunni di rispondere alla domanda: cos'è il pane? Raccoglie le diverse proposte e invita gli alunni a esprimere la loro opinione su ciascuna di esse, con riferimento alla prima fase del laboratorio. Le definizioni troppo generiche (*il pane si mangia*) o troppo personali (*non mi piace il pane*) saranno scartate. Questa selezione può essere giustificata leggendo la definizione e facendo un indovinello: *se vi dico si mangia*, riuscite a indovinare che si tratta del pane? La definizione su cui il gruppo è d'accordo viene mantenuta e poi confrontata con quella del dizionario: "Il pane è un alimento fondamentale dell'uomo. Prodotto che si ottiene cuocendo al forno un impasto di farina e acqua, condito con sale e fatto lievitare: pane bianco (con farina di frumento), nero, integrale (contenente anche la crusca); pane di segale, di granturco, condito (all'olio, al burro, al latte); pane fresco, secco, biscottato; crosta, mollica di pane; una pagnotta, un filone, una fetta di pane; pane toscano, pane pugliese; pane, burro e marmellata; pane e formaggio" (definizione tratta da: Michele Daloiso e Marco Mezzadri, *Vocabolario illustrato. Le parole per imparare*. Web app, Erickson 2023). Le due definizioni saranno ricopiate in un quaderno come promemoria.

Esempi di immagini: baguette, pane in cassetta, panella (immagini tratte dal web).







II *Raccogliere e arricchire il vocabolario*

L'insegnante riattiva il laboratorio precedente rileggendo, ad esempio, la definizione della parola pane adottata dagli alunni. L'insegnante chiede poi ai ragazzi di ricordare le caratteristiche che avevano individuato come comuni alle diverse rappresentazioni. Chiede *Cos'è il pane e cosa vi ricorda?* L'insegnante raccoglie le parole (o le espressioni) pronunciate a turno dagli alunni, chiede loro di concordare sulla congruenza della parola (che deve riguardare ogni volta la parola pane) e la annota alla lavagna. Si aggiunge poi un'immagine o un disegno per aiutare gli alunni a distinguere le parole sulla lavagna.

Se gli alunni mostrano difficoltà a trovare nuove parole, l'insegnante propone una serie di immagini, associate alla parola pane, che chiede agli alunni di nominare. Quando è stato scritto un numero sufficiente di parole, l'insegnante chiede agli alunni se è possibile raggrupparle, anziché lasciarle in disordine sulla lavagna. A seconda delle risposte degli alunni, l'insegnante può iniziare l'attività proponendo una raccolta iniziale, ad esempio: ingredienti, farciture, forme, ecc. A seconda delle parole trovate, si possono prevedere vari raggruppamenti: ingredienti, farciture, forme, pane dal mondo, cena, pranzo, ecc.

III *Categorizzazione semantica: collezioni*

L'insegnante riattiva le parole raccolte durante il laboratorio precedente e propone di classificarle. Ricorda alcune collezioni basate sulla parola pane. Suggerisce di riempirle con nuove parole. Successivamente, l'insegnante dispone davanti agli alunni una serie di immagini disordinate (animali, oggetti vari, veicoli, personaggi, ecc.) e chiede loro di classificarle. L'insegnante lascia il tempo di sperimentare, provare e sbagliare prima di identificare gli insiemi creati: gli alunni devono giustificare la loro scelta di immagini. Si condividono i criteri di accettabilità (sono animali, o rotolano, o hanno le gambe, ecc.), ad esempio, con il criterio animale + modo di trasporto: animali che camminano; animali che volano; animali che nuotano. Gli alunni dividono le immagini in insiemi (ad esempio utilizzando delle scatole) e sono poi invitati a pensare ad altri elementi da aggiungere a ciascun insieme. Un esempio analogo può riguardare i veicoli: veicoli con ruote (automobili, camion, treni, biciclette, ecc.); veicoli volanti (aerei, elicotteri, mongolfiere, ecc.); veicoli galleggianti (navi, canoe, barche, ecc.). L'insegnante può quindi suggerire il criterio *vola* e far notare che le parole di questa serie possono essere sia animali che veicoli (elicottero, aereo, ecc.). In questo modo, gli studenti capiranno che una stessa parola può appartenere a categorie diverse a seconda della sua natura o della sua funzione.

Laboratorio di lessico-sintassi

Categorizzazione sintattica

L'insegnante richiama le parole raccolte durante il laboratorio precedente; chiede agli alunni se altre parole potrebbero essere aggiunte a questi elenchi; quindi, raccoglie tutti i suggerimenti; sono gli alunni stessi a convalidare ogni parola in base al legame che ha con la parola iniziale. L'insegnante propone di ordinare nuovamente le parole, specificando che ogni parola risponderà a una domanda sul pane. Prima domanda: quali sono gli ingredienti del pane? Le parole convalidate vengono copiate alla lavagna e illustrate con un'immagine, in una prima serie identificata come "ingredienti". Seconda domanda: come si prepara il pane? Le parole convalidate vengono copiate alla lavagna e illustrate in una seconda serie identificata come "preparazione". Terza domanda: come è fatto il pane in altri Paesi? Le parole selezionate saranno copiate, e illustrate con immagini sulla lavagna in un terzo gruppo identificato come "pane dal mondo".

Laboratori di sintassi

I *Produzione di frasi*

Inventare una piccola storia scegliendo una parola da ogni serie del laboratorio precedente. Mostrare il primo set, scegliere una parola, dare un nome e posizionare la parola-immagine a sinistra della lavagna; poi mostrare il secondo set, scegliere una parola, dare un nome e posizionare il pittogramma a destra della prima parola. Infine, mostrare il terzo set, scegliere una parola, nominare e posizionare la parola-immagine alla destra dell'immagine precedente. Le tre immagini di parole sono allineate da sinistra a destra; l'insegnante legge la frase prodotta. Continuare chiedendo agli alunni di costruire le loro frasi attingendo alle diverse serie di parole che hanno trovato. Gli alunni possono lavorare a coppie; l'insegnante concede loro tutto il tempo necessario per produrre la frase; poi, a turno, ogni coppia legge ad alta voce la frase che ha prodotto. Le frasi selezionate possono essere copiate come promemoria e illustrate.

II *Operazioni di commutazione*

L'insegnante rilegge le frasi prodotte nel laboratorio precedente e ne seleziona una da esporre alla lavagna. Propone l'immagine della scena corrispondente alla frase. L'insegnante propone poi di sostituire una parola-immagine con un'altra, presa dallo stesso insieme (ad esempio azioni). L'insegnante chiede *cosa è cambiato nella frase, cosa è cambiato nell'immagine?* Poi l'insegnante aiuta a riformulare la risposta attesa, ad esempio: *abbiamo sostituito la parola "giocare" con la parola "mangiare"*. L'insegnante chiede poi agli alunni, a turno, di scegliere una frase, di "scriverla" con le immagini delle parole, di "leggerla" ad alta voce e di decidere un cambiamento (del soggetto, dell'azione o del complemento). Le corrispondenti immagini saranno messe a disposizione degli alunni.

III *Operazione di scambio*

L'insegnante scrive alla lavagna una frase: la gallinella guarda il cane. Poi scambia le due immagini-parola: il cane e la gallinella. Chiedere agli alunni di "leggere" la frase: il cane guarda la gallinella. Cosa è cambiato nella frase? Abbiamo cambiato l'ordine delle parole, non è più la gallinella che guarda il cane ma il cane che guarda la gallinella. Il

laboratorio prosegue con la permutazione di alcune frasi, tenendo presente che non è possibile permutare il soggetto e l'oggetto quando l'oggetto è inanimato: la gallinella raccoglie il chicco di grano; il chicco di grano raccoglie la gallinella.

IV Operazioni di estensione

L'insegnante chiede agli alunni di scrivere la frase più lunga possibile, utilizzando le immagini delle parole presenti nei set e cercando altre parole. Inizia scegliendo l'etichetta "gallina".

- La gallina
- La gallina rossa
- La gallina rossa trova
- La gallina rossa trova i chicchi di grano nel prato
- La gallina rossa trova i chicchi di grano nel prato verde
- La gallina rosse trova i chicchi di grano nel prato verde di giorno.

Si esamina cosa cambia nella frase e cosa cambia nell'immagine. Poi l'insegnante aiuta a riformulare la risposta attesa, ad esempio: ogni volta che si aggiunge una parola-immagine alla frase, questa diventa più lunga e l'immagine più chiara: sappiamo di che colore è la gallinella, sappiamo cosa trova, sappiamo dove lo trova, sappiamo quando lo trova. L'insegnante invita poi gli alunni a costruire frasi lunghe, attingendo ai gruppi sintattici già formati o immaginando altre possibili sequenze della frase iniziale.

Esempi di immagini:

- Un gatto
- Un piccolo gatto arancione
- Un piccolo gatto arancione gioca con la palla blu
- Un piccolo gatto arancione gioca con la palla blu in giardino

(*immagini generate con chatbot di intelligenza artificiale*).



Riferimenti bibliografici

Blezza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.

Blezza Picherle, S. (2002). Di fronte alle figure. *Il pepeverde*, 11/12, pp. 34-42.

Bonfatti Sabbioni, M.T., De Bernardi, B. (2017). Le fiabe di Roberto Piumini insegnano a parlare italiano. *Italica Wratislaviensia*, 8(1), pp. 47-64.

Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
Nikolajeva, M. (1997). *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
Zipes, J. (1996). *Inventare e raccontare storie. Scrittura e drammatizzazione*. Trento: Erickson.

Polylect

di *Marika Calenda*

Il sistema Polylect[2] è finalizzato all'insegnamento esplicito della comprensione della lettura in tutte le discipline. Attraverso una didattica strutturata, si propone di colmare le lacune degli studenti nella comprensione dei testi disciplinari (scientifici, storici, letterari, ecc.) e di rafforzare il loro apprendimento nella lettura di documenti non testuali (grafici, mappe, linee temporali, ecc.). A partire dalla quarta e quinta primaria, è auspicabile avviare una strategia per imparare a comprendere i testi da un punto di vista disciplinare, per preparare gli studenti a questo particolare esercizio di "leggere per apprendere e comprendere". Il protocollo prevede due tipologie di percorso:

1. Workshop specifici per materia. Obiettivo: sviluppare la comprensione di testi narrativi e documenti polimorfi, utilizzati come strumenti di apprendimento in classe. Ogni attività è presentata con una metodologia, una biblioteca di testi e modelli per creare i propri materiali.
2. Laboratori di documenti non testuali presenti nella maggior parte delle discipline. Obiettivo: sviluppare la comprensione di informazioni presentate su supporti non testuali (grafici, tabelle di dati, mappe, linee del tempo, diagrammi). Ogni documento è accompagnato da un protocollo specifico.

Attività di comprensione di documenti in ambito scientifico e tecnologico

Obiettivi: lavorare esplicitamente sull'apprendimento della comprensione dei documenti in ambito scientifico e tecnologico; imparare a mettere in relazione informazioni provenienti da diversi tipi di documenti e capire come utilizzare un documento polimorfo.

Privilegia un approccio investigativo: formulare una semplice domanda o porre un problema scientifico o tecnologico, o proporre una o più ipotesi per rispondere a una domanda o a un problema, interpretare un risultato e trarre una conclusione.

[2] Fonte: ASPRILL-CIFODEM: https://altaeurope.eu/index.php/malo/.

1. Introduzione al tema
   L'insegnante presenta il lavoro che intende proporre. Durante le prime sessioni, spiega le diverse fasi di realizzazione dell'attività.
2. Gli studenti leggono il documento (testo, immagine, tabella, grafico, diagramma).
   Gli studenti leggono il documento. Dopo la lettura, il documento viene messo da parte o girato; non può più essere consultato durante la lezione.
3. Esprimere ciò che si è appreso e compreso (con il documento nascosto)
   L'insegnante pone alcune domande: Cosa avete imparato dal documento? Che cosa ci dice? Che cosa spiega? Gli alunni si scambiano idee, esprimono i loro suggerimenti, li discutono e riformulano i loro commenti. Il compito dell'insegnante è quello di animare la discussione, ma non convalida né invalida nessuna delle proposte, alla fine scrive alla lavagna i vari argomenti/contenuti emersi, posizionandoli in tre colonne: Siamo d'accordo; Non siamo d'accordo; Non sappiamo.
4. Controllo delle proposte
   Il ritorno al documento consente di verificare la legittimità delle informazioni e degli argomenti annotati e classificati. L'insegnante regola e rilancia il dibattito per permettere ai documenti di arbitrare.
5. Gli studenti leggono i nuovi documenti
   L'insegnante presenta uno o due altri documenti a complemento del primo. Gli alunni hanno quindi davanti a sé un documento composito. Lo leggono.
6. Discutere la comprensione del/i documento/i e verificare i suggerimenti. I documenti rimangono visibili. Il modo più rapido è quello di registrare i suggerimenti degli studenti nella tabella a tre colonne e poi verificarli in base ai documenti.
7. Documenti complementari
   Questa fase consente agli alunni di considerare il rapporto tra i documenti: perché sono stati messi insieme? Illustrano semplicemente il primo documento? Quali conoscenze aggiuntive forniscono? Al termine di questa fase, l'insegnante legge i documenti, dando a ciascun alunno la possibilità di mettere in ordine e associare i diversi elementi dei documenti.
8. Riformulazione da parte degli studenti e approccio investigativo
   A uno (o due) studenti viene chiesto di riformulare/illustrare ciò che hanno capito come se lo stessero presentando a qualcuno che non ha letto il documento. L'insegnante pone quindi una delle seguenti domande: Da tutte queste informazioni, quale problema scientifico possiamo formulare? Da tutte queste informazioni, quali ipotesi possiamo formulare? Da tutte queste informazioni, quale risposta possiamo formulare al problema enunciato all'inizio dell'attività?

Le risposte degli alunni (il problema scientifico, le ipotesi o le spiegazioni) vengono annotate alla lavagna. Esse saranno utilizzate come documentazione scritta alla fine della sessione.

9. Metacognizione
   L'insegnante chiede agli alunni di parlare di ciò che hanno fatto e imparato durante questa attività: Cosa abbiamo imparato? Quali difficoltà abbiamo incontrato nella comprensione di questi documenti? Come abbiamo imparato a capirli, a superare queste difficoltà o a risolverle? All'inizio della sessione pensavate che ..., cosa possiamo dire ora? Al termine, si possono registrare le procedure e le strategie discusse su cartelloni.

Attività di comprensione di documenti in storia

Questi laboratori possono essere proposti in diversi momenti della lezione: prima, a metà o alla fine della lezione per consolidare un concetto. La durata è di circa 50 minuti. Il workshop è suddiviso in tre parti.

Prima fase: utilizzo di un documento iconografico o testuale iniziale (25 min)

Fase 1. Obiettivo: verificare che gli studenti dispongano dei prerequisiti necessari per la comprensione del documento (concetti, vocabolario specifico della materia, ecc.). È possibile orientare la ricerca e sviluppare le rappresentazioni sul tema prima di iniziare il laboratorio.

Richiamo degli elementi a cui prestare attenzione (natura del documento, fonti, autore, ricostruzioni o documenti autentici, destinatari, ecc.).

Fase 2. Osservazione del documento non testuale o lettura (silenziosa o da parte dell'insegnante) del primo testo. Questo primo documento è stato scelto perché solleva una serie di questioni.

Fase 3. Discussioni sulla comprensione di questo documento (documento nascosto)

L'insegnante pone una domanda aperta: Cosa ci dice il documento sugli uomini e le donne del passato? Per prima cosa, il documento viene nascosto. L'insegnante raccoglie le idee degli alunni in una tabella divisa in tre colonne (Siamo tutti d'accordo, non siamo tutti d'accordo, non sappiamo). Le risposte attese riguardano la natura del documento, il titolo, il periodo e l'autore. Ma gli alunni forniscono anche informazioni più precise su ciò che viene detto, su ciò che vedono, su ciò che hanno capito e su come hanno interpretato il documento.

Si possono porre le seguenti domande: Quali informazioni ci fornisce il documento? Cosa possiamo vedere sul documento? Cosa ci mostra? Cosa dice? Di chi parla? A quale periodo si riferisce? Quale luogo? Il documento può essere nuovamente visualizzato.

Fase 4. Verifica (documento in visione)

Questo è il momento di verificare se le proposte fatte dagli alunni corrispondono alle informazioni fornite nel documento. Si cerca anche ciò che è implicito nel documento, le intenzioni dell'autore e i contributi dell'insegnante per rispondere alle domande degli studenti (colonna 3) o per chiarire il documento.

Seconda fase: contributo di un altro tipo di documento (20 min)

Questo documento integra il primo documento: si basa su un concetto o lo chiarisce se è emerso in precedenza. Può anche fornire un nuovo punto di vista e contraddire il primo documento.

Fase 5. Osservazione del documento o della lettura non testuale (silenziosa o da parte dall'insegnante)

Fase 6. Discussioni sulla comprensione di questo documento visibile

L'insegnante può porre le seguenti domande: Qual è la natura di questo documento? La sua fonte? Quali informazioni contiene? Che cosa ci dice di nuovo? Come possiamo fare queste ipotesi? Il modo più rapido per farlo è quello di registrare i suggerimenti degli studenti nella tabella a tre colonne e poi verificarli rispetto al documento.

Fase 7. Confronto e complementarità dei documenti

Questa fase richiede agli studenti di considerare come i documenti siano in relazione tra loro. Perché sono stati messi insieme? Il secondo documento illustra semplicemente il primo? Fornisce ulteriori conoscenze? Approfondisce il concetto emerso? I due documenti mettono a confronto punti di vista diversi? In che ordine possono essere letti?

Terza fase: metacognizione (5 minuti) e ampliamenti

Fase 8. Un momento di metacognizione. L'insegnante chiederà a uno (o due) alunni di dire che cosa hanno imparato, capito o conservato dai documenti: Fate come se doveste spiegare in poche frasi che cosa avete capito e imparato a qualcuno che non ha letto i documenti. L'insegnante chiederà poi agli alunni di spiegare cosa hanno imparato su

come leggere un documento storico. L'idea è quella di capire chi lo ha scritto, il punto di vista e ciò che è implicito in esso. Nel caso di un documento di partenza, si tratta anche di distinguere il modo in cui le persone del passato vedevano il documento dal modo in cui lo vediamo noi. Esempi di domande: Qual era lo scopo di questo documento all'epoca? Che cosa ci dice degli uomini e delle donne di quel tempo?

Fase 9. Estensioni. È possibile registrare sui cartelloni le procedure e le strategie utilizzate per leggere questi documenti; svolgere un'attività di scrittura legata all'atelier di comprensione del documento.

Roll

di *Marika Calenda*

Il *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL)[3] è stato progettato per fornire una base per la comprensione esplicita dei testi letti nella scuola primaria. La filosofia generale di ROLL si basa sull'idea che tutti gli alunni siano in grado di comprendere ciò che leggono, indipendentemente dal tipo di testo, sia esso narrativo, esplicativo o prescrittivo. Il principio fondamentale di ROLL è quello di promuovere approcci didattici e atteggiamenti degli insegnanti che garantiscano a tutti gli alunni le stesse possibilità di comprensione di ciò che leggono. Il dispositivo ROLL si concentra sull'insegnamento della comprensione di testi scritti in tutte le materie, per tutti gli alunni, in particolare per quelli con competenze linguistiche e testuali deboli. L'approccio ROLL propone due percorsi complementari:

1. Laboratori di comprensione del testo;
2. Insegnamento differenziato basato su: valutazioni diagnostiche; proposte di sviluppo in base al profilo dello studente (Gli strumenti proposti mirano a sviluppare le capacità di comprensione: comprensione generale, significato letterale, inferenze, logica del testo, spazio e tempo, sintassi, lessico, rapporto testo/immagine).

Laboratorio di comprensione del testo (ACT)

Protocollo

1. Prima fase: lettura della storia (silenziosa, da parte dell'insegnante o di un alunno). *Vi leggerò una storia, potete dirmi cosa avete capito*.
2. Seconda fase: raccolta delle idee. Che cosa avete ricordato? Cosa ci dice questa storia? Gli alunni intervengono a turno e i vari suggerimenti danno vita a discussioni, sollecitate e regolate dall'insegnante (che non si schiera). I punti di accordo e disaccordo vengono discussi e poi riassunti. L'insegnante li annota su una lavagna in due colonne separate (d'accordo/disaccordo). Vengono proposti solo 7 o 8 suggerimenti per non allungare troppo la sessione; l'obiettivo non è quello di elencare tutti gli elementi significativi, ma di essere consapevoli delle diverse

[3] Fonte: ASPRILL-CIFODEM: https://altaeurope.eu/index.php/malo/.

interpretazioni: abbiamo ascoltato tutti lo stesso testo, ma non abbiamo capito tutti la stessa cosa.

3. Terza fase: ritorno al testo e validazione. L'insegnante rilegge ogni proposta (iniziando dalla colonna *siamo d'accordo*, perché il fatto che siamo tutti d'accordo non significa che abbiamo ragione). Poi l'insegnante rilegge il passaggio del testo che convalida (o invalida) ciascuna proposta e chiede agli alunni: Il testo dice questo? In questo modo, le proposizioni vengono cerchiate o barrate a seconda dei casi e le procedure di convalida vengono spiegate per quanto possibile.

Una rilettura finale dell'intero testo conferma i punti di accordo e permette di individuare eventuali aree lasciate in ombra (che rivelano la qualità dell'ascolto e/o i progressi nella comprensione), ma che non vengono sottolineate.

4. Quarta fase: metacognizione. L'insegnante ripercorre le fasi del laboratorio, chiedendo agli alunni di commentare "cosa hanno fatto per capire".

Tipi di testi da proporre nei workshop

Classificazione			Funzione principale	Tipi di scrittura (esempi)
Narrativo	**Letterario**	**Finzione**	Raccontare storie, intrattenere	Racconti, narrativa, favole, storie brevi, teatro, poesia
		Non di finzione Saggistica	Raccontare storie, esporre	La storia di vita o di viaggio, la narrazione autobiografica, biografia, ecc.
	Non letterario		Raccontare la storia, testimoniare	la relazione, la notizia, la testimonianza, ecc.
Non narrativo	**Informativo/Espositivo**		Informare e sensibilizzare	Poster, opuscolo, mappa, voci di dizionario, guide turistiche, ecc.
	Descrittivo		Descrivere, elencare	Il riassunto, l'elenco, la carta d'identità di un animale, la descrizione di un personaggio, un paesaggio, ecc.
	Regolativo/Prescrittivo		Fare le cose, ordinare, prescrivere	La ricetta, le istruzioni per il fai da te, le regole del gioco, il regolamento...
	Argomentativo		Spiegare, giustificare	Documentari esplicativi (perché? quali cause? quali conseguenze?), risoluzione di problemi,

Un testo è quasi sempre ibrido. In questa tabella ci concentriamo sulla funzione principale del testo, tenendo presente che alcuni passaggi di un testo/documento possono appartenere ad altri tipi di scrittura (ad esempio un passaggio descrittivo in un racconto). I testi non narrativi sono spesso accompagnati da illustrazioni, grafici, tabelle… che devono essere collegati al testo.

Parte terza

Proposte di UdA per la scuola dell'infanzia e primaria

- SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – J'avance
- SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – Langues dehors, langues dedans
- UdA MATERN-AILE
- UdA AILE
- UdA POLYLECT
- UdA Arteterapia – Kamishibai
- UdA ROLL
- UdA Intercultural Service Learning

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

GIP FORINVAL
AMIENS
HAUTS-DE-FRANCE

Funded by the European Union

J'AVANCE :

JIGSAW-ACT-VOCABULAIRE
pour les élèves Allophones Nouvellement arrivés : développer des stratégies de Compréhension et d'Expression

Ressource pédagogique
du projet ALTA

ACADÉMIE D'AMIENS
Liberté
Égalité
Fraternité

CASNAV

Université Paris Cité
CIFODEM

J'avance

Avant-propos / Contextualisation du module

J'AVANCE est une **démarche pédagogique innovante** conçue et expérimentée dans le cadre du projet Erasmus d'Académie des enseignants ALTA. Cet outil a été co-construit par l'équipe du **CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés) de l'Académie d'Amiens** et l'équipe d'**ASPRILL-CIFODEM (Université Paris Cité).**

Le ***J**igsaw-**A**CT-**V**ocabulaire pour les élèves **A**llophones nouvellement arrivés : développer des stratégies de **C**ompréhension et d'**E**xpression* a été développé pour répondre à la problématique du projet ALTA :

Comment développer des pratiques de formation pour permettre aux enseignants (en formation initiale et continue) de mieux inclure des élèves allophones en classe ordinaire?

J'AVANCE est intégré dans le cadre didactique du projet ALTA et correspond également à la **conception universelle des apprentissages** puisqu'il a vocation à être mis en place en classe entière, avec des groupes incluant des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en très grande fragilité linguistique scolaire.

La pratique du JIGSAW nous a amené à réfléchir à la mise en œuvre d'un nouveau projet poursuivant- et confortant- le même objectif : développer les stratégies de compréhension et d'expression de tous les élèves, en adoptant des modalités de travail collaboratif. Dans ce scénario pédagogique, nous proposons **une séquence complète** incluant **trois modalités de travail** indissociables et homogènes en **trois temps d'apprentissages**.

Cette démarche est adaptable dans toutes les disciplines. Les **documents supports** de la séquence peuvent être de nature variée (récits, documents explicatifs, documents polymorphes: comprenant, par exemple, des images et du texte.)

Cette modalité de travail pourrait être itérative: l'enseignant pourra programmer des modules **J'AVANCE** de manière régulière, afin que les élèves s'en approprient les étapes, dans le cadre d'une pédagogie explicite, et développent progressivement des stratégies de compréhension et d'expression.

Présentation du module

Un scénario pédagogique pour favoriser l'inclusion des élèves allophones

J'AVANCE propose un dispositif simple à mettre en œuvre dans le cadre de **groupes-classes hétérogènes**. Il est basé sur des démarches d'apprentissage favorisant la coopération entre tous les élèves. Il a pour objectif de travailler conjointement les compétences de compréhension et de production.

Le but est de développer des stratégies méthodologiques de compréhension et de production pour tous les élèves d'un groupe-classe, en tenant compte des situations d'allophonie. L'action a été conçue comme une séquence homogène, cohérente et entière, en **trois étapes successives:**

- **Le JIGSAW**
- **L'Atelier de Compréhension de Texte (ACT)**
- **Une séance de structuration lexicale.**

Le guide pédagogique ci-dessous détaille les objectifs et les modalités de travail des trois étapes.

La séquence est menée avec un groupe-classe hétérogène, incluant des élèves allophones.

Organisation temporelle : nombre de séances / durée

Une séance d'1h30 est requise pour les 2 premières modalités d'apprentissage : JIGSAW et ACT. Ensuite, une séance d'environ 1h au moins pour la troisième modalité : la séance de structuration lexicale.

Équipements et aménagements nécessaires à l'enseignant/au formateur:

L'avantage du JIGSAW, et plus généralement de **J'AVANCE** est qu'il ne nécessite pas de matériel particulier ou spécifique. Selon le JIGSAW, les élèves auront besoin d'un dictionnaire par groupe adapté aux élèves allophones -avec imagier-, d'un tableau blanc et/ ou vidéoprojecteur. Les tables sont disposées en îlots.

Documents et supports nécessaires à l'enseignant/au formateur:

Pour chaque groupe d'élèves, une partie différente du document textuel, ou un document de nature différente traitant d'une même thématique.

Nature des documents:

La nature des supports peut être très diverse, adaptée selon les objectifs pédagogiques de la séquence : des documents textuels, des documents iconographiques, des documents audiovisuels.

Effectifs minimum / maximum:

- Effectif minimum : une dizaine d'élèves
- Effectif maximum : une classe entière selon le nombre d'enseignants/encadrants. Pour une classe entière, constituer des binômes d'élèves.
- 5-6 groupes maximum (nombre de groupes d'élèves à ajuster selon le nombre de documents ou d'extraits utilisés dans l'activité JIGSAW)

Variables d'ajustement éventuelles :

Possibilité de mettre en place ce dispositif en début, en milieu ou en fin de séquence pédagogique.

Contextes d'enseignement possibles :

En classe entière, lors des enseignements ordinaires ; en accompagnement personnalisé.

ETAPE 1. : LE JIGSAW

La première étape de **J'AVANCE** a recours à un dispositif d'apprentissage inventé par le psychologue américain Elliott Aronson, dans les années 1970-1980, pour diminuer les conflits raciaux, accroître les résultats éducatifs tels que l'amélioration des performances, la réduction de l'absentéisme et développer un plus grand goût pour l'école.

La préparation en amont du JIGSAW :

Le professeur prépare la constitution des groupes. Il est nécessaire de connaître le niveau de compréhension à l'oral et à l'écrit des élèves afin de constituer des groupes stratégiques, surtout pour les groupes experts. Par exemple, si la classe est constituée d'élèves ne sachant pas lire, nous préconisons une version audio d'une partie du JIGSAW afin que ces élèves puissent s'en saisir. (cf : **J'AVANCE** *L'Art de la table*).

Chaque groupe doit être mixte, afin que les élèves puissent s'entraider: les élèves à besoins éducatifs particuliers sont répartis dans les groupes. La dernière partie du texte peut être attribuée au groupe ayant peu de difficultés.

Phase 1 du JIGSAW

Les groupes experts

Le document support de la séance de compréhension est scindé en autant de parties que d'élèves en groupes. Chaque groupe reçoit sa pièce du puzzle qui correspond à une partie du document. **Les experts construisent une compréhension et un résumé commun de cette partie.**

Le professeur s'assure que tous les élèves communiquent dans les groupes.

Le lecteur s'attache à sa partie de texte, il connaît l'importance de son travail de lecture puisqu'il sait que cela va permettre à tous les élèves de comprendre l'intégralité du document. C'est une motivation qui donne sens à son activité. Lorsqu'il découvre son morceau de texte, l'élève est amené à effectuer des hypothèses ; suivant la place qu'il occupe dans le groupe maison, il va imaginer ce qui s'est passé avant et ce qui va se dérouler ensuite. Il a un travail d'anticipation à réaliser ; il va tenter de prévoir

le déroulement et d'élaborer une représentation mentale. Ce sont ensuite les échanges qui vont l'amener à affiner sa compréhension. En effet, le débat qui suit la lecture individuelle va l'engager à conforter ses hypothèses ou à les infirmer. La discussion va infirmer / confirmer, enrichir, affiner sa compréhension première.

A l'issue de cette phase, les élèves se mettent d'accord sur un résumé clair et commun. Ils s'inscrivent sur un post-it trois mots afin de se souvenir de ce résumé commun à restituer dans son groupe maison.

Phase 2 du JIGSAW

Les groupes maisons

Les élèves rejoignent d'autres élèves dans les groupes maisons pour reconstituer le document-support dans son intégralité. Chaque élève du groupe est porteur d'une partie du document/du puzzle. Il va devoir raconter ce qui a été compris au cours des échanges dans le groupe expert. Il va lui falloir encore conserver les informations, les mémoriser et les mettre en lien. Il devra assimiler le contenu des parties du récit ou les informations des autres membres du groupe maison pour construire une cohérence textuelle qui lui donnera accès au sens global du texte.

Les avantages du JIGSAW:

Les élèves apprennent à écouter en **maintenant leur attention** et en manifestant leur compréhension. Ils échangent constamment : dans le groupe expert et le groupe maison. Ils apprennent à communiquer, à structurer leur propos, à expliquer et à raconter. Ils apprennent à exposer leur point de vue et à **argumenter.** Enfin, les élèves sont amenés à communiquer pour expliquer, accompagner un ou des pairs qui rencontrent une difficulté.

C'est une situation qui enrichit leurs **capacités d'empathie cognitive** car ils cherchent à mieux comprendre les pensées et les intentions de leurs pairs. Enfin, Il ne suffit pas de comprendre. Il y a à se rappeler le moment, un mot, une expression, qui vont soutenir l'argumentation, de manière à justifier son propos.

Le JIGSAW est une activité qui fait de l'hétérogénéité du groupe classe un atout : les plus experts aident ceux qui rencontrent un obstacle en explicitant leur démarche de compréhension et en reformulant, se plaçant en situation d'empathie cognitive envers leurs camarades dans l'élaboration d'un discours second.

ETAPE 2. L'ACT : l'atelier de compréhension de Texte

L'ÉTAPE POUR UNE PÉDAGOGIE EXPLICITE DE LA COMPRÉHENSION

L'atelier de compréhension de Texte (ACT) a été développé par l'équipe d'ASPRILL-CIFODEM pour le ROLL, Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture.

L'atelier de compréhension de texte succède au JIGSAW car il constitue l'étape clé pour vérifier les informations du texte en suscitant les débats et les différentes interprétations de tous les élèves lors des phases de groupe maison et expert. Grâce à cette étape, les élèves ont une connaissance claire et précise de l'histoire dans son intégralité.

L'ACT permet de développer **une posture de métacognition** chez l'élève: il l'aide à identifier ce qu'il ne sait pas, ne maîtrise pas encore et non de marquer son échec.

Au cours de l'Atelier de Compréhension de Texte (ACT) la posture pédagogique de l'enseignant donne à chacun le temps et l'espace ***pour apprendre à comprendre***.

Pour apprendre à réfléchir vraiment :

- **l'enseignant reste neutre** dans la reformulation des propositions d'élèves.
- il favorise **la prise de conscience des stratégies de lecture**.
- il diversifie les démarches et modalités pour comprendre tous les types de textes en favorisant notamment **les interactions entre élèves**.
- il prend en compte l'hétérogénéité et suscite le plaisir de lire et **motivation chez les élèves**.

L'ACT a pour objectif de développer des stratégies de lecture autonome et de favoriser une démarche de métacognition chez l'élève pour qu'il contrôle mieux sa compréhension des textes écrits (narratifs, explicatifs, prescription) et devienne un lecteur autonome éclairé et efficace.

Le protocole se réalise en quatre phases :

1. les échanges et les débats autour de ce qui a été retenu et compris du texte complet
2. la vérification avec retour au texte d'origine, l'auteur est l'arbitre de la compréhension
3. le rappel de récit /lecture
4. la métacognition

Les élèves et l'enseignant sont géographiquement disposés de telle sorte qu'ils puissent tous se voir et s'entendre afin de permettre une parfaite communication.

La prise de notes par l'enseignant peut se faire au tableau.

DÉROULEMENT

1/ Rappel du texte vu en JIGSAW [5 minutes environ]

L'enseignant expose l'objectif de l'atelier : *« Nous allons vérifier les informations du texte étudier en JIGSAW pour le comprendre dans son intégralité».*

Il annonce les différentes étapes de la démarche : *« chacun va exprimer ce qu'il a retenu en groupe expert et groupe maison ».*

2/ Expression de ce que l'on a retenu, texte caché [12 min environ]

L'enseignant demande **« *Qu'avez-vous retenu de l'histoire ? »***. Si nécessaire, et seulement si, il peut relancer avec des questions ouvertes mais guidées *« Qui sont les personnages ? Où l'action se déroule-t-elle ? Quand ? ... »*

Il laisse émerger les premières représentations des élèves sans les commenter. **Il n'attend pas une restitution complète ni des propositions en ordre chronologiques** et prend en compte toutes les expressions.

Il suspend toute validation pour entretenir le questionnement, permettre la controverse chez les élèves. Le tableau d'affichage est partagé en 3 colonnes. L'enseignant note, de façon concise, sur l'une des colonnes du tableau, les éléments exprimés et mis en question collectivement :

- les propositions qui font consensus dans la colonne 1 « *On est d'accord* »
- les propositions controversées dans la colonne 2 « *On n'est pas d'accord* »
- les points restés en suspens dans la colonne 3 « *0n ne sait pas* » ou « *À voir* »

3/ Vérification des propositions, texte sous les yeux [12 min environ]

Les élèves consultent à nouveau le texte quelques minutes individuellement ou en petit groupe, afin de le confronter aux éléments notés au tableau. Ils interviennent pour légitimer la pertinence de chacune des propositions ; **ils la justifient par la lecture à voix haute du passage-clé et l'explicitation de l'indice repéré.** Après validation, l'en-

seignant souligne ou entoure les éléments avérés par le texte, barre ceux qui ne le sont pas, il complète éventuellement un item en s'appuyant sur le texte.

Cette phase s'achève par **une lecture à voix haute de l'enseignant**, moment stratégique qui replace les élèves en réception et leur permet individuellement de mettre en ordre et mémoriser une image mentale complète et juste de la narration ainsi comprise.

4/ Rappel de récit [5 min environ]

Un élève (ou un petit groupe) est invité à **restituer l'essence de l'histoire** avec ses propres mots grâce aux éléments constitutifs mémorisés, sélectionnés et organisés en phases 2 et 3. « *Raconte en quelques phrases cette histoire comme si tu la racontais à quelqu'un qui ne l'aurait pas lue* ». Si nécessaire, les camarades de l'ensemble du groupe ACT l'enrichissent et le complètent. Cette restitution peut être gardée en mémoire par un enregistrement sonore ou un script.

5/ Le temps de métacognition [5 min environ]

Ce dernier temps est important et il convient de ne pas le sacrifier. L'enseignant pose deux questions : « *Qu'avons-nous appris à faire aujourd'hui pour en arriver là ? Comment l'avons-nous fait ? ».* L'objectif est de permettre aux élèves de mettre en mots ce qu'ils viennent de vivre, pour commencer à **prendre conscience de leurs stratégies de contrôle de leur compréhension** en équilibrant leur liberté d'interprétation et le respect qu'ils devaient au texte.

ETAPE 3. LE VOCABULAIRE : L'atelier de structuration lexicale

L'atelier de vocabulaire

Cette démarche peut être réalisée en classe ordinaire, avec inclusion d'allophones plus particulièrement, voire en lien avec un enseignant de matière professionnelle.

Enjeu :

Les jeunes manquent, pour beaucoup, de vocabulaire. Ceux-là ont peu d'échanges en famille, peu d'activités culturelles et sportives variées, peu de déplacements en vacances. Leur univers de référence est pauvre, leur lexique pour l'exprimer, parler et échanger est restreint.

Ils ont ainsi du mal à exprimer leur pensée et défendre un point de vue personnel et raisonné.

Les élèves allophones manquent également des mots nécessaires dans la langue véhiculaire d'adoption et dans la langue de scolarisation. Il y a une urgence à étoffer **leur stock lexical** quel qu'il soit dans la langue de scolarisation.

Objectif :

On va chercher à stimuler le développement du stock lexical et permettre l'usage au plus juste des mots déjà disponibles et mémorisés. Pour cela, il s'agit :

- D'augmenter le nombre de mots en les associant à des univers, des thématiques, et des mots pilotes centraux dans la langue d'accueil. Ces mots doivent être familiers, prometteurs du point de vue sémantique et largement exploitables pour favoriser la flexibilité lexicale et morphologique.
- de garantir la perception de la signification précise des mots appris.
- de favoriser la structuration des mots entre eux en catégories, dans la logique de la langue, leur manipulation morphologique et sémantique.
- d'établir un dictionnaire mental lexical et de l'exploiter en production pour **développer le vocabulaire « actif »**.

Modalité pédagogique :

Le travail est d'autant plus productif et efficace qu'il est réalisé en groupes au sein de la classe entière, quel que soit le nombre d'élèves. Une alternance d'activités en collectif, en groupes autonomes et en production individuelle ou en groupe restreint est motivante. L'enseignant régule, enrichit et valide les propositions qui viennent des élèves.

Principes :

Partir d'un mot seul, choisi comme le thème principal du texte étudié antérieurement. Ce mot peut aussi être retenu pour son rapprochement avec un domaine de la vie ou une spécialité professionnelle. On ne cherche pas à interroger le sens du mot « en contexte phrase », on va travailler à partir de ce mot, autour de lui.

Le mot choisi doit être familier des élèves: on part du *déjà connu* pour aller vers la nouveauté.

Le mot peut être un nom commun ou un verbe. Plus rarement un couple d'adjectifs (dans ce cas, on choisir des mots binaires comme chaud et froid, gentil et méchant, grand et petit, …).

On part d'un mot pour aller vers la phrase.

Les 3 étapes du travail sur le vocabulaire :

- **Un temps de récolte de mots** venant des élèves auquel l'enseignant ajoute des mots qu'il a choisis et qui correspondent à des besoins (mots polysémiques ou plus rares et précis, par exemple).
- **Un temps de structuration lexicale**, notamment de catégorisation mais aussi de manipulation des
- « Moteurs lexicaux » fondamentaux (dérivation si la langue utilise ce principe structurel, synonymes, antonymes, polysèmes, étymologie, mots fonctionnels). Réalisation d'une trace écrite pour mémoriser le corpus organisé.
- **Un temps de production de phrases** à **partir du corpus**, pour la manipulation syntaxique de base de la langue de scolarisation.

Mise en œuvre:

1. Choix du thème : par le professeur

A partir du texte travaillé précédemment, on retient le thème principal (1 seul mot) ou un thème connexe intéressant. Par exemple, comme suite au thème sur *l'art de la*

table ou au texte sur le *festin de la comtesse*, on pourrait travailler sur «les aliments» ou «manger» (dans la perspective didactique «pour les cuisiner» ; «pour un repas»).

On s'assure que le sens du mot retenu est connu de tous, y compris des allophones.

2. Collecte (ou récolte, ou recueil) de mots: collectif
   a) On cherche dans le texte travaillé précédemment tous les mots qui pourraient « aller avec » *aliment*.
   b) On demande ensuite aux élèves de proposer des mots qu'ils connaissent et qui complètent la liste déjà récoltée. Tous les mots sont acceptés en désordre et écrits au tableau. On arrête les élèves quand ils commencent à dérouler trop de mots directement associés (tous les fruits, les viandes, les couverts, les récipients, …). L'enseignant relance des pistes s'il le souhaite soit en lançant un nouveau mot (restaurant, cuisine, …), soit en projetant des illustrations sous forme de scène (au marché, dans une salle de brasserie, en cuisine, à la pêche, …). On peut se satisfaire d'une cinquantaine de mots.








c) Le professeur propose de nouveaux mots, qu'il souhaite faire connaître et il les définit précisément (ou bien les illustre).

Tous les mots retenus sont des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes ou des mots fonctionnels. *Rôle de l'enseignant : il* étaye, *il contrôle et valide.*

A la fin de cette étape, la classe dispose d'un « vrac » de mots plus ou moins associés précisément au mot pilote « aliment ». L'enseignant les relit tous.

3. Catégorisation : en groupes

En groupe mixte (même groupe expert que lors du Jigsaw afin d'inclure au mieux les élèves allophones), **les** élèves **proposent des catégorisations**:

- soit librement
- soit en fonction de catégories contraintes choisies par l'enseignant (ex : aliments (fruits, poissons, …) / ustensiles (couteau, écumoire, casserole, mandoline, …) / actions pour travailler les aliments (râper, émonder, émincer, pocher) / saveurs / mode de cuisson, …).

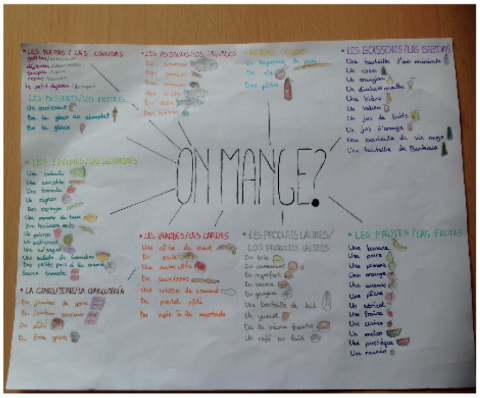
Attention: il ne doit pas exister de catégorie « fourre-tout », mieux vaut une catégorie avec un seul élément, elle pourra toujours être complétée plus tard.

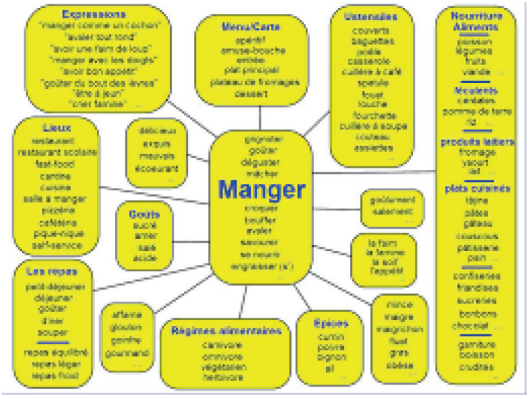
Note: Lorsque les groupes ont fini, on demande aux élèves de trouver le nom de chaque paquet de mot (en catégorisation libre). Ceci travaille l**'hypéronymie** : un mot plus générique que ceux qu'il rassemble.

Rôle de l'enseignant: il passe de groupe en groupe, étaye, *vérifie.*

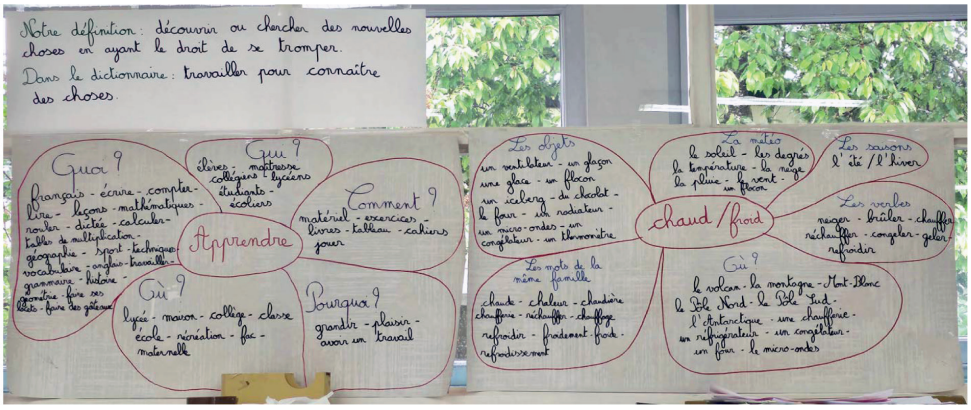
4. Mise en commun: collectif

a) **Les élèves confrontent les différentes propositions**, les discutent, les corrigent puis choisissent avec le professeur la production de l'un des groupes. Ce sera la référence.
b) **Réalisation d'une trace collective**. Sous la forme d'une marguerite de mots, ou bien d'un mur de mots ou d'un tableau, ou d'une carte mentale. Ce support sera conservé par chaque élève et illustré ou affiché en grand sur un canson collectif.

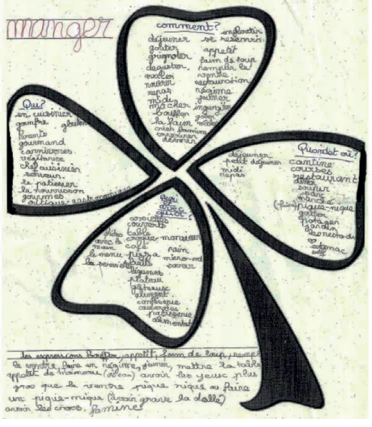




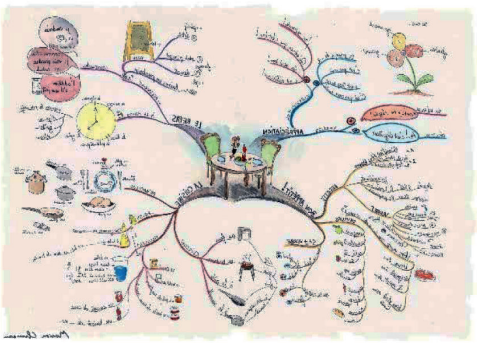
Autres exemples



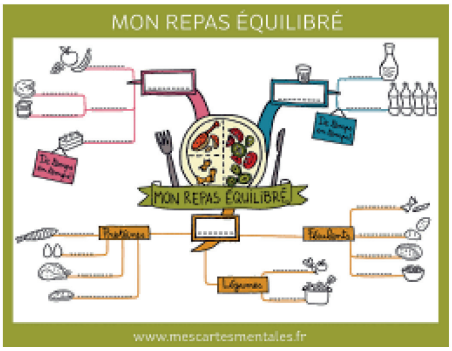








Note: éventuellement une carte mentale pourra être réalisée avec une orientation ou une thématique différente pour chaque groupe (à partir des saveurs; à partir du mode de cuisson, …)



Rôle de l'enseignant. Il valide la proposition finale. Il pourra/devra compléter avec de nouveaux mots dans les différentes catégories afin de travailler la mise en relation « aliment-action- ustensiles », par exemple.

- **Choisis le synonyme qui te semble le plus adapté à la phrase :**
- a. Le soleil fait .....la surface de l'eau. (***étinceler*** ou ***miroiter***)
- b. L'éclair va ..... ce ciel noir d'orage. ***i***(***lluminer*** ou ***scintiller***)
- c. soleil couchant peut..... le ciel entier. ***e***(***mbraser*** ou ***enflammer***)
- d. Le Soleil peut .....le conducteur. ***é***(***blouir*** ou ***aveugler***)
- e. Attention, le soleil peut .....ta peau ! (***brûler*** ou ***griller***)
-
- **Trouve un seul mot pour remplacer les groupes de mots soulignés (changement de catégorie syntaxique)**
- a. Le ciel est couvert de nuages. Le ciel est .....
- b. Ce paysage ressemble à celui de la Lune. Ce paysage est .....
- d. Cette découverte représente une vraie révolution. Cette découverte est .....
- d. Le bras de cet engin de chantier effectue des rotations. C'est un bras .....
- d. Un jour, nous ferons des voyagesà travers la galaxie. Nous ferons des voyages .....

Le savais-tu ?

- (1) « lunaire » signifie « comme sur la Lune » Mais « lunatique » signifie « d'humeur changeante » Et ce n'est pas un compliment. Exemple : Cet homme est lunatique : il est capricieux et change d'humeur sans arrêt

Vocaplus, Nathan

L'enseignant peut également profiter de cette séance pour affiner les nuances entre des mots qui paraissent proches, mais qui appartiennent à divers registres de la langue. Par exemple :

champ lexical du verbe *manger* – grille sémique

	lentement	vite	sans les dents	en mâchant	avec bruit	salement	peu	grande quantité
gober		+	+		(+)		+	
grignoter	+						+	
picorer	+						+	
avaler		+	+					
dévorer		+	+					+
s'empiffrer		+				+		+
bâfrer		+				+		+
déguster	+						+	

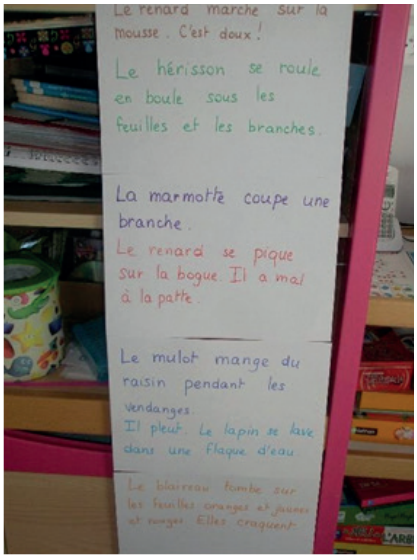
Grâce à la grille, on peut arriver à définir par exemple, le verbe ***s'empiffrer*** ainsi : « manger vite, salement et en grande quantité » et le rapprocher de ***bâfrer***.

Note : On peut aussi explorer les collocations sémantiques, par exemple « quels verbes peuvent aller avec carotte ? poisson ? », dans le cadre de leur préparation en cuisine …

Séance 2 (si l'activité n'est pas réalisable dans le seul temps de la 1ère séance)

5. *Production d'écrit* en groupe (ou individuelle) :

   a) Créer des phrases en choisissant un mot dans diverses catégories, syntaxiques ou sémantiques.



   b) Créer un petit texte à illustrer : « Détailler une recette, depuis sa préparation jusqu'à sa réalisation et sa dégustation », en réemployant les mots de l'atelier vocabulaire. Ou bien « Raconter un banquet, un pique-nique, … », etc.

Rôle de l'enseignant : il passe auprès des rédacteurs, aide, étaye, relance, vérifie.

6. *Lecture partagée*: Chaque groupe lit sa phrase ou sa recette au collectif classe.

Cette proposition peut s'adapter à n'importe quel niveau de classe. Elle s'applique également aux différentes disciplines professionnelles en choisissant un thème adapté. La démarche est ainsi largement transférable dans l'enseignement général, spécialisé ou professionnel...

Note: il faudra réutiliser les traces écrites déjà réalisées, de loin en loin pour garantir la consolidation de la mémorisation. On pourra le faire avec des jeux oraux ou bien à l'occasion d'un complément d'une catégorie par un nouveau mot rencontré en cours d'année, dans ce domaine ou ce thème.

Proposition de séquence J'AVANCE - : «L'Art de la table»

CASNAV Académie d'Amiens/ Conceptrice : Najet AKAAROUR

Niveau	Disciplines	Profil des élèves
Cycle 4 (lycée)	Cours de FLS et cours de technique culinaire	Elèves allophones, francophones et élèves ULIS 3 élèves en ULIS 3 élèves allophones 4 élèves ordinaires /francophones

Classe	**2ème année de CAP cuisine et service**
Effectif de la classe	10 élèves
Objectifs de la séance	**Étudier l'alimentation au travers de l'art et de la littérature** • Objectif culturel : Culture gastronomique française (La madeleine à travers la littérature et l'art) • Objectif professionnel : Maitriser le vocabulaire de la cuisine pour préparer le stage de fin d'année • Objectifs linguistiques : Restitution d'une histoire à l'oral avec ses propres mots Compréhension et interaction orale Enrichissement du vocabulaire de l'alimentation

JIGSAW Texte : Le festin de la comtesse	3 groupes de 3 élèves + 1 binôme Chaque élève se voit remettre une partie de l'histoire • **Groupe expert**: Les élèves se regroupent en fonction du document reçu (passage de l'histoire). Mise en commun d'un résumé. • **Groupe maison**: restitution de l'histoire dans son intégralité • **Etayage de l'enseignant**: de groupe en groupe pour réguler la compréhension, relancer sur des points de compréhension saillants non perçus par les élèves, aiguiller les élèves.
ACT	Atelier de compréhension de texte Restitution de l'histoire en classe entière et dans son intégralité Nous sommes d'accord/nous ne sommes pas d'accord/ nous ne savons pas
VOCABULAIRE	Atelier de structuration lexicale autour des ustensiles de cuisines ou de l'alimentation

Documents utilisée pour le module JAVANCE *L'Art de la table*

- Documents 1 : *Le festin de la comtesse* partie 1 (document audio, lien en annexe)
- Documents 2 : *Le festin de la comtesse* partie 2 (texte écrit en annexes)
- Documents 3 : *Le festin de la comtesse* partie 3 (texte écrit en annexes)

Points de réussite :

- Groupe hétérogène en niveau de langue
- Prise de parole par tous les élèves
- Implication de tous les élèves lors de l'étape JIGSAW et l'ACT qui permet de susciter des débats sur l'histoire et de vérifier-sceller l'histoire
- Version audio de l'histoire en partie 1 pour les élèves en difficulté de lecture

Adaptation/piste d'amélioration pour un niveau A2 /B1:

Anticiper l'absence d'élèves le jour du JIGSAW en créant un ou 2 binômes selon les niveaux.

Privilégier des documents de différentes natures afin de les rendre complémentaires avec les documents ci-dessous :

Groupe 1 / Document 1 : Partie 1 de l'histoire du document écrit non modifié https://www.louvre.fr/louvreplus/video-le-festin-de-la comtesse

Groupe 2 / Document 2 : partie 2 de l'histoire de la transcription audio : https://youtu.be/whIFhtyiy8w

Groupe 3 / Document 3 : Peinture (Louvre) :

Portrait d'homme en costume polonais, une pipe à la main d'Alexis Grimo

ANNEXES:

Lien du texte initial :
https://www.louvre.fr/louvreplus/video-le-festin-de-la-comtesse

Groupe Experts 1 :

3 élèves d'ULIS ayant des difficultés de lecture dont une élève en ULIS et en UPE2A

Partie 1 du texte en audio

Élisa, la conteuse, marche dans les salles de peintures françaises du musée du Louvre.

[Élisa]

À quoi vous fait penser l'hiver ? Moi, l'hiver, ça me fait penser à ces repas de fête où l'on boit, où l'on chante … On rit et on déguste de succulents desserts. D'ailleurs, connaissez-vous certaines recettes ?

Ça me rappelle l'histoire de ce dîner extraordinaire, chez un prince polonais qui vivait dans un grand château, en France.

Élisa s'approche d'un tableau. On y voit un homme d'âge mûr, vêtu d'un beau manteau rouge garni de fourrure brune. Il est coiffé d'une toque en fourrure qu'il porte penchée sur sa tête. Il se tient debout, près d'une table en bois, une main sur la hanche. Dans son autre main, il tient une longue et fine pipe blanche. Ses yeux bleu pâle fixent le spectateur.

[Élisa]

Ce jour-là, il est très bien habillé, et il fume sa pipe en rêvant. Il ne pense qu'à une chose : aux grands yeux magnifiques et pétillants d'une comtesse française. C'est elle qu'il a invitée à manger. Et à tous ses serviteurs, il a dit :

[Le prince]

Écoutez-moi bien : je veux que tout soit parfait ! [Élisa]
Alors dans les cuisines, on se bouscule, on se dépêche.

Groupe Expert 2:

4 élèves dont un binôme d'élèves allophones de niveau A2

Partie 2 du texte

Élisa s'approche d'un second tableau. Celui-ci représente un buffet couvert d'une nappe blanche, et sur lequel sont disposés des carafes de vin, un plateau d'huîtres, et une superbe pyramide de fruits. On voit un perroquet voleter au-dessus du buffet, et par terre, un chien qui regarde l'oiseau.

[Élisa]

On a déjà préparé les carafes transparentes, remplies des meilleurs vins du pays. On a préparé de grands plateaux de fruits de mer, avec toutes sortes de coquillages. On a ouvert les huîtres.

Et puis le cuisinier en chef termine sa pièce maîtresse, le clou du spectacle : une pièce montée, savamment équilibrée, avec des fruits sucrés, des fruits confis.

Ça y est ! Il a terminé. Vous entendez ?

[Élisa]

Un bruit de sabots ! Ce sont des chevaux. La comtesse est arrivée ! La comtesse est arrivée ! Tous les serviteurs sortent en courant pour la saluer.

Et il n'y a plus personne dans les cuisines. Sauf qu'on a oublié de fermer la petite cage dorée. Et Coco, le perroquet du prince, est sorti. Il volette dans la cuisine. Coco se demande ce qu'il va bien pouvoir manger. Ça y est. Il a trouvé. Caché dans l'ombre, il regarde la magnifique pièce montée.

Et le chien du prince grogne et lui dit :

[Le chien]

Coco, wouf ! Si tu en manges, j'en veux moi aussi ! [Élisa]

Coco n'a pas l'intention de partager. D'un coup sec, il plante son bec, et là … Patatra ! Tout s'est écroulé. Les fruits confits s'écrasent sur le sol, roulent sous la table… Et le chien les mange, les emporte … Et Coco se cache avec du sucre sur son bec.

Le cuisinier en chef rentre dans la cuisine. [Le cuisinier]

Catastrophe ! Mon chef-d'œuvre ! [Élisa]

Tous les serviteurs sont silencieux. C'est alors qu'une jeune servante s'approche et dit : [La servante]

Moi je connais bien une recette. Une recette de ma famille. C'est tout simple, c'est très rapide!

[Le cuisinier]

Eh bien, on va essayer ! De toutes façons, je n'ai pas le choix. [Élisa]

On lui donne les ingrédients. Elle prépare dans un grand plat la pâte délicate. Et puis il faut verser la pâte dans des petits moules. Des petits moules, où en trouver ? La jeune servante regarde partout dans les tiroirs, dans les placards… Et puis elle voit sur la table

un plateau de fruits de mer qu'on a ramené : des coquilles toutes blanches. Ce sera parfait ! On les lave, on verse la pâte délicate et on met tout au four.

Groupe Expert 3 :

3 élèves dont 1 élève de niveau post B1

Partie 3 du texte

Pendant ce temps-là, dans la grande salle à manger dorée, le prince écoute la comtesse, émerveillé. Le cuisiner apporte, le cœur serré, le plateau avec les gâteaux. La comtesse se sert.

Mmm … Mais c'est exquis ! Cher Prince, je vais vous dire, de n'ai jamais rien mangé d'aussi bon.

[Le prince à son cuisinier]

Eh bien, comment s'appelle cette recette ?

[Le cuisinier]

Cette recette n'est pas de moi.

[Élisa]

On fait venir la jeune fille.

[La servante]

C'est une recette de famille. Elle n'a pas de nom.

[Le prince]

Elle n'a pas de nom, mais toi jeune fille, comment tu t'appelles ?

[La servante]

Moi ? Moi, je m'appelle Madeleine.

[Le prince]

Eh bien voilà ! Nous avons trouvé le nom.

[Élisa]

La comtesse est si émerveillée par cette recette qu'elle demande à la jeune servante de la suivre dans son château, et de devenir sa cuisinière officielle.

Et c'est ainsi que sont nées les madeleines, et qu'on les déguste encore aujourd'hui.

ATELIER DE VOCABULAIRE

Ce travail se fait de préférence en présence l'enseignant de la matière professionnelle

Séance 1

1. Choix du thème : On prend un thème comme « Travailler des aliments » (sous-entendu « pour les cuisiner »)

2. Définition du thème : On s'assure que le sens des mots ou de l'expression est connu (collectif)

3. Collecte de mots : Récolte au tableau de tous les mots qui viennent des élèves (collectif)

4. Catégorisation

En groupe mixte (même groupe expert que lors du Jigsaw (?) afin d'inclure au mieux les élèves allophones), les élèves proposent des catégories :

- soit librement
- soit en fonction de catégories contraintes choisies par l'enseignant (ex : aliments (fruits, poissons) / ustensiles (couteau, écumoire, casserole, mandoline, …) / ac-

tions pour travailler les aliments (râper, émonder, émincer, pocher) / saveurs / mode de cuisson par exemple).

Rôle de l'enseignant : il passe, étaye, vérifie.

Objectif : réalisation d'une carte mentale à partir de leur classement/catégorisation.

5. Mise en commun :
Présentation mutuelle puis deux possibilités :

- choix de la carte mentale d'un groupe pour sa pertinence
- création collective à partir des propositions des groupes : éventuellement avec une orientation ou une thématique différente pour chaque groupe (à partir des saveurs ; à partir du mode de cuisson ; …)

L'enseignant pourra/devra compléter avec des mots nouveaux à ajouter par les élèves dans les différentes catégories afin de travailler la mise en relation aliment-action-ustensiles par exemple

Séance 2 (si l'activité n'est pas possible dans le temps de la 1ère séance)

5. Production d'écrit en groupe : Détailler une recette de sa préparation à sa réalisation en réemployant les mots de l'atelier vocabulaire.
Rôle de l'enseignant : il passe, étaye, vérifie.

6. Lecture partagée: Chaque groupe lit sa recette au groupe classe.

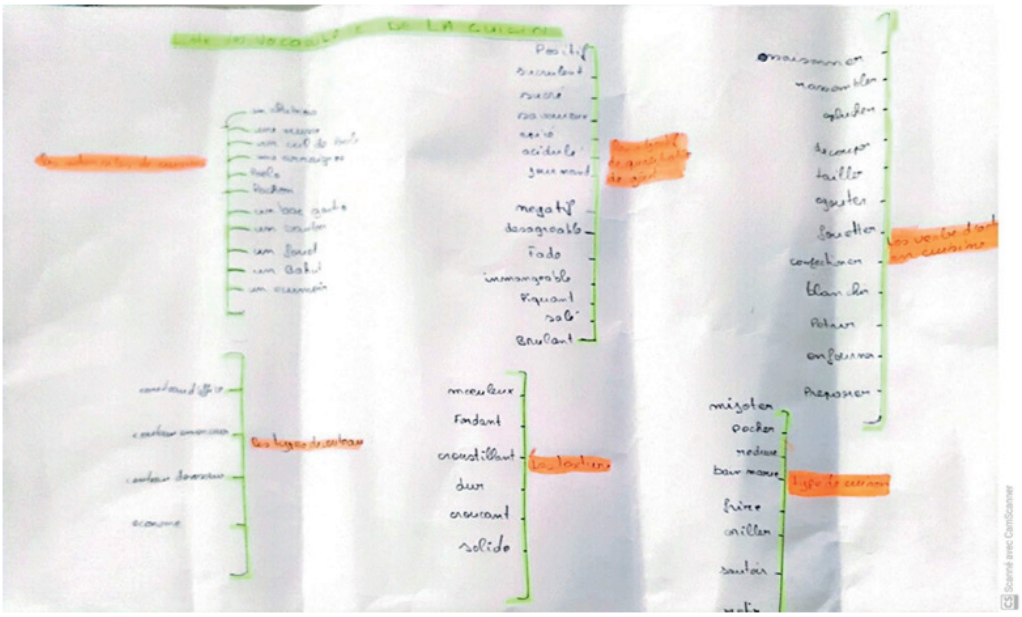
Cette proposition peut s'adapter aux différentes disciplines professionnelles en choisissant un thème adapté. La démarche est ainsi transférable

Exemple d'atelier de structuration lexicale :
Pour cet exercice, il a été demandé aux élèves d'élaborer une carte mentale adaptée en fonction de leurs lacunes en vocabulaire. Ensuite, de réfléchir à la manière la plus juste selon les catégories de structurer les mots. (Contrainte choisie par l'enseignant.)

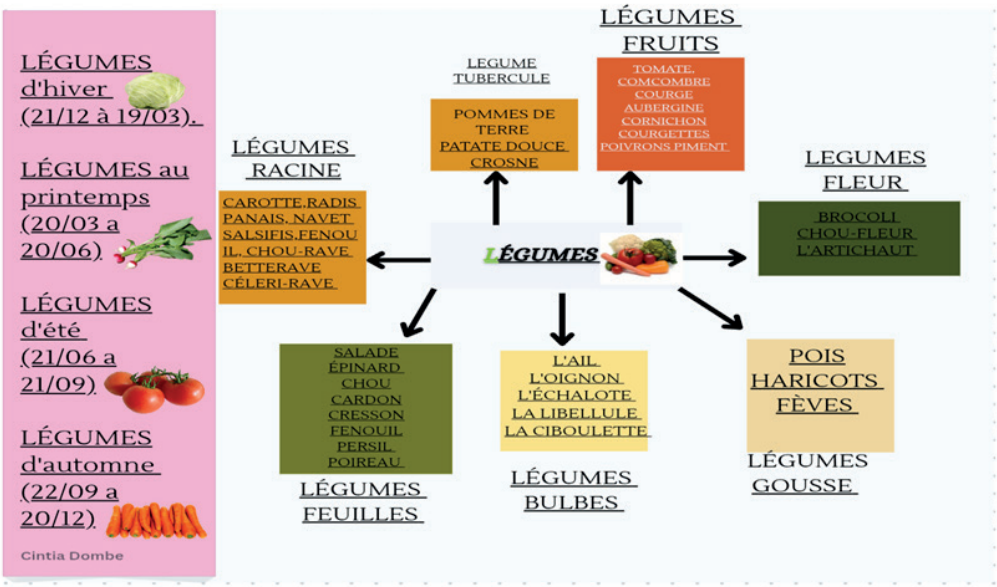
Exemple 1 : En stage de cuisine/restauration, cet élève allophone a eu des difficultés liées aux ustensiles de cuisine.



Exemple 2 : En stage de cuisine/restauration, cet élève allophone a eu quelques difficultés de manière générale



Exemple 3 : En stage de cuisine/restauration, cette élève allophone a eu des difficultés liées aux fruits et légumes qu'elle n'a jamais vus/goûtés dans son pays d'origine.



Scénario pédagogique – J'avance

Présentation du module

Descriptif : **J**igsaw-**A**CT-**V**ocabulaire pour les élèves **A**llopho**N**es : développer des stratégies de **C**ompréhension et d'**E**xpression

« **J'AVANCE** » est une démarche pédagogique qui vise à **faciliter le travail collaboratif entre élèves**, en incluant les élèves allophones. Le but est de développer des stratégies méthodologiques de compréhension et de production pour tous les élèves d'un groupe-classe, en tenant compte des situations d'allophonie dans le groupe. L'action a été conçue comme une séquence homogène, cohérente et entière, en trois étapes successives.

Mots-clefs : compréhension de textes, lexique, pédagogie collaborative, inclusion, conception universelle des apprentissages

Public(s) visé(s) :

- élèves allophones en inclusion
- classes ordinaires incluant des élèves à besoins éducatifs particuliers

Savoirs:	• connaître les spécificités des élèves allophones • savoir comment on apprend une langue • savoir comment on comprend un texte • savoir comment on développe le vocabulaire • cibler une thématique et des documents adaptés à la séquence pédagogique
Savoir-faire:	• répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones • adapter ses pratiques pédagogiques aux élèves allophones (coopération, différenciation, adaptation) • inclure tous les élèves lors d'une séance pédagogique
Savoir-être:	• faire preuve d'empathie • savoir adopter une posture de médiation • faire preuve de créativité et d'innovation dans la mise en œuvre du travail de groupe au sein de la classe

Préparation de l'activité pour l'enseignant / le formateur

Il s'agit d'une séquence pédagogique combinant **trois temps et trois modalités d'apprentissage différentes :**

- **Le JIGSAW**
- **L'Atelier de Compréhension de Texte (ACT)**
- **Une séance de structuration lexicale**

- **En classe entière**
- **En groupes incluant les élèves allophones ou à besoins éducatifs particuliers**
- **Individuellement**

La séquence est menée avec un groupe-classe hétérogène, incluant des élèves allophones.

Organisation temporelle : nombre de séances / durée

- Une séance d'1h30 pour les 2 premières modalités d'apprentissage : JIGSAW et ACT
- Une séance d'environ 1h au moins pour la troisième modalité : séance de structuration lexicale

Équipements et aménagements nécessaires à l'enseignant / au formateur :

- matériel :
    - un dictionnaire adapté aux élèves allophones avec imagier (un par groupe)
    - tableau blanc et/ou vidéoprojecteur
    - des post-it (facultatif)
- configuration de la salle : tables disposées en îlots.

Documents et supports nécessaires à l'enseignant / au formateur :

- JIGSAW : pour chaque groupe d'élèves, une partie différente du document textuel, ou un document de nature différente traitant d'une même thématique
- ACT : un exemplaire par élève du document dans son intégralité
- Un ordinateur et des écouteurs pour les documents audiovisuels.

Nature des documents :

La nature des supports peut être très diverse, adaptée selon les objectifs pédagogiques de la séquence : des documents textuels, des documents iconographiques, des documents audiovisuels.

Effectifs minimum / maximum :

- Effectif minimum : une dizaine d'élèves
- Effectif maximum : une classe entière selon le nombre d'enseignants/encadrants. Pour une classe entière, constituer des binômes d'élèves
- 5-6 groupes maximum (nombre de groupes d'élèves à ajuster selon le nombre de documents ou d'extraits utilisés dans l'activité Jigsaw)

Variables d'ajustement éventuelles :

Possibilité de mettre en place ce dispositif en début, en milieu ou en fin de séquence pédagogique.

Contextes d'enseignement possibles :

En classe entière, lors des enseignements ordinaires ; en accompagnement personnalisé.

Savoirs et références utiles à l'enseignant / au formateur

Explication en quelques lignes pour que l'enseignant / le formateur comprenne l'enjeu du module.

J'AVANCE propose un dispositif simple à mettre en œuvre dans le cadre de groupes-classes hétérogènes. Il est basé sur des démarches d'apprentissages favorisant la coopération entre tous les élèves. Il a pour objectif de travailler conjointement les compétences de compréhension et de production.

Références théoriques et/ou pédagogiques à destination de l'enseignant ou du formateur :

- lien vers un espace de formateur : vidéo d'une expérimentation sur le site de référence du projet ALTA https://altaeurope.eu/index.php/jigsaw-allophone/
- lien avec autres références : cf fiche-module JIGSAW

Déroulement du scénario

« J'AVANCE » adopte une démarche en trois étapes :

1. Une séance de compréhension collaborative en 2 temps :

a) Un JIGSAW

Les groupes experts

Le document support de la séance de compréhension est scindé en autant de parties que d'élèves en groupes.

Chaque groupe reçoit sa pièce du puzzle qui correspond à une partie du document. **Les experts construisent une compréhension et un résumé commun**.

Les groupes maisons

Les élèves rejoignent d'autres élèves dans les groupes maisons pour reconstituer le document-support dans son intégralité.

Chaque élève du groupe est porteur d'une partie du document/ du puzzle.

b) Un Atelier de Compréhension de Texte (ACT)

Cette étape succédant au JIGSAW permet une confrontation des informations comprises en groupes, afin de réaliser un **travail de compréhension du texte dans sa globalité.**

A partir d'un tableau s'appuyant sur 3 indicateurs «Nous sommes d'accord» / «Nous ne sommes pas d'accord» / «Nous ne savons pas» les élèves reformulent ce qu'ils ont compris de chaque élément du document-support.

Ensuite, ils reprennent tous ensemble le document et vérifient collectivement, en confrontant leurs interprétations étayées par des justifications issues du document-support, chaque information répartie dans le tableau.

A la fin de l'ACT, l'histoire est reconstituée et comprise par tous les élèves.

2. Une séance d'acquisition du lexique sur l'objet d'étude

Cette étape clôture la séquence. Elle permet le développement du stock lexical des élèves, en particulier les allophones, et sa structuration. Elle se conclut par une mise en production de phrases exploitant le vocabulaire étudié. Celui-ci se rapporte à une thématique (ou bien même un aspect de domaine professionnel) en lien direct avec le travail réalisé antérieurement sur le texte. Le travail sur le vocabulaire se décline ainsi :

Un temps de collecte de mots venant des élèves, augmenté d'un pack de mots proposés par le professeur (en collectif) ;

Un temps de catégorisation autonome ou guidé du corpus, et de définition (en groupes avec inclusion des élèves fragiles ou allophones). Après un moment de mise en commun et d'échange autour des propositions et la validation du professeur, la réalisation d'une trace écrite en tableau de catégories (en fleur de mots, en mur de mots, …) ou même en carte mentale, à illustrer ;

Un temps d'usage du vocabulaire en production (en groupe expert ou en individuel).

A la fin du temps lexical, les élèves disposent d'un corpus de noms communs, verbes, adjectifs et mots fonctionnels à apprendre et à réutiliser ensuite pour les mémoriser.

Autres informations utiles à l'enseignant / au formateur

Adaptations possibles (en contexte de formation / en contexte d'enseignement) :

- Cette démarche est adaptable dans toutes les disciplines. Les documents supports de la séquence peuvent être de nature variée (récits, documents explicatifs, documents polymorphes: comprenant, par exemple, des images et du texte.)
- Il peut être intéressant de rendre cette modalité de travail itérative : l'enseignant pourra programmer des modules « J'AVANCE » de manière régulière, afin que les élèves s'en approprient les modalités de travail et développent progressivement des stratégies de compréhension et d'expression.

Points de vigilance :

- **au début de la séquence, le professeur devra présenter de façon explicite les différentes étapes, leurs objectifs et leur articulation.**
- Etayages à prévoir pour les élèves allophones :

Prévoir des binômes stratégiques selon les niveaux et les profils linguistiques des élèves allophones.

Prévoir des parties de documents textuels/iconographiques selon les niveaux linguistiques des élèves allophones

- Le professeur veillera à adopter une progressivité dans la démarche (choix des supports, objectifs lexicaux).

Suggestions de prolongements :

- Passer du travail lexical au travail syntaxique: construire des phrases.
- Production d'écrit en groupes lié à la thématique/au travail lexical.

Porteurs / Concepteur(s) /Contact :

- Nom de l'organisme: CASNAV académie d'AMIENS/ ASPRILL
- Nom du référent / des concepteurs : Najet AKAAROUR- Anne-Sophie GUNSETT- Fabienne GUYCHARD (CASNAV académie d'Amiens-France) ; Bruno GERMAIN-Christine ROUCHON-Virginie GROEN (ASPRILL)
- Contact : ce.casnav@ac-amiens.fr

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – Langues dehors, langues dedans

Présentation du module

Descriptif : Langues dehors, langues dedans (LDLD) est un outil d'éveil aux langues qui articule deux activités:

i) des enquêtes des **paysages linguistiques** pour sensibiliser à la diversité linguistique de son contexte et

ii) l'élaboration de sa **biographie langagière** pour réfléchir sur ses propres pratiques langagières. L'expérience empirique et réflexive des deux activités permettent une meilleure compréhension du multilinguisme local et ouvre la possibilité de comprendre

son propre plurilinguisme. Au niveau de l'enseignant.e, un lien aux élèves allophones construit sur l'empathie est ouvert. Dans les classes, LDLD permet l'ouverture culturelle et linguistique pour tout le monde, et soutient l'inclusion de l'enfant allophone dans la classe ordinaire de tous âges.

Mots-clefs : plurilinguisme, allophonie, inclusion, paysages linguistiques, biographies langagières

Public(s) visé(s) :

- formation initiale et continue des enseignant.es
- auprès d'élèves en premier et second degrés

Objectifs pédagogiques :

Savoirs :	• Connaitre les spécificités des élèves allophones (parcours migratoire et scolaire) • Connaitre des notions clés (langue première, seconde, de scolarisation, plurilinguisme, …) • Savoir comment on apprend une langue • Disposer de savoirs linguistiques sur les langues
Savoir-faire :	• Identifier les leviers et les freins à l'inclusion • Savoir évaluer les besoins spécifiques des élèves allophones • Répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones • Adapter ses pratiques pédagogiques aux élèves allophones • Mobiliser les langues comme ressources (approches plurielles)
Savoir-être :	• Faire preuve d'empathie • Reconnaitre l'importance des langues dans la construction identitaire de l'individu • Se décentrer par rapport à sa langue et sa culture • Savoir adapter une posture de médiation

Préparation de l'activité pour l'enseignant / le formateur

Organisation temporelle : 3-6 heures ; les séances peuvent être plus ou moins longues par rapport à la formation. Certaines étapes peuvent être répétées ou ritualisées ; de nombreux prolongements sont possibles.

Équipements et aménagements nécessaires à l'enseignant / au formateur :

- accès à internet
- téléphones portables des apprenants ; vidéoprojecteur ; ordinateur du formateur ;
- feuilles blanches, fournitures de création artistique
- idéalement, possibilité de sortie à l'extérieur (quartier, campus, etc.)

Documents et supports nécessaires à l'enseignant / au formateur :

- Le Guide pédagogique LDLD [lien au guide en ligne sur www.altaeurope.eu]
- connexion à l'application LDLD : https://altaeurope.eu/carte/
- modèles de biographies langagières si nécessaire

Effectifs minimum / maximum : min: 2 à 25 apprenants par formateur maximum

Variables d'ajustement éventuelles :

- effectifs : au-dessus d'un certain nombre, plusieurs formateurs seraient nécessaires ;
- temporalité : les étapes des séances peuvent être plus ou moins longues selon la richesse des discussions, l'autonomie (numérique, réflexivité et degré de sensibilisation à la diversité linguistique) des apprenants;
- spatial : si la sortie en extérieur est impossible, la création d'un contexte multilingue est envisageable (liens de géolocalisation navigable en ligne, à partir d'un texte, etc.) ou de différer dans le temps (recherche à la maison, sur les trajets quotidiens, etc.);
- matériel : si peu de fourniture artistique, les créations numériques ou très épurées sont envisageables.

Savoirs et références utiles à l'enseignant / au formateur

Les méthodes pour l'accueil des allophones sont applicables au public non-allophone vers plusieurs objectifs. D'abord, les finalités de l'éveil à la diversité linguistique sont bénéfiques pour tout public dans une perspective préventive pour comprendre la société contemporaine, marquée par un multilinguisme pour la plupart mal compris. D'autre part, les modalités du dispositif sont assez souples pour s'adapter à l'éveil à plusieurs types de besoins éducatifs particuliers (handicaps, milieu carcéral, etc.).

Références théoriques et/ou pédagogiques à destination de l'enseignant ou du formateur : Plurilinguisme et pédagogies plurielles

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi-org.merlin.u-picardie.fr/10.3917/dbu.cande.2003.01

Dobui, Bien. (2023). Construire les identités plurielles des futurs enseignants : le projet collaboratif « Langues de Picardie » en formation initiale. *Didactique du FLES, hors-série 1 Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues*. DOI : 10.57086/dfles.599

Gay, Geneva (2010). *Culturally responsive teaching : Theory, Research, and Practice* (2e éd.). New York, New York: Teachers College Press.

Biographie langagière

Busch B., Jardine A. & Tjoutuku A. (2006). Language Biographies for multilingual learning. PRAESA Occasional Papers. http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf

Cummins, J. & Early M. (2011). Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. Stoke on Trent: Trentham Books.

Paysages linguistiques

Gorter, D. (2006) Ed. Linguistic Landscape : A new approach to multilingualism. Bristol : Multilingual Matters.

Matras Y., Robertson A. & Jones C. (2016). Using the school setting to map community languages : a pilot study in Manchester, England, *International Journal of Multilingualism*, http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2016.1154062.

– lien vers un espace de formateur : *Le Guide pédagogique LDLD* [lien au guide en ligne sur www.altaeurope.eu] accompagne le formateur étape par étape dans la création de son propre projet LDLD sur le site Langues dehors, langues dedans (https://altaeurope.eu/carte/) qui propose une visualisation des activités (carte pour poster les traces des paysages linguistiques et visualisation des créations de biographies langagières). Le formateur peut aussi bien choisir de créer ses propres supports pour visualiser les productions du projet.

Déroulement du scénario

Étape 0 : Création du projet par le formateur

- Se connecter au site Langues dehors, langues dedans pour créer son projet LDLD. Le Guide pédagogique LDLD [lien au guide en ligne sur www.altaeurope.eu] accompagne le formateur étape par étape dans la création technique et pédagogique de son projet.
- Il est conseillé de donner un thème au projet pour mieux articuler les deux activités, par exemple : *Les goûts des langues.*

Étape 1 : Langues dehors

- Si besoin de situation déclenchante : montrer une image de rue où l'on voit plusieurs langues à la fois, poser des questions pour observer l'emplacement/l'agencement des langues, pour chercher le sens des mots visibles, pour analyser les fonctions de choix de langues
- La consigne est donnée de façon à solliciter l'intérêt des apprenants grâce à son thème. Par exemple, *Est-ce que les langues donnent du goût?*
- Prise en main de l'application LDLD sur le téléphone portable par les apprenants.

- Sortir en terrain pour prendre des photos des langues visibles dehors en lien avec le thème du projet. Pour le thème *Les goûts des langues*, les apprenants prennent des photos d'aliments (restaurants, emballages, publicité alimentaire …) où l'on voit des langues différentes.
- Les photos sont postées directement sur le site dans l'espace du projet et visibles pour tous les apprenants.

Étape 2 : Analyse Langues dehors

- Mise en commun des photos prises en groupes d'apprenants, en groupe classe, etc. selon la disposition du groupe.
- Le formateur mène une discussion pour observer et analyser quelques images.
- La discussion peut comporter trois phases : **1) observation** : *quelle langue, taille, saillance, présence de sous-titre dans une langue, lieu et contexte?* **2) analyse** : *quelles connotations liées aux langues ? à ton avis, pourquoi ces choix de langues? pourquoi pas une autre langue à sa place ?* et **3) contextualisation** : transmuter avec une langue (au lieu de l'anglais, imaginons le bambara) pour interroger le signifiant, faire une recherche (*combien de locuteur de cette langue ici et ailleurs ? qui la parlent ? quels liens entre notre pays et cette langue/les locuteurs ?* etc.) pour confronter aux faits.
- La discussion peut être menée d'abord par le formateur, et puis par un apprenant pour généraliser les méthodes d'analyse.

Étape 3 : Langues dedans

- Si besoin, un temps de réflexion écrite peut précéder le travail artistique.
- La consigne est en lien avec le thème afin de relier les deux activités de façon plus explicite.
- Les apprenants visualisent leur biographie langagière en se servant des fournitures artistiques plus ou moins simples.

Étape 4 : Analyse Langues dedans

- La mise en commun peut être en binôme, groupes, groupe classe. Avec un groupe socialement cohésif, les biographies langagières peuvent être mélangées et les participants auront à retrouver le propriétaire de celle rétribuée.
- Chacun raconte et explique sa production.
- Le formateur peut poser des questions pour faire des liens entre la première activité et la deuxième, pour faire des liens entre les biographies, pour questionner le sym-

bolique qui ressort des productions artistiques (*pourquoi une telle couleur pour telle langue ? etc.*)

Étape 5 : Ateliers didactiques

- Un bilan des activités permet de faire le lien avec la pratique professionnel (*qu'avons-nous appris sur le multilinguisme local ? comment ce multilinguisme se retrouve dans les classes ? sommes-nous des plurilingues ? quels liens avec nos élèves allophones ? etc.*)
- Les apprenants sont mis en groupes pour développer des activités didactiques en lien avec les expériences empiriques et réflexives de LDLD. Un cadre peut être proposé à partir des programmes de l'école, par exemple, *si on devait enseigner un module littéraire en se servant des approches pratiquées dans LDLD comment ferait-on ?*

Autres informations utiles à l'enseignant / au formateur

Adaptations possibles (en contexte de formation / en contexte d'enseignement) :

- Sans accès à l'internet ou au site LDLD, l'activité Langues dehors peut être fait par la recherche d'emballage multilingue à la maison ou par la prise de notes lors d'une sortie. Un mur d'affichage permettrait aussi la visualisation des biographies langagières.
- Sans possibilité de sortir, l'usage d'un site de géolocalisation permet de visionner des images de rue partout dans le monde pour poursuivre l'activité Langues dehors.

Points de vigilance :

- La gestion du temps doit privilégier les discussions de mise en commun et d'analyse pour poursuivre la réflexion et l'échange (étapes 2, 4 et 5). Les étapes de production (1 et 3) ne doivent pas éclipser les autres étapes et bénéficieraient de temps strictement tenus.
- Le formateur prendra soin d'accueillir les paroles des apprenants avec curiosité et bienveillance. Les questions relevées par LDLD sont souvent peu verbalisées et touchent à représentations sociétales et/ou personnelles. L'accompagnement au moment des discussions doit privilégier une posture maïeutique qui ne cherche pas forcément à corriger ou donner des réponses fixes.

Suggestions de prolongements :

- Une approche interdisciplinaire est très adaptée. Des projets croisant plusieurs disciplines (littérature, langue, histoire-géographique, arts plastiques, numérique, etc.) sont facilement envisageables.
- La ritualisation de Langues dehors peut être faite par la prise continue des photos et une analyse régulière des images (à chaque séance, menée par une personne différente). Ce dispositif est idéalement fait sur un temps long pour institutionnaliser la méthode d'analyse ainsi que pour traiter un nombre de sujets liés au multilinguisme (histoire des langues, politique linguistique, étude de cas sur une langue particulière, etc.).

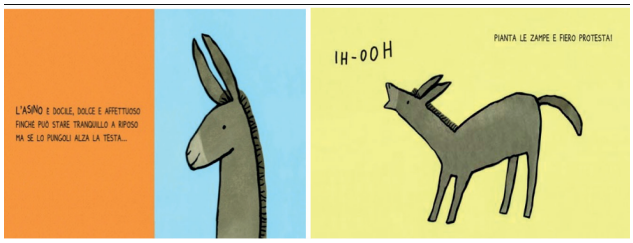
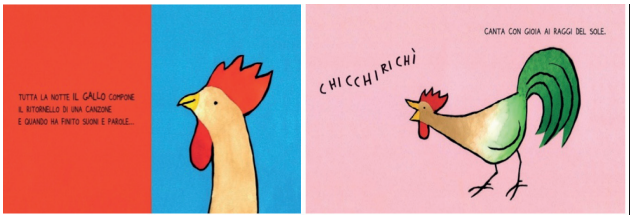
Porteurs / Concepteur(s) / Contact :

- Nom de l'organisme : l'Université de Picardie Jules Verne, INSPE
- Nom du référent / des concepteurs: Bien DoBui, Hélène Claeys
- Contact: bien.dobui@u-picardie.fr, helene.claeys@u-picardie.fr.

UdA MATERN-AILE		
SEZIONE N.1		
PARTE GENERALE		
Presentazione del percorso	Il percorso è stato ideato per una sezione omogenea di bambini di tre anni. Il focus della progettazione è la dimensione interculturale e multilingue; infatti, il percorso è incentrato sull'accoglienza di un bambino di nazionalità marocchina. Si prevedono due attività: una presentazione ispirata a un gioco di teatroterapia e la lettura di filastrocche tratte da un albo illustrato. Per favorire il confronto interlinguistico e valorizzare la cultura di appartenenza del bambino proveniente da un contesto migratorio, le filastrocche saranno proposte anche in lingua araba.	
Titolo UDA	Gli animali della fattoria in diVersi Paesi hayawanat almazraeat fi buldan mukhtalifa مختلفـــة بلـــدان في المزرعـــةحيوانـــات	
Scuola Infanzia	X	Sezione omogenea
		Sezione eterogenea
Destinatari	Una sezione omogenea di scuola dell'infanzia composta da bambini di tre anni, in cui è presente un bambino marocchino.	
Prodotto finale	Realizzare un cartellone a forma di fiore in cui ogni petalo contiene immagini riferite rispettivamente a: gli animali della fattoria; le cose da fare in fattoria; le case degli animali; i prodotti della fattoria; cosa posso cucinare con i prodotti della fattoria.	
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza alfabetica funzionale Competenza multilinguistica Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	
Competenze psicosociali	Pensiero critico, pensiero creativo, collaborazione	
Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)	Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati. Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.	
Obiettivi di apprendimento	Recitare le filastrocche (maiale; asino; mucca; gallo; pecora) lette in classe dall'insegnante. Confrontare figure di crescente complessità. Distinguere le onomatopee (versi degli animali) all'interno delle filastrocche.	
Campi di esperienza coinvolti	I discorsi e le parole, la conoscenza del mondo, il se e l'altro	
Spazi	Aula della scuola e fattoria didattica	
Metodologie	Approccio narrativo; peer tutoring; MATERN-AILE; teatroterapia	
Tempi	Mese di febbraio	

SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Campo d'esperienza prevalente	I discorsi e le parole
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati. Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
Bambini tre anni	
Obiettivi di apprendimento	Recitare le filastrocche (maiale; asino; mucca; gallo; pecora) lette in classe dall'insegnante. Distinguere le onomatopee (versi degli animali) all'interno delle filastrocche. Confrontare figure di crescente complessità.
Abilità	Riprodurre semplici filastrocche Recitare le filastrocche (asino; mucca; gallo; pecora) lette in classe dall'insegnante. Distinguere parole da onomatopee. Riprodurre onomatopee (versi degli animali). Riconoscere le figure corrispondenti ai nomi degli animali.
Conoscenze	Lessico di base sull'argomento "fattoria" Vocaboli di uso comune nelle lingue presenti a scuola Corrispondenza suono/significato
Metodologie	Approccio narrativo; peer tutoring ; MATERN-AILE ; teatroterapia
Strumenti	Flashcards, cartellone, colori, DeepL Traduttore, libro illustrato di C. Carminati e A. Abbatiello, Animali diVersi nella fattoria, Lapis Edizioni 2020.
Modalità di verifica	Scheda di autovalutazione; rubrica valutativa

SEZIONE N. 3 FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	Attività di teatroterapia
Descrizione dell'attività	L'insegnante presenta l'argomento delle attività "La fattoria" e chiede agli alunni a turno di presentarsi dicendo il proprio nome, se sono mai stati in una fattoria e cosa hanno visto/fatto nella fattoria. Inizia l'insegnante rispondendo alle domande e successivamente, con il supporto di DeepL Traduttore, chiede a Samir di dire il suo nome, se è mai stato in una fattoria e cosa ha visto/fatto in una fattoria. Tutti i bambini con l'aiuto dell'insegnante provano a rispondere alle domande. L'insegnante annota le risposte e man mano pone delle domande guida per far emergere le conoscenze pregresse degli alunni (Nella fattoria ci sono gli animali? Quali animali possiamo incontrare nella fattoria? Come è fatta una mucca? Ecc.). L'insegnante, al termine dell'attività, prepara insieme agli alunni delle flashcards con le immagini degli animali, le case degli animali, i prodotti della fattoria da un lato e i nomi in italiano e in arabo sul retro.
Tempi e spazi	Due ore, Aula
Metodi e strumenti	Attività di teatroterapia
Documentazione N.1	    
Documentazione N.2	ديك (dik) gallo; بقـرة (baqara) mucca; خروف(khuruf) pecora; حمـار(hamar) asinello; دجاجـة (dijaja) gallina.
Fase n. 2	Sviluppo della consapevolezza fonologica
Descrizione dell'attività	L'insegnante divide i bambini della sezione in coppie, a ogni coppia viene assegnato un animale e le flashcards corrispondenti. Per ciascun animale, l'insegnante chiede ai bambini se conoscono il verso e chiede loro di ripeterlo. L'insegnante aggiunge quindi sul retro delle flashcards anche il verso dell'animale. L'insegnante legge le filastrocche tratte dal libro illustrato di C. Carminati e A. Abbatiello, Animali diVersi nella fattoria, Lapis Edizioni 2020, alla fine di ogni filastrocca i bambini sono invitati a ripetere il verso dell'animale. L'insegnante invita le coppie a scambiarsi le flashcards e ripete ad alta voce le filastrocche cercando di far memorizzare alcune parole ai bambini. L'attività di scambio e lettura si ripete fino a quando tutte le coppie hanno consultato tutte le flashcards. Con l'aiuto di DeepL Traduttore o di un mediatore culturale, le filastrocche e i versi degli animali sono recitati sia in italiano che in arabo.
Tempi e spazi	Otto ore, aula
Metodi e strumenti	Flashcards, libro illustrato, DeepL Traduttore, MATERN-AILE

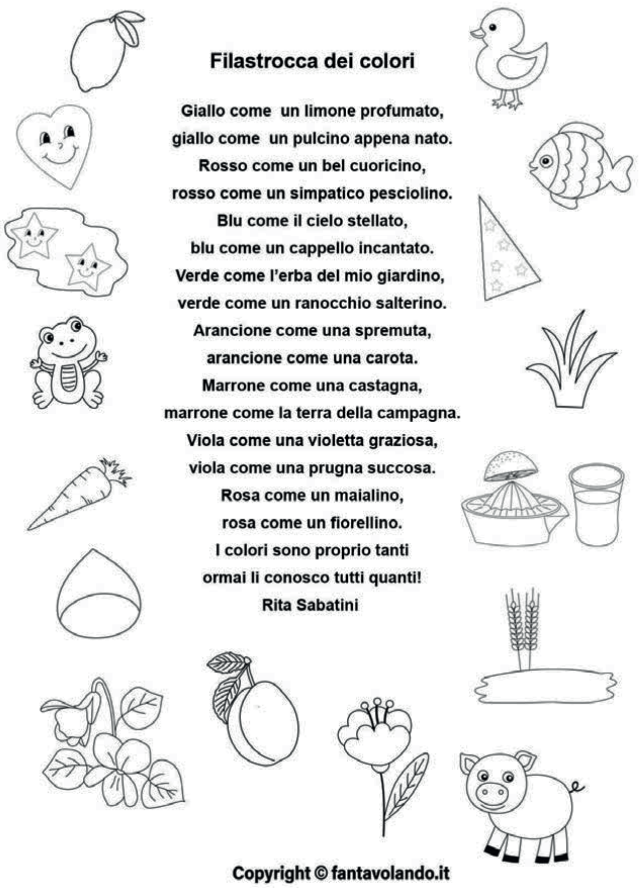
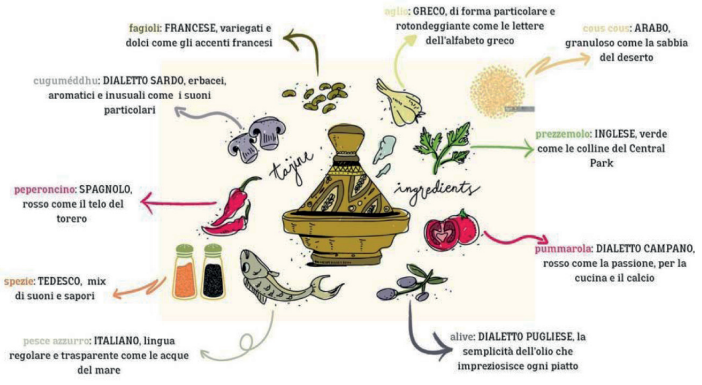
Documentazione N.1 (immagini tratte da: https://www.edizionilapis.it/libro/9788878747654-animali-diversi-nella-fattoria.)	
Documentazione N.2 (immagini tratte da: https://www.edizionilapis.it/libro/9788878747654-animali-diversi-nella-fattoria.)	
Documentazione N.3 Filastrocche tratte dal libro illustrato di C. Carminati e A. Abbatiello, Animali diVersi nella fattoria, Lapis Edizioni 2020.	"Quando il maiale aspetta la cena Sente un solletico lungo la schiena Allora arrotola la coda buffa… E nella melma felice si tuffa!" "La mucca mastica l'erba migliore per dar profumo a burro e formaggio ma per sapere se il latte ha sapore… Chiama il vitello a fare un assaggio." "Quando la pecora ha un languorino Cerca qualcosa per fare spuntino E se nel cesto le mele ti adocchia… Prima ringrazia e poi le sgranocchia!" "العشـــاء الخـــنزير ينتظـــر عنـــدما ظهره أسـفل بدغدغـــة يشـعر ...المضحك ذيلـــه فـــيرفع !"الســـعيد الوحـــل فيغـــوص "العشـب أفضل تمضغ البقـــرة والجبـــن الزبـــدة لتعطـــير الحليـــب طعم لمعرفـــة ولكـــن... "يتذوقـــه العجـــل ينـــادي "الخـــروف يجـــوع عنـــدما ليأكلـــه شيء عن يبحث .الســـلة في تفاحًا الســـلة في وجد وإذا ."يقضـــمها ثـــم أولاً يشـــكرها

SEZIONE N.1		
PARTE GENERALE		
Presentazione del percorso	Il percorso si pone in continuità con il precedente e propone una prima attività sulla parola "fattoria" seguendo le fasi del lavoro in sequenza del dispositivo MATERN-AILE e una seconda attività incentrata sulla biografia linguistica, durante la quale è prevista l'esplorazione dei diversi ingredienti, parole, colori che sono alla base della preparazione di un piatto tipico marocchino.	
Titolo UDA	Gli animali della fattoria in diVersi Paesi hayawanat almazraeat fi buldan mukhtalifa مختلفـــة بلـــدان في المزرعـــةحيوانـــات	
Scuola Infanzia	X	Sezione omogenea
		Sezione eterogenea
Destinatari	Una sezione omogenea di scuola dell'infanzia composta da bambini di tre anni, in cui è presente un bambino marocchino.	
Prodotto finale	Realizzare un cartellone a forma di fiore in cui ogni petalo contiene immagini riferite rispettivamente a: gli animali della fattoria; le cose da fare in fattoria; le case degli animali; i prodotti della fattoria; cosa posso cucinare con i prodotti della fattoria.	
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza alfabetica funzionale Competenza multilinguistica Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	
Competenze psicosociali	Pensiero critico, pensiero creativo, collaborazione	
Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)	Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia. Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà. Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.	
Obiettivi di apprendimento	Ascolta e comprende i discorsi altrui. Classifica nelle categorie corrette gli elementi proposti. Confronta le tradizioni culinarie e culturali delle diverse comunità (italiana e marocchina)	
Campi di esperienza coinvolti	I discorsi e le parole, la conoscenza del mondo, il se e l'altro	
Spazi	Aula della scuola e fattoria didattica	
Metodologie	Approccio narrativo; peer tutoring; MATERN-AILE	
Tempi	Febbraio	

SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Campo d'esperienza prevalente	I discorsi e le parole, il se e l'altro
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia. Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.
Bambini tre anni	
Obiettivi di apprendimento	Ascolta e comprende i discorsi altrui. Classifica nelle categorie corrette gli elementi proposti. Confronta le tradizioni culinarie e culturali delle diverse comunità (italiana e marocchina)
Abilità	Definisce la parola "fattoria" con l'aiuto dell'insegnante. Organizza nelle categorie corrette gli elementi proposti (animali, case degli animali, cose da fare, prodotti, cibi) e con l'aiuto dell'insegnante li rappresenta sul corrispondente petalo del fiore (cartellone). Descrive la preparazione del tajine marocchino
Conoscenze	Definizione di "fattoria" Vocaboli di uso comune nelle lingue presenti a scuola Ingredienti per la preparazione del tajine
Metodologie	Approccio narrativo; peer tutoring; MATERN-AILE; biografia linguistica.
Strumenti	Flashcards, cartellone, colori, DeepL Traduttore, Vocabolario illustrato.
Modalità di verifica	Scheda di autovalutazione; rubrica valutativa

SEZIONE N. 3 FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	Sequenza sulla parola "fattoria"
Descrizione dell'attività	L'insegnante, con l'aiuto delle flashcards, richiama le attività svolte nell'UdA precedente sull'argomento "La fattoria", poi avvia la nuova attività articolata nelle seguenti fasi adattate dal dispositivo MATERN-AILE. Sessione 1: definizione/rappresentazione. L'insegnante chiede ai bambini "Cos'è una fattoria?". L'insegnante accoglie i suggerimenti, regola la discussione e poi invita gli alunni a concordare una definizione. L'insegnante propone una serie di immagini che rappresentano diverse fattorie, tra le quali gli alunni sceglieranno quella che corrisponde alla loro rappresentazione, alla fine legge la definizione dal dizionario. Sessione 2: Sviluppo semantico e lessicale L'insegnante ricorda le attività svolte in precedenza e poi chiede: "Cosa vi fa pensare la parola fattoria? L'insegnante raccoglie tutte le parole proposte dagli alunni poi invita a scartare quelle che non hanno nulla a che fare con la parola fattoria. L'insegnante organizza la raccolta classificando le parole selezionate. Sessione 3: Sviluppo sintattico (dalla parola alla frase) L'insegnante ricostruisce quanto svolto nella sessione precedente e poi chiede: Cosa si fa in una fattoria? L'insegnante accoglie i suggerimenti per le azioni e poi invita gli alunni a scartare le azioni che non sono rilevanti per la parola fattoria. L'insegnante invita poi gli alunni a dire una frase completa per descrivere qualcosa che gli animali fanno nella fattoria (ad esempio, la pecora mangia le mele; il gallo canta, la gallina fa le uova, ecc.). Sessione 4: feedback riflessivo L'insegnante ricostruisce quanto svolto nella sessione precedente, quindi, propone immagini in sequenza che rappresentano una scena che si svolge in una fattoria, invita gli alunni a guardare le immagini e a descrivere ciascuna di esse con una frase. L'insegnante rilegge le frasi e poi, con l'aiuto degli alunni, classifica le immagini nelle categorie: - Animali della fattoria: maiale, mucca, gallo, gallina, pecora, ecc. - Case degli animali: ovile, stalla, conigliera, pollaio, porcile, ecc. - Cose da fare: giocare, mangiare, dormire, rincorrersi, ecc. - Prodotti/Cibi: latte, uova, formaggio, yogurt, ecc.
Tempi e spazi	Quattro ore, Aula
Metodi e strumenti	Treccani, vocabolario online, MATERN-AILE

Documentazione N.1	
Documentazione N.2	  Definizione di fattoria: "La casa dove il fattore risiede, e i fabbricati annessi" (da Treccani, vocabolario online)
Fase n. 2	Biografia linguistica
Descrizione dell'attività	Per introdurre questa attività le insegnanti si avvarranno della "Filastrocca dei colori". Verranno distribuite delle fotocopie (documentazione N.1) e verrà richiesto ai bambini di colorarle. Successivamente l'insegnante si occuperà di associare ad ogni colore un ingrediente tipico del tajine. Ognuno di essi verrà mostrato e fatto toccare, annusare, osservare, ecc. La presentazione si baserà sulle associazioni tra colori, cibi e lingue (documentazione N.2).
Tempi e spazi	Due ore, aula
Metodi e strumenti	Colori, cartellone, forbici, fotocopie, colori a tempera, pennelli, acqua, ingredienti del tajine (il peperoncino viene sostituito dal peperone crusco).

Documentazione N.1	
Documentazione N.2	

UdA AILE	
SEZIONE N.1	
PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	L'unità di apprendimento è stata sviluppata seguendo i principi dell'inclusione, del pluralismo linguistico e della convivenza tra culture differenti. Il percorso è incentrato sull'organizzazione della frase utilizzando il dispositivo AILE in classi con presenza di bambini allofoni. Il metodo prevede di arrivare alla comprensione di un testo passando attraverso la scomposizione della frase. La caratteristica principale è quella di utilizzare immagini esplicative di una parola facilitando la lettura, in particolar modo per i bambini stranieri. Si è pensato di utilizzare un testo di riferimento relativo al programma di scienze sugli ambienti di vita degli animali. Il progetto parte da un'attività ludica di manipolazione sintattica, che prevede l'associazione prima dell'animale all'azione che compie, creando così la connessione tra soggetto e verbo (frase minima) e successivamente associando l'animale all'azione e anche al suo ambiente di vita, con l'aggiunta del complemento (frase espansa). In seguito, si introduce un'attività di scomposizione grammaticale lavorando prima con un compagno sull'identificazione di soggetto, verbo e complemento e successivamente sulla formazione di frasi riconoscendo che si tratti di frasi possibili o impossibili. Le attività si concludono con la trascrizione del testo dettato dall'insegnante, con la contemporanea riproduzione sulla LIM delle immagini utilizzate nelle fasi precedenti. Come valutazione finale, viene proposta la realizzazione di un lapbook in cooperative learning che risulta il prodotto finale.
Titolo UDA	Gli ambienti di vita degli animali
Classe e sezione	2B
Destinatari	Una classe di 15 alunni di seconda primaria, in cui è presente un bambino allofono.
Prodotto finale	Lapbook sugli ambienti degli animali
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza alfabetica funzionale Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie
Competenze psicosociali	capacità di prendere decisioni, senso critico, conoscenza di sé, capacità di relazionarsi con gli altri

Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)	Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.
Obiettivo/i di apprendimento	Saper comprendere l'argomento e le informazioni principali
Discipline coinvolte	Italiano, educazione motoria e scienze
Spazi	Aula scolastica
Metodologie	Cooperative learning Peer to peer Debrifing AILE
Tempi	Otto ore

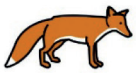
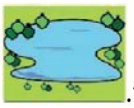
SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Disciplina	Italiano
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre. È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo). Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.
Obiettivi di apprendimento	*Ascolto e parlato* Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. *Lettura* Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa. *Scrittura* Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura.

Ascolto e parlato	Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia. Comunicare con frasi semplici e compiute Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo Usare in modo appropriato le parole man mano apprese. Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari). Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta. *Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo* Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole. Usare in modo appropriato le parole man mano apprese. *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua* Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari). Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.
Abilità	Partecipare a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione; Scrivere testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre. Essere consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo); Padroneggiare e applicare in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.
Conoscenze	*Ascolto e parlato* Saper prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. Saper comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.

Conoscenze	*Lettura* Saper padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa. *Scrittura* Saper acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura. Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia. Saper comunicare con frasi semplici e compiute Saper acquisire ed espandere il lessico ricettivo e produttivo Saper usare in modo appropriato le parole man mano apprese, elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua Saper riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari). Saper prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta. *Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo* Saper comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole. Saper usare in modo appropriato le parole man mano apprese. *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua* Saper riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari). Saper prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.
Disciplina	Scienze
Traguardo per lo sviluppo delle competenze	L'alunno riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.
Obiettivi di apprendimento	Osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali. Individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali Riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri.
Abilità	Riconoscere le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.

Conoscenze	Saper osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali. Saper individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali Saper riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri

SEZIONE N. 3 FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	Gioco di manipolazione sintattica
Descrizione dell'attività	Quest'attività mira all'obiettivo di potenziare nei bambini la capacità manipolativa della sintassi della frase, usando prima solo soggetto e verbo e poi aggiungendoci un complemento. Si struttura appunto, in due parti: una prima in cui si lavora sulla frase minima e una seconda in cui si struttura la frase espansa. Spieghiamo ai bambini il gioco che andremo a svolgere che sarà caratterizzato dall'utilizzo di flashcards che rappresentano immagini di animali con il nome scritto in stampato maiuscolo in basso. Le flashcards saranno posizionate in una scatola e pescate casualmente. Una volta selezionata la carta dovranno svolgere un percorso motorio al termine del quale troveranno tre cerchi sul pavimento. Per ogni cerchio sarà ripotato, sul pavimento, scritto in stampato maiuscolo, un verbo che indica l'azione che l'animale potrebbe svolgere (corre, nuota, vola) in riferimento ai tre possibili ambienti di vita degli animali (terraferma, acqua e aria). In base all'azione scelta si saranno formati tre gruppi: quello degli animali che corrono, quello degli animali che nuotano e quello degli animali che volano. A questo punto, ogni gruppo ricostruisce su un foglio le frasi minime create, allenandosi, in questo modo, a formarle. In un momento successivo, ogni gruppo avrà la possibilità di scegliere una flashcards che rappresenta la terraferma, l'acqua o l'aria. Alle frasi scritte sul foglio sarà quindi aggiunto il complemento scelto, strutturano, quindi, la frase espansa partendo dalle frasi minime.

Descrizione dell'attività	1. il  corre nei  2. la  corre nei  3. la  vola nel  . 4. il  nuota nel  5. la  nuota nel  ."
Tempi e spazi	Aula spaziosa Due ore e mezza
Metodi e strumenti	Flashcards Cerchi Parole scritte su foglio: corre, vola, nuota
Fase n. 2	Scomposizione grammaticale
Descrizione dell'attività	In questa attività è previsto che i bambini imparino a riconoscere il soggetto, il verbo e il complemento nella strutturazione delle frasi espanse. In una prima parte, partendo dalle frasi scritte sul foglio, si chiede loro di lavorare in coppia ritagliando le varie parti della frase dividendole in soggetto, verbo e complemento e inserirle nella scatola di riferimento sulla quale saranno riportate le parole "soggetto", "verbo" e "complemento". In una seconda parte, si creerà un'unica scatola per ogni categoria prevedendo di far pescare ad ogni bambino, dalla scatola di ogni categoria, un biglietto, ritrovandosi con un soggetto, un verbo ed un complemento con il quale costruire la frase sul quaderno. Anche questa fase sarà svolta in coppia, con un compagno diverso da quello del lavoro precedente. Successivamente, ogni bambino leggerà ai compagni la frase e si discuterà sul fatto che la frase possa essere possibile o impossibile.

Tempi e spazi	Aula 1 ora e mezza
Metodi e strumenti	Farsi sul figlio Tre scatole Forbici
Fase n. 3	Estensione della frase
Descrizione dell'attività	In questa fase immaginiamo di presentare e spiegare il testo, tratto dal libro di scienze, ai bambini, richiamando le parole utilizzate nelle fasi precedenti. Successivamente, proponiamo ai bambini il dettato del testo stesso, letto dalla docente con la contemporanea presentazione del testo con le immagini utilizzate finora, alla LIM. La docente rilegge il testo chiedendo ai bambini di seguire dal loro quaderno e segnalarle se ci sono state delle incomprensioni. Infine, la docente apre un dibattito con le domande stimolo per verificare la totale comprensione del testo da parte di tutti gli alunni. "Gli animali sono degli esseri viventi che possono vivere in luoghi diversi sul nostro pianeta: • ci sono quelli che vivono sulla terraferma come il cavallo che corre nei prati e la volpe che corre nei boschi • quelli che volano nell'aria come la rondine che vola nel cielo; • quelli che nuotano nell'acqua, come il delfino che nuota nel mare e la rana che nuota nel lago." • ci sono quelli che vivono sulla terraferma come il  che corre nei  e la  che corre nei  • quelli che volano nell'aria come la  che vola nel  ; • quelli che nuotano nell'acqua, come il  che nuota nel  e la  che nuota nel  ."

Tempi e spazi	Aula 1 ora e mezza
Metodi e strumenti	Quaderno Penna

Fase n. 4	Aula 1 ora e mezza
Descrizione dell'attività	In questa fase si prevede la realizzazione di un lapbook in riferimento all'argomento del testo trattato, di scienze.
Tempi e spazi	Due ore
Metodi e strumenti	Forbici, cartoncino colorato, colori, colla
Documentazione	

UdA POLYLECT SEZIONE N.1 PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	Il progetto, alla luce di una prospettiva interculturale, nasce dalla volontà, nonché necessità, di accompagnare i bambini a vivere la multiculturalità. Tale prospettiva non solo salvaguarda l'unicità di ciascuna persona, ma rende significativa l'esperienza scolastica di ciascuno, indipendentemente dalle diversità culturali della sua etnia. Trattare i temi interculturali, sia sugli aspetti cognitivi, nei contenuti, che relazionali, consente a tutti i bambini di sentirsi maggiormente riconosciuti nella loro unicità, per costruire insieme, tra pari e con adulti, insegnanti e mediatori, una scuola accogliente, integrativa e interculturale. Abbiamo, dunque, ipotizzato che all'interno del gruppo classe debbano essere integrati due bambini provenienti da contesti migratori diversi (Tunisia e Costa D'Avorio) e con scarsa conoscenza della lingua italiana. Abbiamo, inoltre, ipotizzato che il loro arrivo si ponga nel momento in cui la classe deve affrontare l'argomento del Ciclo dell'Acqua. Per questo, i testi e il video sono stati somministrati in doppia lingua, mentre le attività sono state pensate sia da realizzare singolarmente che in gruppo, in modo da favorire la conoscenza tra compagni di classe e l'educazione tra pari.
Titolo UDA	Amica preziosa: acqua
Classe e/o sezione	Il gruppo dei bambini e bambine di classe Quarta (16 alunni di cui 2 provenienti da Tunisia e Costa D'Avorio).
Destinatari	Classi QUARTE Scuola PRIMARIA
Prodotto finale	Come prodotto finale sarà realizzato un diorama che avrà anche funzione di lapbook, poiché non solo fornisce un modello 3D del ciclo dell'acqua ma contiene anche le definizioni, con relativa descrizione, delle diverse fasi del ciclo dell'acqua.
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza alfabetica funzionale Competenza multilinguistica Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria Competenza digitale
Competenze psicosociali	Comunicazione efficace, consapevolezza di sé, capacità di negoziazione e gestione del conflitto, capacità di prendere decisioni e di problem solving, pensiero critico, empatia, pensiero creativo
Discipline coinvolte	Italiano, scienze, arte e immagine
Spazi	classe
Metodologie	POLYLECT
Tempi	Mese di marzo con due incontri settimanali di 2 ore per un totale 4 settimane, 12 ore

SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Disciplina	SCIENZE
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.
Obiettivo/i di apprendimento	Conoscere la struttura del suolo sperimentando con rocce, sassi e terricci; osservare le caratteristiche dell'acqua e il suo ruolo nell'ambiente.
Abilità	Riconosce l'importanza che l'acqua svolge nella vita degli esseri viventi. Riconosce l'importanza che l'acqua svolge nella vita dell'uomo (acqua potabile, impiego domestico, agricolo e industriale dell'acqua, utilizzo dell'acqua nella produzione di energia meccanica, termica ed elettrica) Assume comportamenti responsabili per interagire positivamente nell'uso parsimonioso dell'acqua
Conoscenze	Conosce l'importanza dell'acqua negli esseri viventi
Disciplina 2	ITALIANO
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	L'allievo partecipa a conversazioni e discussioni rispettando il turno e formulando messaggi chiari, pertinenti e adatti allo scopo. Legge, analizza e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale, le informazioni esplicite e implicite e la funzione, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. Scrive testi di diverse tipologie, ortograficamente corretti, chiari e coerenti con l'argomento, rispettando la specifica struttura testuale; rielabora semplici testi parafrasando, completando e trasformando secondo vincoli dati. Riflette sui testi per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del registro linguistico in relazione alla situazione comunicativa e allo scopo della comunicazione. Individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento, le mette in relazione utilizzando schemi di vario tipo e le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione. Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; Acquisisce e utilizza un primo nucleo di terminologia specifica legato alle discipline di studio È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).
Obiettivo/i di apprendimento	Utilizzare modalità di lettura consone allo scopo comunicativo del testo. Individuare informazioni esplicite e non manifeste nei testi letti, operando inferenze. Individuare connessioni logico sintattiche per comprendere un testo. Progettare e scrivere testi narrativi ed espositivi. Produrre una sintesi di testi espositivi finalizzata all'acquisizione di un metodo di studio

Abilità	Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e ri-esporli in modo comprensibile a chi ascolta. Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo; Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti; Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare). Spiega spontaneamente o su richiesta i propri bisogni, comportamenti, esperienze ed emozioni, spiega spontaneamente o su richiesta i bisogni, comportamenti, esperienze ed emozioni degli altri, interviene mantenendo coerenza con il tema o argomento della conversazione; Comprende le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico) riconosce la struttura della frase
Conoscenze	Conoscere diversi tipi di testo e i loro scopi (pratici e/o conoscitivi, espressivi); Conoscere la struttura di testi di diversi tipo (racconti di esperienze, emozioni, stati d'animo, diari, lettere, cronache giornalistiche, testi creativi: filastrocche, poesie, racconti brevi; Conoscere programmi multimediali (videoscrittura, grafica, gestione dei suoni; Arricchire il patrimonio lessicale; Conoscere termini specifici legati alle diverse discipline; Conosce alcuni aspetti fondamentali di evoluzione nel tempo della lingua italiana; Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte)
Disciplina 3	ARTE E IMMAGINE
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali)
Obiettivo/i di apprendimento	Esprimersi e comunicare: Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali. Introdurre nelle proprie produzioni creative elementi linguistici e stilistici scoperti osservando immagini e opere d'arte

Abilità	Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita; Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali
Conoscenze	Prodotti grafici legati al vissuto del bambino, rappresentanti emozioni, sensazioni, sentimenti; Le principali tecniche grafiche: uso della matita, dei pastelli, dei pennarelli, dei pastelli a cera, dei colori a tempera, degli acquerelli.

SEZIONE N.3 FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	INTRODUZIONE AL CICLO DELL'ACQUA
Descrizione dell'attività	Iniziamo con la lettura della favola "I viaggi di Gocciolina" che sarà somministrata nella doppia versione: italiano e francese. Dopo la lettura della favola si passa alla comprensione del testo. Iniziamo con un circle time, chiediamo ai bambini che cosa hanno imparato dalla storia appena letta e che cosa ci vuole spiegare, lasciamo esprimere liberamente idee, proposte e suggerimenti sul tema, lasciamo che commentino senza che l'insegnante esprima alcun giudizio sulla correttezza o meno delle idee. L'insegnante cerca di guidare gli alunni con le domande sul testo, cercando di coinvolgere tutto il gruppo bambini. Man mano che emergono i punti di vista, l'insegnante li scrive alla lavagna nella tabella, precedentemente preparata, suddivisa in tre colonne: Siamo d'accordo (nous sommes d'accord); Non siamo d'accordo (nous ne sommes d'accord); Non sappiamo (nous ne savons pas) come riportato in foto. Riprendiamo il testo della favola e verifichiamo che le informazioni e gli argomenti annotati e classificati siano stati correttamente recepiti. Una volta verificati i punti ed esserci assicurati che gli alunni abbiano compreso tutti i passaggi della favola, dividiamo i bambini in gruppi e chiediamo di lavorare insieme in cooperative learning, su una parte di testo che andrà divisa in sequenze. poi dovranno disegnarle come fosse un fumetto. Possiamo digitalizzare il fumetto tramite app Storyjumper in modo tale che la storia sia disponibile per tutti.
Tempi e spazi	Quattro ore, aula scolastica
Metodi e strumenti	Storytelling; circle time; polylect; cooperative learning. LIM.

Documentazione N.1	LA FAVOLA DI GOCCIOLINA: I VIAGGI DI GOCCIOLINA di Luigi Gianola Bazzini (https://www.nonsprecare.it/favola-acqua-bambini-vantaggi-crescita-fiabe?refresh_cens). L'acqua, cari bambini, è la sostanza che compie il maggior numero di viaggi, nel magico mondo della natura: da un ruscello infatti può andare in un lago o in un fiume; dal fiume può andare in parte sottoterra, in parte in un altro fiume oppure in mare. Qui il sole la fa salire in cielo a formare le nuvole, e … dalle nuvole, spesso scendono tantissime gocce d'acqua che insieme si chiamano pioggia. Una di queste si chiama "Gocciolina", appena arrivata con altre gocce e goccioloni da un temporale d'agosto, su di una siepe. "Aahh!" esclama, mentre insieme a tante sorelle e amiche, scende da una lunga e lucida foglia di Lauro… "Che bello scivolo! Come si va forte!" e mentre cadono in una pozzanghera sotto la siepe odorosa, grida ancora: "Ehi amiche, sentite come siamo profumate adesso!". La pozzanghera si allarga fino a diventare un laghetto, poi trovata una discesa e l'acqua parte a tutta velocità verso un fosso, e qui tutte le gocce e goccioloni si mettono in una fila sempre più lunga, e siccome continua a piovere questa fila si allarga e si ingrossa fino a trasformarsi in un torrentello che porta Gocciolina in un viaggio fantastico. "Ecco i fili d'erba che si muovono e ci accarezzano, guarda che sassi …, di tutti i colori, ooohh! Attenti alle rane, se si tuffano ci fanno saltare; eee oop, salto! … Splash, tutto!", proseguono così le avventure di queste gocce, poi ad un tratto tutto diventa più grande, eccole arrivate nel fiume Taro che se ne va verso la grande pianura. "Mamma mia!" dice Gocciolina, "Quante siamo! E quanti colori da vedere! Guardate là sotto il ponte sono tutte grigie, e poi là vicino a quelle gaggie invece diventano verdoline ah, ah! Ehi e questo chi è?" "Sono un Cavedano" dice fra le bolle un pesciolino argentato, e guizza tra le gocce raggiungendo un branco di altri pesci. Ma il viaggio non finisce e prosegue poi nel grande fiume Po, dove ad un certo punto tante gocce fanno un salto altissimo e … splashh!! Cadono da una cascatella in un canale costruito dagli uomini e anche la nostra Gocciolina è tra di loro. "Dove andremo adesso?" si domanda la nostra amica scivolando tra i lumaconi, i rospi e le larve che popolano il bordo canale; Davanti a loro, poi, appare un grande campo pieno di cocomeri, eee … giù nella terra; Gocciolina finisce proprio sotto una di queste piante e nelle gallerie del terreno viaggia al buio, finché sluurp, una radice succhia gocce in quantità.

Documentazione N.1	Un altro viaggio che la porta a dissetare un frutto! Addirittura, dentro a un cocomero, e ora? "Qua dentro è tutto rosso, mmm che buono è tutto dolce!", dice "Gocciolina", che ora si riposa; ma poco tempo dopo si sentono da dentro al cocomero dei forti colpi: "Pooch! Tuum! Spack!" e le goccioline non fanno in tempo a spaventarsi che rivedono la luce del giorno. Cosa sarà successo? È arrivata la grandine con dei chicchi grandi e grossi che hanno colpito il campo e questi cugini ghiacciati dalle gocce, cadendo, rompono molti di quei cocomeri; Gocciolina è caduta proprio su un chicco di grandine in terra: "Brrrrr! Che freddo che sei!", dice la nostra amica al chicco grande come una susina, e da lui si sente rispondere: "Se adesso torna il sole, noi torniamo come te. Qui siamo tante e tutte unite dal gelo che si trova tra certe nuvole, va, scivola via che poi ti seguiremo!". E via di nuovo in un altro fosso, dove incontra pulci d'acqua e un simpatico pesce-gatto con i baffi, via, via fino a uno stagno dove entra un tubo che butta acqua nera e puzzolente. In questo scarico di fogna le gocce diventano un po' nere, un po' marroni e un po' grigie e prendono un odore cattivo. Qui Gocciolina è triste anche perché non viaggia più; una notte però si aprono delle chiuse e si riparte a tutta velocità, finché un grande tubo le fa cadere tutte nel mare Adriatico. Dopo pochi minuti, Gocciolina in mezzo a tutte quelle nuove amiche si sente più pulita e non sente più quell'odore terribile: "Mmmm, ma adesso io sento tutto salato, non è vero sorelle? Intanto arrivano le onde, oop, swaash! Ooop, Swash!, "evviva l'altalena, si va su e si va giù ooooop, fantastico". Una mattina alla fine di agosto seguendo altre gocce su un'onda spumeggiante, Gocciolina finisce dritta, dritta nel secchiello di un bambino che la porta sulla spiaggia e sta per rovesciarla sul suo castello di sabbia, quando sente una voce: "Ma tu lo sai chi sono io?" La nostra goccia si è messa vicina a una conchiglia e parla come un uomo con l'altoparlante: "Io sono una piccolissima parte di tutta l'acqua che vedi, caro bambino, e in pochi giorni ho fatto tanti viaggi e giri che tu non puoi neanche immaginare e poi mi hanno raccontato le gocce grandi che ne farò tantissimi altri: tu mi potrai trovare nel tuo lavandino quando ti lavi i denti oppure nel bicchiere dell'acqua da bere e perfino nei tuoi occhi quando piangi! Allora, sono importante o no amico mio? Trattami bene e io ti sarò molto, ma molto utile". Il bambino rimane senza parole e guarda l'acqua nel suo secchiello e poi, piano piano, la porta sul canottino, lo tira vicino agli scogli dove versa l'acqua con tutte le gocce su un'onda tra le onde gridando: "Buon divertimento, amica Gocciolina, mi ricorderò di te e dei tuoi viaggi ogni volta che penserò a tutti i posti e le cose dove ci puoi essere tu".

Documentazione N.1	E poi: “Mamma! Papà!, voglio conoscere tutto dell’acqua, se me lo spiegate, vi racconterò una storia fantastica, non ci crederete!”. L’HISTOIRE DE GOCCIOLINA : LES VOYAGES DE GOCCIOLINA L’eau, chers enfants, est la substance qui effectue le plus grand nombre de voyages dans le monde magique de la nature : d’un ruisseau, elle peut aller dans un lac ou une rivière ; d’une rivière, elle peut aller en partie sous terre, en partie dans une autre rivière ou dans la mer. Ici, le soleil la fait monter dans le ciel pour former des nuages, et ... des nuages descendent souvent de nombreuses gouttes d’eau, que l’on appelle ensemble la pluie. L’une d’entre elles, appelée “Gocciolina”, vient d’arriver avec d’autres gouttes d’un orage du mois d’août sur une haie. “Aahh !” s’exclame-t-elle, alors qu’elle descend d’une longue et brillante feuille de laurier, en compagnie de nombreuses sœurs et amies «Quelle belle glissade ! Et alors qu’ils tombent dans une flaque d’eau sous la haie odorante, elle s’écrie à nouveau : «Hé les amis, sentez comme nous sommes odorants maintenant !» La flaque s’élargit jusqu’à devenir un étang, puis elle trouve une pente descendante et l’eau part à toute vitesse vers un fossé, et là, toutes les gouttes et les gouttes d’eau s’alignent en une rangée de plus en plus longue, et comme il continue à pleuvoir, cette rangée s’élargit et grandit jusqu’à devenir un petit ruisseau qui emmène Gocciolina dans un voyage fantastique. “Voici les brins d’herbe qui bougent et nous caressent, regardez ces pierres..., de toutes les couleurs, ooohh ! Attention aux grenouilles, si elles plongent, elles nous font sauter ; eee oop, sauter ! ... Splash, tout !”, c’est ainsi que se poursuivent les aventures de ces gouttes, puis tout à coup tout devient plus grand, les voilà dans la rivière Taro, qui part vers la grande plaine. «Mamma mia», dit Gocciolina, «Comme nous sommes nombreux ! Et que de couleurs à voir ! Regarde là-bas, sous le pont, ils sont tous gris, et puis là-bas, près de ces bogues, ils deviennent verdâtres, ha, ha ! Hé, et qui est-ce ?» “Je suis un chevesne”, dit un petit poisson argenté entre les bulles, et il s’élance à travers les gouttes vers un banc d’autres poissons. Mais le voyage ne s’arrête pas là et se poursuit dans le grand fleuve Pô, où, à un certain moment, de nombreuses gouttes font un saut très haut et... splashh !!! Elles tombent d’une petite cascade dans un canal artificiel et notre gouttelette est parmi elles. «Où allons-nous maintenant ?» se demande notre amie en se glissant parmi les limaces, les crapauds et les larves qui peuplent le bord du canal ; Devant eux apparaît alors un grand champ de pastèques, eee ... dans la terre ;

Documentazione N.1	La goutte se retrouve juste sous l'une de ces plantes et dans les tunnels du sol voyage dans l'obscurité, jusqu'à ce que sluurp, une racine aspire les gouttes en quantité. Un autre voyage qui l'amène à se désaltérer dans un fruit ! Même à l'intérieur d'une pastèque, et maintenant? "C'est tout rouge ici, mmm c'est bien, c'est tout doux !" dit "Gouttelette", qui se repose maintenant ; mais peu après, de fortes détonations se font entendre de l'intérieur de la pastèque : "Pooch, Tuum, Spack ! Spack !" et les gouttelettes n'ont pas le temps d'être effrayées qu'elles revoient la lumière du jour. Que s'est-il passé ? La grêle est arrivée avec de gros grêlons qui ont frappé le champ, et ces cousins glacés des gouttes, en tombant, cassent beaucoup de pastèques ; Gocciolina est tombée en plein sur un grêlon à terre : "Brrrrr ! Comme tu as froid !" dit notre ami au grêlon de la taille d'une prune, et de lui elle entend: "Si le soleil revient maintenant, nous reviendrons comme toi. Nous sommes ici nombreux et tous unis par le gel de certains nuages, va, glisse, nous te suivrons ! Et c'est reparti pour un autre fossé, où il rencontre des puces d'eau et un mignon poisson-chat avec des moustaches, et c'est reparti pour un étang où entre un tuyau qui rejette de l'eau noire et nauséabonde. Dans cet égout, les gouttes deviennent un peu noires, un peu brunes et un peu grises et dégagent une odeur nauséabonde. Ici, Gocciolina est aussi triste parce qu'elle ne voyage plus ; une nuit, cependant, des vannes s'ouvrent et elle part à toute vitesse, jusqu'à ce qu'un gros tuyau les jette tous dans la mer Adriatique. Après quelques minutes, au milieu de tous ces nouveaux amis, Gocciolina se sent plus propre et ne sent plus cette terrible odeur : "Mmmm, mais maintenant je sens tout le sel, n'est-ce pas, mes sœurs ? Pendant ce temps, les vagues arrivent, ooop, swaash ! Ooop, Swash !», «hourra pour la balançoire, tu montes et tu descends ooooop, fantastique». Un matin de la fin du mois d'août, après d'autres gouttes sur une vague mousseuse, Gocciolina se retrouve tout droit, tout droit dans le seau d'un enfant qui l'emmène sur la plage et s'apprête à la faire basculer sur son château de sable, lorsqu'elle entend une voix : «Mais sais-tu qui je suis ?». Notre goutte s'est placée près d'un coquillage et parle comme un homme avec un haut-parleur : «Je suis une toute petite partie de toute l'eau que tu vois, cher enfant, et en quelques jours j'ai fait tant de voyages et de tours que tu ne peux même pas imaginer et puis les grosses gouttes m'ont dit que j'en ferais encore beaucoup d'autres : tu peux me trouver dans ton lavabo quand tu te brosses les dents ou dans ton verre d'eau potable et même dans tes yeux quand tu pleures ! Alors, suis-je important ou pas mon ami ? Traite-moi bien et je te serai très, très utile».

Documentazione N.1	L'enfant reste sans voix et regarde l'eau dans son seau, puis l'emporte lentement vers le canot pneumatique, le rapproche des rochers où il verse l'eau avec toutes les gouttes sur une vague parmi les vagues en criant : «Amuse-toi bien, ma petite gouttelette, je me souviendrai de toi et de tes voyages chaque fois que je penserai à tous les endroits et à toutes les choses où tu peux te trouver». Et puis : «Maman, papa, je veux tout savoir sur l'eau, si tu me l'expliques, je te raconterai une histoire fantastique, tu n'en reviendras pas !
Documentazione N.2	
Documentazione N.3	

Fase n. 2	DAL VIAGGIO DI GOCCIOLINA ALLA TEORIA
Descrizione dell'attività	Introduciamo la seconda fase con la visione di un video sul ciclo dell'acqua: https://www.youtube.com/watch?v=iBunf1S2XVE Per i bambini allofoni sarà fornita la versione del video in lingua francese, useremo l'applicazione https://app.maestra.ai che permette la traduzione dal video in italiano al francese, fornendo sia il testo che l'audio in francese. Dopo la prima visione, ripetiamo la visione, ma chiedendo ai bambini di scrivere sul quaderno le parole chiave che emergono dal video. Chiediamo di leggere le parole che hanno scritto, per controllare che siano state annotate tutte e che costituiscono i termini scientifici che andremo ad approfondire. A questo punto procediamo con la lettura del testo proposto (documentazione 1), in italiano e francese. Al termine di questa fase, l'insegnante legge i documenti, dando a ciascun alunno la possibilità di mettere in ordine e associare i diversi elementi dei documenti in modo da procedere alla costruzione di un diorama con funzione di lapbook, in quanto conterrà anche le etichette, con relativa spiegazione, delle fasi del ciclo in doppia lingua. Il diorama si inserisce all'interno del progetto "Viaggio nella scienza: dal Big Bang al corpo umano…" che prevede alla fine di ogni unità di apprendimento la costruzione di un modellino illustrativo. Al termine del quadrimestre (o dell'anno scolastico) questi modellini saranno esposti in una mostra museale, allestita nella classe o in un'aula vacante o in altri spazi a disposizione della scuola. I bambini diventeranno, per un giorno, guide turistiche e accompagneranno i genitori-visitatori lungo tutta la mostra: i bambini a gruppi di due si collocheranno davanti ad uno dei lavori esposti e dovranno spiegare ai visitatori di che cosa si tratta, cosa rappresenta e come è stato realizzato il manufatto. In questo modo sarà valutata la comprensione dell'argomento e saranno coinvolti in un compito di realtà. I bambini allofoni faranno da interpreti per ogni manufatto, in questo modo non solo saranno coinvolti per i lavori a cui hanno partecipato, ma anche per quelli eseguiti prima del loro arrivo. Inoltre, è utile a coinvolgere anche i genitori di questi bambini che avranno occasione di conoscere anche gli altri genitori della classe.
Tempi e spazi	Tre ore, aula scolastica
Metodi e strumenti	Brainstorming; polylect; LIM

Documentazione N.1	Il testo è tratto dal libro Amica Terra DEMO - Scienze e Tecnologia vol.4, 2023, Giunti Scuola. Edizione online: https://demo.giuntiscuola.it/giunti-scuola/amica-terra-demo/scienze-e-tecnologia-vol4/C/ 1. L'ACQUA L'acqua è una risorsa naturale indispensabile per la vita. La nostra esistenza è quella di tutti gli esseri viventi sulla terra dipende dalla presenza o meno dell'acqua: dove c'è acqua, c'è possibilità di vita. Infatti, i vegetali hanno bisogno dell'acqua per produrre il loro nutrimento e anche gli animali non possono assolutamente farne a meno, dal momento che il loro corpo è formato in gran parte da acqua. La terra è coperta per i due terzi dalle acque, ma solo una piccolissima parte è presente sotto forma di acqua dolce e potabile: La maggior parte è salata; una parte di acqua dolce, invece, è congelata nei ghiacciai oppure immagazzinata nelle falde acquifere sotterranee. l'acqua è l'unica sostanza che in natura si può trovare in tutti e tre gli stati: • allo stato solido sotto forma di neve, ghiaccio e grandine; • allo stato liquido nella pioggia, nei mari, nei fiumi e nei laghi; • allo stato aeriforme sotto forma di vapore acqueo. 2. LE CARATTERISTICHE DELL'ACQUA • L'acqua è una sostanza naturale, poiché è presente in natura e non è creata dal luogo. L'acqua ha alcune proprietà particolari: • se si immerge qualcosa al suo interno, se le riconosceranno la forma e il colore: ciò accade perché l'acqua è trasparente; • quando è potabile l'acqua non ha né un odore né un sapore caratteristico: si dice, infatti, che è inodore e insapore; • non possiamo definirne neanche il colore: l'acqua è incolore. • l'acqua è un solvente, cioè scioglie molte sostanze. In particolare, quando scorre attraverso gli strati del terreno, l'acqua scioglie i sali minerali e così si arricchisce di queste sostanze che sono necessarie alla vita. • l'acqua è in grado di risalire dal basso verso l'alto: è il fenomeno della capillarità. Esso permette, per esempio, alle diramazioni più sottili delle radici dei vegetali di assorbire l'acqua che si trova nel terreno. • L'acqua non sale solo per il fenomeno della capillarità, ma anche grazie ad un meccanismo con cui il calore si diffonde nei liquidi: la convenzione. • 3. IL CICLO DELL'ACQUA L'acqua viene trasformata e rimessa in circolo continuamente grazie al ciclo dell'acqua. L'acqua del nostro pianeta è in continuo movimento e trasformazione.

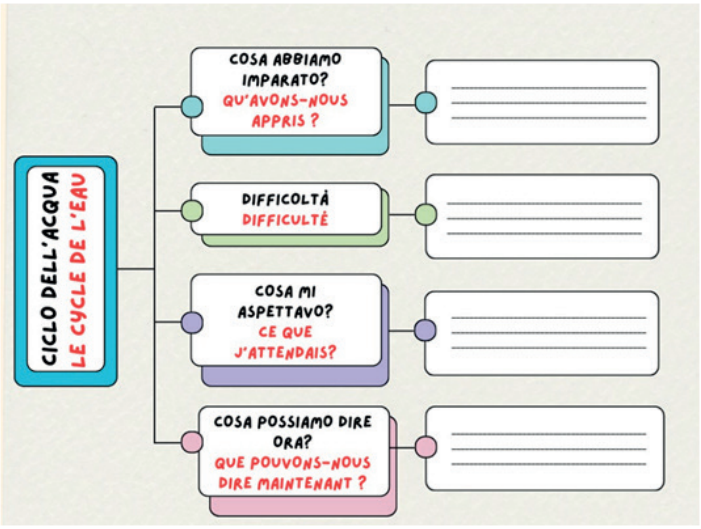
	L'acqua circola tra la Terra e l'atmosfera da milioni di anni con un processo che si chiama ciclo dell'acqua. 1: il calore del sole riscalda l'acqua dei mari, dei Laghi, dei fiumi, eccetera, e la fa evaporare. Quindi l'acqua passa nell'area sotto forma di vapore acqueo 2: il vapore acqueo si mescola con l'aria che lo porta verso l'alto. Qui il vapore si raffredda e condensa dando origine a goccioline che formano le nuvole. 3: quando le goccioline delle nuvole si uniscono tra di loro, formano la pioggia. Se la pioggia attraversa strati di aree più fredde si trasforma in neve o grandine. Una parte della neve si accumula sulle montagne più alte e forma i ghiacciai. 4: l'acqua che penetra nel suolo si accumula in depositi sotterranei: le falde acquifere, da cui l'acqua torna in superficie attraverso le sorgenti. 5: le acque delle sorgenti, della pioggia e una parte di acqua che deriva dallo scioglimento dei ghiacciai finiscono nei fiumi, nei laghi, nei mari. Il ciclo ricomincia
Documentazione N.1	1. L'EAU L'eau est une ressource naturelle indispensable à la vie. Notre existence et celle de tous les êtres vivants sur terre dépendent de la présence ou de l'absence d'eau : là où il y a de l'eau, il y a possibilité de vie. En effet, les plantes ont besoin d'eau pour produire leur nourriture, et les animaux ne peuvent s'en passer, puisque leur corps est en grande partie constitué d'eau. La terre est recouverte aux deux tiers d'eau, mais seule une très petite partie est présente sous forme d'eau douce et potable: la plus grande partie est salée; une partie de l'eau douce, en revanche, est gelée dans les glaciers ou stockée dans les aquifères souterrains. l'eau est la seule substance que l'on peut trouver dans la nature sous les trois états : • à l'état solide sous forme de neige, de glace et de grêle ; • à l'état liquide dans la pluie, les mers, les rivières et les lacs; • à l'état aérien sous forme de vapeur d'eau. 2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'EAU L'eau est une substance naturelle, car elle est présente dans la nature et n'est pas créée par l'homme. L'eau a des propriétés particulières: - si vous immergez un objet dans l'eau, vous en reconnaîtrez la forme et la couleur : c'est parce que l'eau est transparente; - lorsqu'elle est potable, l'eau n'a ni odeur ni goût caractéristiques : on dit qu'elle est inodore et insipide; - on ne peut même pas définir sa couleur : l'eau est incolore.

Documentazione N.1	L'eau est un solvant, c'est-à-dire qu'elle dissout de nombreuses substances. En particulier, lorsqu'elle traverse les couches du sol, l'eau dissout les sels minéraux et s'enrichit ainsi de ces substances nécessaires à la vie. - l'eau est capable de remonter du bas vers le haut : c'est le phénomène de capillarité. Il permet, par exemple, aux branches les plus fines des racines des plantes d'absorber l'eau du sol. - L'eau monte non seulement grâce au phénomène de capillarité, mais aussi grâce à un mécanisme de diffusion de la chaleur dans les liquides : la convection. 3. LE CYCLE DE L'EAU L'eau est continuellement transformée et recirculée à travers le cycle de l'eau. L'eau de notre planète se déplace et se transforme en permanence. L'eau circule entre la Terre et l'atmosphère depuis des millions d'années dans un processus appelé le cycle de l'eau. 1: La chaleur du soleil chauffe l'eau des mers, des lacs, des rivières, etc. et la fait s'évaporer. L'eau passe ensuite dans l'atmosphère sous forme de vapeur d'eau. 2: la vapeur d'eau se mélange à l'air, qui la transporte vers le haut. Là, la vapeur se refroidit et se condense, donnant naissance à des gouttelettes qui forment les nuages. 3: lorsque les gouttelettes des nuages se rejoignent, elles forment la pluie. Si la pluie traverse des couches plus froides, elle se transforme en neige ou en grêle. Une partie de la neige s'accumule sur les hautes montagnes et forme des glaciers. 4: l'eau qui pénètre dans le sol s'accumule dans des dépôts souterrains : les aquifères, d'où l'eau remonte à la surface par des sources. 5: l 'eau des sources, la pluie et une partie de l'eau issue de la fonte des glaciers se retrouvent dans les rivières, les lacs et les mers. Le cycle recommence.

Documentazione N.2	

Fase n. 3	OSSERVAZIONE DELL'ESPERIMENTO: IL CICLO DELL'ACQUA… IN SACCHETTO!
Descrizione dell'attività	Si chiede a uno o due studenti di riformulare il succo di ciò che hanno capito dai documenti letti, come se lo stessero presentando per la prima volta alla classe. L'insegnante pone delle domande e chiede alla classe di formulare delle ipotesi su quanto detto. A questo punto procediamo con una sperimentazione semplice ed efficace: il ciclo dell'acqua in sacchetto! dal momento che l'esperimento necessita di qualche ora per essere osservato, procediamo con la realizzazione del sacchetto a inizio lezione. Chiediamo ai bambini che cosa pensano che succederà; le risposte degli alunni: il problema scientifico, le ipotesi o le spiegazioni, vengono annotate alla lavagna e a cui daremo risposta dopo aver osservato cosa succede. Le fasi dell'esperimento sono: 1. Disegnare sul sacchetto con il pennarello indelebile un sole, delle nuvole e le onde del mare. 2. Riempire il sacchetto (1/3 circa) di acqua e richiuderlo ben bene. 3. Mettere i sacchetti sul calorifero. Infatti, dopo qualche ora dall'inizio della lezione, si vedrà che l'acqua comincia ad evaporare formando uno strato di condensa sul sacchetto. Aspettando ancora qualche minuto, sul sacchetto compariranno le prime goccioline che dall'alto, dalle nuvole appunto, scendono verso il mare "artificiale". L'insegnante chiede agli alunni di parlare di ciò che hanno fatto e imparato durante l'attività, sulle difficoltà e su cosa si aspettavano e cosa hanno ottenuto. Le risposte andranno inserite dall'insegnante all'interno di un documento predisposto. Ogni fase dell'esperimento, documentata con fotografie, confluirà nel libro digitale creato su Storyjumper e che contiene anche la favola di Gocciolina con le illustrazioni create dagli alunni nella prima fase.
Tempi e spazi	Cinque ore, aula scolastica
Metodi e strumenti	Learning by doing; cooperative learning; brainstorming; digital storytelling.

Documentazione N.1





UdA POLYLECT SEZIONE N.1 PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	L'UdA si propone di presentare gli organi di senso quali veicolo per la conoscenza del mondo che ci circonda. Il gioco ha una duplice funzione: rende possibile il consolidamento e l'approfondimento di argomenti appresi durante il percorso di studio degli anni precedenti e consente al compagno allofono di interiorizzare un lessico base relativo ad alcune parti del corpo e ad alcune strutture. Le attività ludiche consentiranno ai bambini di cimentarsi nell'apprendimento di un'altra lingua e di stabilire relazioni positive in un clima di classe inclusivo, collaborativo e aperto al dialogo. Documenti, prodotti multimediali, giochi con le cards, permetteranno ai discenti di associare termini e immagini e di conoscere nelle due lingue, italiano e francese, la struttura dei vari organi. La produzione finale di un leporello prevede di svolgere lavori di gruppo in cui tutti saranno coinvolti nella realizzazione del manufatto.
Titolo UDA	Il corpo umano: gli organi di senso
Classe e/o sezione	V
Destinatari	La classe è composta da 20 alunni:13 maschi e 7 femmine. In classe è presente un alunno di nazionalità francese.
Prodotto finale	Gli alunni divisi in gruppi realizzeranno un leporello sugli organi di senso utilizzando il lessico adatto.
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza alfabetico - funzionale Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
Competenze psicosociali	Pensiero creativo Comunicazione efficacie Empatia
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze (UDA)	L'alunno padroneggia la lingua di scolarizzazione in modo da comprendere enunciati, racconta le proprie esperienze e adotta un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
Obiettivo/i di apprendimento	Interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari.
Discipline coinvolte	Italiano, Scienze, Arte e Immagine
Spazi	Aula
Metodologie	Polylect, didattica laboratoriale, apprendimento tra pari, apprendimento cooperativo
Tempi	10 ore

SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Disciplina 1	SCIENZE
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, nei suoi diversi organi e ne riconosce e descrive il funzionamento.
Obiettivo/i di apprendimento	Descrivere il funzionamento degli organi di senso.
Abilità	Sa associare un nome alle varie parti che compongono le strutture degli organi di senso e ne descrive la funzione.
Conoscenze	Gli organi di senso e le loro funzioni.
Disciplina 2	ITALIANO
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
Obiettivo/i di apprendimento	Leggere e comprendere brevi e semplici testi cogliendo il loro significato globale e identificando parole riferite all'argomento di studio.
Abilità	Saper descrivere gli organi di senso utilizzando termini e parole legate alla disciplina di studio.
Conoscenze	Parole e termini specifici legati alla disciplina di studio.
Disciplina 3	Arte e Immagine
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	Rielabora in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti.
Obiettivo/i di apprendimento	Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per rappresentare la realtà percepita
Abilità	Saper riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme) individuando il loro significato espressivo.
Conoscenze	Gli elementi del linguaggio visivo

SEZIONE N.3 FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	Utilizzo di un documento iniziale
Descrizione dell'attività	**1) Introduzione al tema** L'insegnante avvia la lezione con un brainstorming sugli organi di senso e invita i bambini ad effettuare un test su wordwall. **2)Gli studenti leggono il documento: testo, immagine, tabella, grafico, diagramma.** Dopo il brainstorming, l'insegnante proietta sulla Lim una tabella in italiano e in francese. La tabella riporta sensi, organi di senso e azioni corrispondenti; i bambini leggono le espressioni in italiano e ascoltano l'alunno allofono nella lettura della tabella in francese. L'insegnante interrompe la proiezione e chiede ai bambini di disporsi in circle time. Mostra loro le cards e le posiziona una sull'altra al centro del cerchio rendendo visibile solo la faccia della prima carta, con l'immagine del senso. **3) Esprimere ciò che si è appreso e compreso (documento nascosto)** Ogni bambino osserva la prima immagine del senso posizionata sopra il mazzo e nomina il senso e l'organo corrispondente prima in italiano e poi in francese. L'insegnante registra alla lavagna i termini espressi senza validare nessuna risposta. **4) Controllo delle proposte (documento in vista)** Si verifica l'esattezza delle risposte date rendendo visibili le diverse carte. Il bambino allofono conferma le risposte e le pronunce dei compagni, allo stesso modo anche lui attraverso il gioco ripete i nomi dei cinque sensi e degli organi corrispondenti in italiano.
Tempi e spazi	In aula, 2 ore
Metodi e strumenti	Poliylect, brainstorming, game-based Learning, circle time. Cards, tabelle, LIM.

Fase n. 2	Contributo di altri documenti
Descrizione dell'attività	5) Gli alunni utilizzano nuovi documenti L'insegnante introduce i nuovi materiali con delle domande: "Come fanno gli organi a trasmettere le informazioni al nostro cervello per consentirci di vedere, gustare, sentire, ascoltare? Si proietta sulla Lim un video per ogni organo di senso. Le immagini aiutano tutti i bambini nella comprensione della struttura dei diversi organi. Vengono consegnati loro degli schemi che sintetizzano in maniera semplice gli argomenti trattati nei video. Gli schemi presentano le parole chiave, corrispondenti alle strutture che compongono i vari organi, sia in italiano sia in francese. A turno tutti leggeranno ad alta voce. Il punto di forza di questa fase consiste nel ruolo attivo del bambino allofono che aiuterà i suoi compagni a pronunciare le parole in francese. 6) Discutere la comprensione del/i documento/i e verificare i suggerimenti. I documenti rimangono visibili L'insegnante consegna ai bambini schede con immagini che rappresentano le strutture dei vari organi di senso e i termini corrispondenti sia in lingua italiana sia in lingua francese. I bambini divisi in gruppi disegnano, colorano, ritagliano e assemblano un leporello con testo bilingue e immagini. I bambini associano le parole alle immagini corrispondenti, sulla base di ciò che hanno appreso e verificano attraverso i documenti a loro disposizione la correttezza del loro intervento. 7) Documenti complementari L'insegnante guida gli alunni ad analizzare il percorso intrapreso utilizzando i diversi tipi di documento e sottolineando l'importanza di ogni contributo e di ogni documento. Le tabelle hanno permesso loro di associare ad ognuno dei cinque sensi un organo di senso e un'azione e di imparare le parole corrispondenti in francese. Il gioco delle cards si rivela utile per rafforzare termini specifici della disciplina. La visione dei video consente ai bambini di osservare nel dettaglio le strutture dei vari organi e la lettura degli schemi di riprendere e rafforzare quanto è stato già riportato dai video. Per concludere, si riflette su come ogni singolo documento analizzato ha permesso loro di aggiungere un tassello in più, per acquisire la conoscenza degli organi di senso. Grazie alle conoscenze apprese i bambini hanno realizzato un leporello sugli organi di senso. I documenti hanno permesso loro di riconoscere le strutture dei vari organi sia in italiano sia in francese.
Tempi e spazi	In aula, 6 ore
Metodi e strumenti	Circle time, polylect, didattica laboratoriale LIM, video, materiale di facile consumo

Fase n. 3	Valutazione dell'approccio investigativo e della metacognizione
	8)Riformulazione da parte degli studenti e approccio investigativo Uno (o due) studenti alla volta riformulano ciò che hanno compreso su un organo a loro scelta. L'insegnante pone la seguente domanda: "Da tutte queste informazioni, quale risposta possiamo formulare al problema enunciato all'inizio?" A tal proposito l'insegnante invita i bambini ad analizzare degli oggetti. Gli alunni individuano il senso o i sensi che permettono di percepire l'oggetto proposto e con l'ausilio del leporello spiegano come avviene la percezione dell'oggetto attraverso le strutture dell'organo. 9) Metacognizione L'insegnante chiede agli alunni di parlare di ciò che hanno fatto e imparato durante questa attività, di quali difficoltà hanno incontrato nella comprensione di questi documenti e di come sono state superate. L'attività termina con la realizzazione di un cartellone riassuntivo su cui gli alunni attaccano post - it che raccolgono le procedure e le strategie utilizzate durante le attività.
Tempi e spazi	In aula 2 ore
Metodi e strumenti	Riflessione metacognitiva

La presente UdA è stata elaborata e presentata in una sezione di scuola dell'infanzia di Potenza dalla dott.ssa Lorenza Maria Gallo, laureata in Scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università degli Studi della Basilicata.

UdA ARTITERAPIA - KAMISHIBAI SEZIONE N.1 PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	L'infanzia è un periodo magico, un momento in cui il cuore dei bambini è come un libro aperto, pronto ad essere riempito di colori ed emozioni. Il progetto "Riordiniamo le emozioni" nasce con l'obiettivo di guidare i piccoli attraverso un viaggio educativo e divertente alla scoperta delle emozioni, essenziali per comprendere sé stessi e gli altri. Tra i principali obiettivi troviamo: favorire un ambiente che promuova l'espressione libera delle emozioni, consentendo ai bambini di comunicare i propri sentimenti in modo sano e positivo e guidare i bambini nella scoperta delle emozioni come parte naturale del loro sviluppo, contribuendo alla costruzione di basi solide per la loro crescita emotiva. La progettazione prevede diverse attività sul tema delle emozioni orientate a favorire il benessere dei bambini albanesi presenti nelle sezioni di scuola dell'infanzia. Si prevede l'introduzione di tecnologie basate sull'Intelligenza artificiale per facilitare la comunicazione italiano-albanese.

Titolo UDA	Riordiniamo le emozioni	
Nido/Scuola Infanzia		**Sezione omogenea**
	X	**Sezione eterogenea**
Destinatari	Bambini di 3, 4 e 5 anni	
Prodotto finale	I bambini torneranno a casa con il barattolino delle emozioni, assemblato durante l'ultima fase del progetto.	
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza alfabetico funzionale; competenza imprenditoriale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.	
Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)	Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente; collabora e partecipa alle attività collettive; gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare e confrontarsi; riflette, si confronta e discute con gli adulti e con gli altri bambini e riconosce le reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta; sviluppa il senso di identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato; utilizza strumenti predisposti per organizzare dati; raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi; sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale; ascolta e comprende narrazioni e storie	
Obiettivo/i di apprendimento	Comprendere bisogni e sentimenti propri ed altrui; Assumere iniziative nei confronti di oggetti e materiali; Riconoscersi come parte di un gruppo e partecipare attivamente a un progetto comune; Saper riconoscere ed esprimere sentimenti ed emozioni controllandoli in modo adeguato; Rappresentare graficamente esperienze e situazioni con ricchezza di particolari; Usare in modo autonomo e creativo varie tecniche espressive in modo libero e/o su consegna; Sviluppare la capacità di raccontare e descrivere eventi personali e situazioni; Sviluppare la capacità di leggere immagini.	
Campi di esperienza coinvolti	Il sé e l'altro, immagini, suoni e colori, i discorsi e le parole	
Spazi	Aula, palestra, laboratorio di lettura	
Metodologie	Circle time, didattica laboratoriale, brainstorming, kamishibai, esercizi di arteterapia e teatroterapia	
Tempi	Da una a due settimane	

SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Campo d'esperienza prevalente	Il sé e l'altro
Abilità	Interagire con altri, mostrando fiducia nelle proprie capacità comunicative, esprimendo sentimenti e bisogni, comunicando azioni e movimenti; ascoltare e comprendere discorsi altrui; interagire con un compagno per giocare e soddisfare bisogni di tipo concreto; raggruppare secondo criteri; individuare l'esistenza di problemi e della possibilità di affrontarli e risolverli; fornire spiegazioni sulle cose e sui fenomeni; collaborare con gli altri; scambiare giochi, materiali…; riconoscere ed esprimere verbalmente i propri sentimenti e le proprie emozioni; accettare e rispettare le regole, i ritmi e le turnazioni; manifestare interesse per i membri del gruppo: ascoltare, prestare aiuto, interagire; confrontare la propria idea con quella altrui.
Conoscenze	Principi essenziali di organizzazione del discorso; raggruppamenti; figure e forme; conoscenze delle proprie caratteristiche; tecniche di rappresentazione grafica e plastica.
Metodologie	Brainstorming, circle time, attività di teatroterapia, didattica laboratoriale.
Strumenti	Due sedie con appesi due cartoncini, boccacci costruiti sui cartoncini con il velcro, flash card con il velcro, fotocopie e colori a matita, sassolini, occhietti adesivi, pennarelli colorati, fotocopie, cerchi di cartoncino, barattoli, sale, gessetti.
Documentazione N.1	

SEZIONE N.3 FASI DI REALIZZAZIONE I SETTIMANA	
Fase n. 1	**Mi presento!**
Descrizione dell'attività	Saranno presenti due sedie al centro dell'aula, su una ci sarà un cartoncino con sopra scritto "sono… e ti voglio dire di me che…" e sull'altra "se fossi… mi piacerebbe…"; i bambini vengono invitati a sedersi uno alla volta su una delle due sedie per presentarsi.
Tempi e spazi	In aula, 1 ora circa
Metodi e strumenti	Circle time, due sedie con appesi due cartoncini, esercizio di teatroterapia
Documentazione N.1	
Fase n. 2	**Narrazione**
Descrizione dell'attività	Lettura dell'albo illustrato "I colori delle emozioni" e presentazione del percorso. Il testo sarà tradotto e letto anche in albanese grazie al chatbot ChatGPT, al quale verrà richiesto di ricavare un glossario delle emozioni in albanese.
Tempi e spazi	Laboratorio di lettura, circa un'ora
Metodi e strumenti	Lettura ad alta voce; boccacci costruiti sui cartoncini con il velcro, flash card con il velcro.
Documentazione N.1	

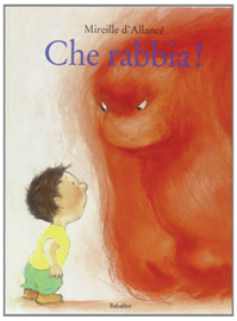
Documentazione N.2	Giallo: Allegria - Gëzim Esempio in italiano: Quando sei allegro, ridi, salti, balli, giochi e vuoi condividere la tua gioia con gli altri. Esempio in albanese: Kur je i gëzuar, qesh, kërcesh, vallëzon, luan dhe dëshiron të ndash gëzimin tënd me të tjerët. Blu: Tristezza – Trishtim Esempio in italiano: Quando sei triste, vuoi stare da solo e non desideri fare niente. Esempio in albanese: Kur je i trishtuar, dëshiron të jesh vetëm dhe nuk dëshiron të bësh asgjë. Rosso: Rabbia - Zemërim** Esempio in italiano: Quando sei arrabbiato, senti che è stata commessa un'ingiustizia e vuoi scaricare la rabbia sugli altri. Esempio in albanese: Kur je i zemëruar, ndjen se është kryer një padrejtësi dhe dëshiron të shkarkosh zemërimin tek të tjerët. Nero: Paura - Frikë Esempio in italiano: Quando hai paura, diventi piccolo e insignificante e credi che non riuscirai a fare quello che ti chiedono. Esempio in albanese: Kur ke frikë, bëhesh i vogël dhe i parëndësishëm dhe beson se nuk do të arrish të bësh atë që të kërkohet. Verde: Calma - Qetësi Esempio in italiano: Quando sei calmo, il tuo respiro è lento e profondo, ti senti in pace. Esempio in albanese: Kur je i qetë, frymëmarrja jote është e ngadaltë dhe e thellë, ndihesh në paqe.
Fase n. 3	**Pozione della felicità**
Descrizione dell'attività	Sarà presentata la "gioia" e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione. Verranno distribuite delle fotocopie in cui è presente un pentolone e sarà richiesto ai bambini di disegnare ciò che li rende felici.
Tempi e spazi	Aula, circa un'ora
Metodi e strumenti	didattica laboratoriale, brainstorming; fotocopie e colori a matita, barattolo e flashcards con velcro.

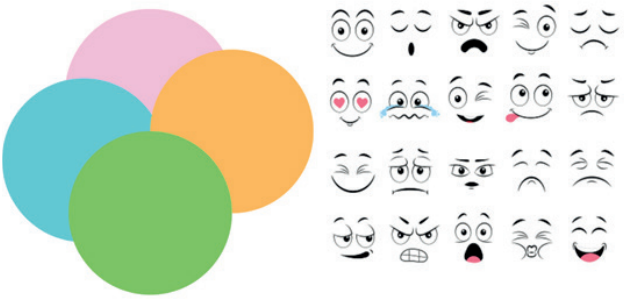
Documentazione N.1	
Documentazione N.2	
Fase n. 4	**Sassolino della tristezza**
Descrizione dell'attività	Sarà presentata la "tristezza" e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione. Verrà chiesto ai bambini di chiudere gli occhi e di tendere le manine come per raccogliere qualcosa, verrà posato nelle manine di ognuno un piccolo sassolino, chiederò di aprire gli occhi e si aprirà un piccolo dialogo su quale sentimento ci fa sentire pesanti come dei sassi. In seguito, verranno distribuiti occhietti adesivi e pennarelli colorati, i bambini dovranno disegnare una smorfia di tristezza sul sassolino. Quando ci ritroveremo in cerchio, verrà chiesto al bambino di depositare il suo sassolino al centro e di raccontare un breve aneddoto che lo ha reso triste.
Tempi e spazi	Aula, circa un'ora
Metodi e strumenti	Circle time, didattica laboratoriale, brainstorming, sassolini, occhietti adesivi, pennarelli colorati, barattolo e flashcards con velcro.

Documentazione N.1	
Documentazione N.2	
Fase n. 5	**Il dado dell'amore**
Descrizione dell'attività	Sarà presentato l'"amore" e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione. Verranno disposti i bambini in coppie, a turno uno dei due componenti dovrà lanciare il dado dell'amore e rispettare l'azione affettuosa che sarà rappresentata sulla faccia che apparirà verso l'alto.
Tempi e spazi	Aula, circa un'ora
Metodi e strumenti	Dado dell'amore, barattolo e flashcards con velcro.

Documentazione N.1	
Documentazione N.2	
II SETTIMANA	
Fase n. 6	**Il mostro calzino**
Descrizione dell'attività	Sarà presentata la "paura" e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione. Verrà messa in scena la filastrocca "Sotto il letto" con il teatro kamishibai. In seguito, verranno distribuiti calzini, ovatta, occhietti e piccoli pezzi di lana, per la costruzione di un "mostro calzino"
Tempi e spazi	Aula, circa un'ora
Metodi e strumenti	Didattica laboratoriale, brainstorming, teatro kamishibai; calzini, ovatta, occhietti adesivi, un gomitolo di lana, pennarelli colorati, barattolo e flashcards con velcro.

Documentazione N.1	
Documentazione N.2	
Documentazione N.3	
Fase n. 7	**Che rabbia!**
Descrizione dell'attività	Sarà presentata la "rabbia" e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione. Verrà proposto il libro "Che rabbia!", in seguito ai bambini verranno presentate diverse situazioni e dovranno manifestare il loro livello di rabbia tramite l'attività del "rabbiometro": un livello alto, stando in piedi, un livello medio, stando sulle ginocchia ed infine un livello basso stando seduti a terra.
Tempi e spazi	Aula, circa un'ora
Metodi e strumenti	Circle time, brainstorming, libro "Che rabbia!", barattolo e flashcards con velcro.

Documentazione N.1	 
Documentazione N.2	
Fase n. 8	**Yoga time!**
Descrizione dell'attività	Sarà presentata la "rabbia" e verrà chiesto ai bambini di riempire il barattolo con la flashcards corrispondenti a questa emozione. I bambini eseguiranno degli esercizi di respirazione guidata e alcune posizioni dello yoga.
Tempi e spazi	in palestra o in aula dalle 10:50 alle 11:20
Metodi e strumenti	attività motoria, barattolo e flashcards con velcro, esercizi di teatroterapia.
Documentazione N.1	 

Documentazione N.2	
Fase n. 9	
Descrizione dell'attività	Verranno distribuiti dei cartoncini ritagliati a cerchio e diverse fotocopie di occhi e bocche appartenenti ad espressioni diverse. Si chiederà in seguito ai bambini "che faccia fai quando…?" e loro dovranno comporre il loro volto con il materiale che hanno a disposizione.
Tempi e spazi	Aula, un'ora circa
Metodi e strumenti	Learning by doing, esercizi di teatroterapia, fotocopie, cerchi di cartoncino
Documentazione N.1	
Fase n. 10	**Dentro di me!**
Descrizione dell'attività	Verrà chiesto di colorare con i gessetti un mucchietto di sale ciascuno, con i rispettivi colori delle emozioni: giallo, azzurro, rosso, rosa, nero, verde. Poi verrà chiesto di riempire un piccolo barattolino ciascuno che rappresenterà le loro menti, ricche delle emozioni di cui abbiamo parlato in questa giornata. Ci si raccomanda al termine di non scuoterlo per non fare la fine del mostriciattolo!
Tempi e spazi	Aula, un'ora circa
Metodi e strumenti	Didattica laboratoriale, barattoli, sale, gessetti.

Documentazione N.1	

UdA ROLL SEZIONE N.1 PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	La seguente UDA coinvolge un alunno di nazionalità egiziana, giunto in Italia nell'ultimo triennio, che ha superato la prima alfabetizzazione ma ancora non ha raggiunto quelle competenze nella lingua italiana, tali da poter affrontare le materie di studio. Per le ragioni appena citate, l'UDA stabilisce di favorire l'apprendimento della lingua italiana da parte del bambino di nazionalità egiziana e al tempo stesso di favorire l'inclusione sociale e la partecipazione alla vita scolastica affinché non senta più di essere solo una "minoranza" ma di essere parte costituiva del gruppo classe, che attraverso di essa sarà motivato a guardarlo con interesse e non con diffidenza, puntando allo sviluppo della fiducia nei confronti dell'altro e non della segregazione e disprezzo. In linea con il principio "la scuola di tutti e di ciascuno" la seguente UDA, prende avvio da una storia tratta dal testo COLORIN COLORADO che contiene quattordici storie di Pesi diversi, in versione bilingue realizzate all'interno del progetto BIBLIO-TUTTI che è stato realizzato dal Centro Come della Cooperativa Farsi Prossimo, in collaborazione con i Comuni di: Inveruno, Paullo, Trezzano Rosa, con il contributo della Fondazione Cariplo- Fondazione Vodafone Italia 2010/2011. Lo stesso si propone di avvicinare la popolazione straniera alla biblioteca e di spingere adulti e bambini ad attraversare la soglia di quello che è il luogo privilegiato dei racconti e delle storie, della memoria e dell'immaginario. I testi sono stati raccolti da Michela Casolati, riscritti da Graziella Favaro e tradotti nelle diverse lingue da A.G. Service – Agenzia di traduzioni e servizi in Milano. Le fiabe raccontate delineano una risorsa di parole narrate da condividere e scambiare per un'inclusione positiva di tutti nella vita della comunità. Colorin Colorado raccoglie storie che vengono dai quattro angoli del mondo e che sono arrivate fino a noi dentro la valigia delle mamme e dei papà immigrati. La narrazione assume un valore aggiuntivo, legato ai processi di ricomposizione delle autobiografie poiché sopperisce l'assenza di nonni, adulti e anziani della famiglia. La fiaba selezionata dal testo è la seconda, dal titolo Laila e il Fanus Magico appartenente alla cultura egiziana e scaricabile direttamente dal seguente link a pagina 10 https://maestraeamica.com/wp-content/uploads/2022/03/Fiabe-bilingue.pdf. La scelta sottende l'intento di inclusione del bambino di nazionalità egiziana, facente parte della classe III A, con l'obiettivo di permettergli di condividere con la restante classe alcuni dei tratti tradizionali della sua cultura. La seguente UDA prende in considerazione tre discipline in particolare, italiano, arte e immagine e tecnologia ed è strutturata nelle seguenti quattro fasi:

	- Fase I: Lettura collettiva con Metodo Roll
	- Fase II: Realizzazione del Fanus Magico con tecnica della Pixel Art (Coding)
	- Fase III: Quiz "Laila e il Fanus Magico" realizzato con piattaforma Wordwall
	- Fase IV: Gioco di drammatizzazione e immedesimazione con i costumi tipici della cultura egiziana.
Titolo UDA	Nessuno resti senza luce
Classe	Terza primaria
Destinatari	Classe III A (15 bambini, di cui 10 bambine e 5 bambini, 1 bambino di nazionalità egiziana). Istituto Comprensivo D. Bramante 75100 Matera
Prodotto finale	Gioco di immedesimazione e drammatizzazione con costumi tipici della cultura egiziana. Realizzazione del Fanus magico
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza Alfabetica Funzionale Competenza multilinguistica Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie Competenza digitale Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale
Competenze psicosociali	Comunicazione, problem solving, capacità di prendere decisioni, consapevolezza di sé.
Traguardi per lo sviluppo delle competenze (UDA)	**Italiano** L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti, rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti. L'allievo legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. L'allievo individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione. L'allievo legge testi di vario genere, facenti parte della letteratura di culture diverse dalla propria e formula su di essi giudizi personali. L'allievo è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo). **Tecnologia** L'allievo sa ricavare informazioni utili su proprietà e caratteristiche leggendo su documentazione tecnica.

	L'allievo si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni. L'allievo produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche utilizzando strumenti multimediali. L'allievo inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e limiti della tecnologia attuale. **Arte e immagine** L'allievo utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testo con tecniche pittorico e grafico-espressive. L'allievo in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini. L'allievo individua i principali aspetti formali della rappresentazione proveniente da culture diverse dalla propria. **Italiano** Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. Comprendere l'argomento e le informazioni principali del testo letto in classe. Riesporre in modo comprensibile a chi ascolta il contenuto e il significato del testo. Raccontare storie appartenenti al patrimonio letterario di un'altra cultura ed esplicitarne le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta. Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione). Leggere il testo cogliendo l'argomento di cui si parla e individuare le informazioni principali e le loro relazioni. Comprendere testi di diverso tipo (appartenenti alla letteratura italiana e di altre) in vista di scopi pratici, di sensibilizzazione e inclusione. Ampliare il patrimonio lessicale attraverso l'incontro con il lessico appartenente ad un'altra lingua. **Tecnologia** Leggere e ricavare informazioni utili da istruzioni di svolgimento. Riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica. **Arte e immagine** Rappresentare e comunicare la realtà percepita Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici e multimediali. Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici di un linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) Familiarizzare con alcune forme di rappresentazione grafica, appartenenti alla propria e ad altre culture
Discipline coinvolte	Italiano, tecnologia

Spazi	Disposizione circolare dei banchi all'interno della classe per la lettura e la realizzazione del Fanus magico. Svolgimento del quiz digitale nel laboratorio multimediale, con auricolari e pc personali.
Metodologie	Lettura con metodo ROLL: scelta e traduzione di un testo in lingua araba (EG) con relativa versione in lingua italiana Role playing Debate learning Storytelling Didattica laboratoriale Didattica digitale integrata
Tempi	Febbraio
SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Disciplina	Italiano
Abilità	Riconosce differenti registri comunicativi Comprende il messaggio contenuto in un testo scritto (distinguendo le informazioni principali dalle secondarie) Legge un testo silenziosamente e ad alta voce utilizzando il metodo Roll Comprende il senso globale di un testo scritto di qualunque natura Rielabora in forma chiara le informazioni Riconosce e utilizza correttamente le strutture della frase semplice Avvia un processo di conoscenza sia di se stessi (l'Io) sia degli altri (l'altro)
Conoscenze	Le regole nei turni di parola Le principali strutture della lingua italiana Il contesto, lo scopo e i destinatari della comunicazione orale, verbale e non verbale Le varie tecniche di lettura (silenziosa, ad alta voce, analitica, sintetica) Le informazioni principali offerte dal testo La morale del testo Gli elementi strutturali di un testo scritto chiaro ed ordinato Le strutture morfologico/sintattiche della lingua
Disciplina	Tecnologia
Abilità	Legge la consegna per completare l'attività assegnata Usa giochi didattici che implichino la capacità di entrare nella piattaforma Wordwall Usa il computer e i suoi accessori (il mouse, la tastiera e il tastierino numerico)
Conoscenze	I codici fondamentali della comunicazione orale, verbale, non verbale ed informatici

Metodologie	Metodo Roll per la lettura e la comprensione del testo, role playing nella fase di gioco di immedesimazione/drammatizzazione, storytelling, didattica laboratoriale
Strumenti	Scheda di lettura "Laila e il Fanus Magico", LIM, Pc e cuffie (personali),
Modalità di verifica	Test di profitto individuale su piattaforma Wordwall

SEZIONE N.3 FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	**Leggiamo insieme**
Descrizione dell'attività	Alcuni assunti teorici sulla lettura con Metodo ROLL e strutturazione dell'attività: LEGGIAMO INSIEME Il metodo ROLL è un dispositivo sviluppato in Francia, che ha lo scopo di far apprendere a comprendere il testo scritto. Esso si basa su attività per implementare la capacità di lettura e sullo sviluppo di pratiche culturali. L'assunto centrale del metodo è l'Atelier di Comprensione del Testo (ACT). Le fasi previste dal metodo ROLL sono le seguenti: Fase 1: lettura autonoma del testo (5-7 minuti) L'insegnante di italiano distribuisce le copie del fascicolo contenente il testo "Laila e il Fanus Magico" composto da una versione in lingua italiana e una in lingua arabo (EG) ed immagini correlate. La scelta di distribuire a tutti gli alunni della classe, indipendentemente dalla loro etnia, entrambe le versioni in lingua, mira a concretizzare la vera pratica inclusiva, senza apporre differenze alcune e attenzionare in egual modo entrambe le lingue. Tutti gli alunni saranno invitati a leggere silenziosamente e autonomamente il testo nella loro lingua madre per un arco temporale di 5-7 minuti. In eventuali casi di bassa scolarità l'insegnante provvede a leggere il testo due o più volte per lasciare la possibilità agli alunni che ne necessitino l'opportunità di ascolto; Fase 2: Scambio e discussione sulla comprensione del contenuto del testo (15-20 minuti) In seguito a una prima lettura autonoma del testo, l'insegnante avvia un dibattito (debate learning) sollecitando gli studenti a costruire insieme tutti i contenuti emersi dalla lettura. Ogni alunno, dopo aver alzato la mano, può aggiungere un'informazione che sarà valutata dal gruppo classe indicando se si è d'accordo, non si è d'accordo o non è chiaro. È l'insegnante a coordinare il debate trascrivendo sulla lavagna le informazioni emerse indicando poi in tre categorie quali:

Descrizione dell'attività	sono d'accordo, non sono d'accordo, non ho capito. Il dibattito ha inizio con il seguente quesito posto dall'insegnante: "Chi è la protagonista della storia?" e procede con la graduale aggiunta di informazioni a turnazione; Fase 3: Validazione e ricerca informazioni sul testo in autonomia (10-15 minuti) Successivamente alla fase di scambio e discussione, ciascun alunno rilegge il testo in autonomia e cerca le informazioni emerse al suo interno. Il testo funge da "arbitro" per la convalida delle informazioni riportate sulla lavagna. Sarà chiesto agli studenti di rileggere le frasi e individuare i righi del testo in cui esse sono contenute, opportunamente numerati in precedenza. È un'esperienza di lettura guidata e selettiva; Fase 4: Imparare a monitorare i propri processi mentali, cognitivi ed emotivi; metacognizione (10 minuti) In seguito ad una validazione collettiva circa le informazioni emerse dal testo, l'insegnante procede con interrogativi mirati a rilevare il livello di gradimento rispetto all'attività svolta ponendo i seguenti quesiti: "Vi è piaciuta l'attività? Quale momento hai preferito? Cosa hai capito di questa attività? È stata utile per confrontarvi tra voi?" L'insegnante ha il ruolo di mediatore consapevole che non incoraggia e resta neutro, rispettando l'assoluta libertà di risposta degli studenti, senza mai apporre giudizio e con fiducia in una possibilità di crescita che il metodo Roll offre. Fase 5: Esercitazione per rilevare la comprensione del testo (10 minuti) L'insegnante distribuisce a ciascun alunno un foglio A4 stampato a colori, contente la seguente esercitazione, che mira a rilevare il loro livello di comprensione del testo, partendo dall'attenta osservazione di sei immagini per arrivare a individuare la parola corrispondente, tradotta simultaneamente in lingua araba.
Tempi e spazi	Quattro ore, aula
Metodi e strumenti	ROLL, scheda di lettura, scheda di verifica
Documentazione N.1	https://maestraeamica.com/wp-content/uploads/2022/03/Fiabe-bilingue.pdf.
Fase n. 2	Gioco di immedesimazione e drammatizzazione con costumi tipici della cultura egiziana
Descrizione dell'attività	Presentazione dell'attività: E SI APRONO I SIPARI! In questa fase si prevede di strutturare una drammatizzazione con costumi tipici della cultura egiziana, offerti in prima persona dal bambino egiziano presente in classe. L'idea nasce con l'intento di valorizzare la sua tradizione, affinché si senta accettato in un contesto inclusivo in cui tutti sono importanti allo stesso modo in una prospettiva multiculturale di uguaglianza.

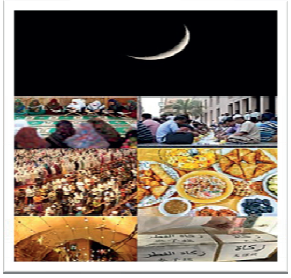
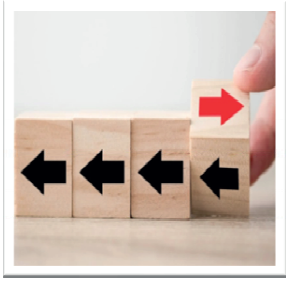
Descrizione dell'attività	Le insegnanti hanno predisposto inizialmente tutti i momenti da mettere in scena, individuando ruoli, spazi, costumi, dialoghi e oggetti scenografici. Ogni momento sottende una scelta didattica importante, mirata agli obiettivi che il testo stesso impone. Le tematiche principali emerse dalla lettura sono: la condivisione di un bene e di un momento di felicità, il valore del dono, l'altruismo, l'emarginazione, la messa in discussione delle proprie idee, il perdono e la capacità di ascolto. La drammatizzazione prevede i seguenti momenti: 1) Momento del pasto in classe a luci spente per simulare il momento della sera e della cena. Il cibo consumato in classe è stato preparato nei giorni precedenti per mano delle famiglie dei bambini della classe, sotto indicazione di alcune ricette tipiche egiziane, indicate e condivise dalla mamma del bambino egiziano nel gruppo classe. 2) Momento di gioco con il fanus magico. Le rappresentazioni grafiche raffiguranti il fanus magico sono state ritagliate singolarmente e incollate ad un bastoncino di legno con del nastro adesivo per renderne più agevole l'utilizzo. Ciascun bambino dona il proprio fanus ad uno dei suoi amici nello stesso modo in cui avviene nella storia letta. Solamente una delle bambine della classe, che rappresenta Laila, la protagonista della storia, non dispone del fanus Magico perché appartenente ad un gruppo di amici poco abbienti e per questo è esclusa dai giochi. La scelta didattica celata in questo momento del lavoro, punta a condurre i bambini alla riflessione sui fenomeni di emarginazione perché appartenenti ad una minoranza. È una sperimentazione pensata dalle insegnanti per far emergere eventuali episodi di razzismo in classe, così da poterli individuare e stroncare con opportuni interventi di programmazione. Si sollecitano per questo i bambini ad un momento di scambio di esperienze simili a questa, nelle quali si sono provate emozioni di tristezza ed emarginazione. Le insegnanti possono sottoporre la classe ai seguenti quesiti: "Come vi sareste comportati nei panni di Laila? Ritenete giusto escludere qualcuno solo a causa della sua diversità di provenienza geografica di usi, costumi e tradizioni?". 3) Momento di proiezione di un fascio di luce alla Lim e di ingresso dei tre guardiani del fanus, interpretati da tre bambini della classe. In seguito all'esclusione e alla tristezza di Laila, un baglio di luce riaccenderà la speranza nel suo cuore. Per rafforzare il senso di ottimismo in momenti difficili, le insegnanti hanno ideato la proiezione di un fascio di luce composto dai colori ciclamino, blu e verde, utilizzando la Lim. Gli stessi colori saranno richiamati dai mantelli indossati dai tre guardiani, ovvero da tre bambini che fanno ingresso nella classe, il tutto fedele al contenuto del testo. . I tre guardiani aprono un dibattito che prevede i seguenti quesiti: "Perché sei triste? C'è sempre una soluzione per tutto, se si è disposti a rispettare alcune condizioni.

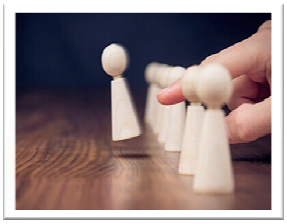
Descrizione dell'attività	Noi abbiamo un dono per te, che dovrai condividere con i tuoi amici per giocare tutti insieme. Ecco il fanus magico, corri da loro adesso!". 4) Momento di gioco e di successivo ripensamento. La bambina che interpreta Laila, facendo tesoro delle parole dei tre guardiani, torna nell'aula per giocare con i suoi compagni di classe, condividendo il fanus ricevuto in dono. Questa scelta sottende l'idea che la felicità si possa raggiungere quando si trascorre del tempo con gli altri e si condividono i propri oggetti senza essere egoisti. Ad un tratto però, le torna in mente il momento in cui era stata esclusa e così cessa immediatamente di giocare e caccia a sua volta tutti i bambini. La conseguenza della sua scelta comporta lo spegnimento della luce del fanus, rappresentato da una delle maestre che spegne una candela soffiandoci sopra, proprio in classe davanti ai bambini e dall'altra che simula il ritorno del buio abbassando le persiane delle finestre dell'aula. 5) Momento del trasferimento nel Castello Magico e sviluppo della vicenda. Successivamente al buio fanno ingresso in classe nuovamente i tre custodi, che insieme a Laila si recheranno in una stanza della scuola, adibita a Castello Magico, dove si trova la riserva delle candele. All'interno della seguente stanza sono riposte un numero consistente di candele, che simboleggiano la riserva delle candele citata nella lettura. La bambina che interpreta Laila prende tra le mani una delle candele e si accorge che quest'ultima non si accende. Proprio in quest'istante Laila si rattrista improvvisamente, ripensando al suo comportamento egoista nei confronti degli altri bambini e ripensò esattamente a come lei si era sentita quando era stata esclusa e a come aveva, a sua volta, fatto sentire gli altri bambini. Solo dopo aver compreso l'errore commesso, Laila ritorna in classe e richiama tutti gli altri bambini per giocare con lei. Nello stesso momento, alla Lim le insegnanti proiettano una candela che si accende, mentre in classe tutti i bambini, Laila compresa, formano un cerchio, si abbracciano e felici di essersi ritrovati urlano insieme e a gran voce "E tuta ferghet el hadduta".
Tempi e spazi	Otto ore, aula
Metodi e strumenti	Role playing, drammatizzazione, costumi tipici, Wordwall.
Documentazione N.1	Per accedere al seguente quiz, collegarsi al seguente link: https://wordwall.net/resource/54969333.

ESERCITAZIONE PER RILEVARE LA COMPRENSIONE DEL TESTO

Guarda con attenzione le immagini proposte e collegale con il nome corrispondente

Scrivi nella colonna centrale la lettera e il numero corrispondente alla tua scelta

A		Lettera _____ Numero _____	**1.** Ramadan رمضان
B		Lettera _____ Numero _____	**2.** Esclusione الاستبعاد
C		Lettera _____ Numero	**3.** Condivisione مشاركة

		_____	
D		Lettera _____ Numero _____	**4.** Lanterna فانوس
E		Lettera _____ Numero _____	**5.** Festeggiamento احتفال
F		Lettera _____ Numero _____	**6.** Ripensamento فكرة لاحقة

UdA Intercultural Service Learning SEZIONE N.1 PARTE GENERALE	
Presentazione del percorso	L'Istituto Comprensivo di riferimento presenta un tessuto sociale ed economico variegato che, nell'ultimo decennio, si è arricchito con la presenza di famiglie provenienti da diverse culture, attratte dalle opportunità di lavoro offerte dal comparto del salotto, nonché da aziende agricole e zootecniche presenti sul territorio. Questa situazione ha determinato un aumento degli studenti di cittadinanza non italiana iscritti nei diversi ordini scolastici dell'Istituto. La loro presenza è considerata una preziosa occasione di crescita reciproca e un'opportunità per conoscenze e confronti tra culture e lingue diverse. Tuttavia, emerge anche una preoccupazione dovuta al limitato supporto di mediazione linguistica offerto dal Comune e dalle Associazioni locali. Il progetto "*Insieme per Crescere: Un Viaggio Interculturale tra la Scuola Primaria e l'Infanzia*" si avvarrà dell'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning*. In questo contesto, l'apprendimento curricolare è posto al servizio della comunità, creando sia occasioni di riflessione e metacognizione delle conoscenze che un contributo sociale tangibile. Gli alunni delle classi V supporteranno i piccoli alunni stranieri nella comprensione di nuovi termini e significati della lingua italiana e delle nuove culture, promuovendo l'integrazione culturale e migliorando le competenze linguistiche e sociali attraverso attività collaborative e interdisciplinari.
Titolo UDA	"*Insieme per Crescere: Un Viaggio Interculturale tra la Scuola Primaria e l'Infanzia*"
Classe	Classi V scuola primaria – di supporto alle sezioni di alunni cinquenni di scuola dell'infanzia
Destinatari	Gli alunni delle classi V A, B, C e D saranno di supporto ai piccoli alunni della scuola dell'infanzia, le cui sezioni cinquenni, situate al pianoterra dello stesso Istituto Comprensivo, accolgono diversi alunni provenienti da differenti nazionalità.
Prodotto finale	-Creazione di un evento interculturale e una mostra con attività artistiche, linguistiche e culturali realizzate dagli studenti della scuola primaria e dell'infanzia. (Le storie raccontate da alunni e genitori in lingua originale/tradotte nell'ambito dell'evento, potranno essere digitalizzate e caricate su una sezione dedicata del sito della scuola, congiuntamente ai manufatti tipici, digitalizzati, delle diverse realtà realizzati dagli alunni di infanzia e primaria inseriti nel progetto. Nella scuola sarà attrezzato un angolo permanente con quanto realizzato suddiviso per realtà/culture territoriali).

Prodotto finale	-Tessere in formato immagine -Agenda visiva (Le tessere in formato immagine, congiuntamente all'Agenda visiva potranno successivamente far parte del "patrimonio" della scuola, eventualmente digitalizzate, al fine di poter aiutare gli alunni stranieri che entreranno a far parte della "grande famiglia" Istituto Comprensivo).
Competenze Chiave Europee 2018	Competenza alfabetica funzionale Competenza multilinguistica Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali
Competenze psicosociali	Empatia e comprensione interculturale Abilità di comunicazione e cooperazione Pensiero critico e problem solving
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze (UDA)	L'alunno sviluppa competenze interculturali e linguistiche attraverso l'interazione con compagni di culture diverse. L'alunno favorisce la collaborazione e il lavoro di gruppo per il raggiungimento di obiettivi comuni.
Obiettivo/i di apprendimento	Promuovere l'integrazione e l'inclusione degli alunni stranieri. Migliorare le competenze linguistiche in italiano degli studenti non madrelingua. Stimolare la creatività e l'espressione personale attraverso attività artistiche.
Discipline coinvolte/Campi di esperienza	Per la scuola primaria: Lingua Italiana, Arte e immagine, Geografia. Per la scuola dell'infanzia: I discorsi e le parole, il sé e l'altro, la conoscenza del mondo, immagini, suoni, colori.
Prerequisit	Capacità di base nella lettura e comprensione di testi semplici. Abilità di scrivere brevi testi descrittivi e narrativi. Competenze orali di base per la comunicazione quotidiana.
Spazi	Aule scolastiche e spazi comuni.
Metodologie	Brainstorming, Circle Time, Cooperative Learning, Peer Tutoring, Co-Teaching, Didattica Laboratoriale, Debriefing, Modeling.
Tempi	1° Quadrimestre

SEZIONE N.2 PROGETTAZIONE	
Disciplina 1	Italiano
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).
Obiettivo/i di apprendimento	-Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. -Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).
Abilità	Sa comprendere e usare nuove parole e frasi. Sa comunicare efficacemente in situazioni quotidiane.
Conoscenze	Vocabolario di base relativo a famiglie, scuola, tempo libero, storie interculturali. Strutture grammaticali di base.
Disciplina 2	Arte e immagine
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.)
Obiettivo/i di apprendimento	–Familiarizzare con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture. –Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici
Abilità	Sa disegnare, dipingere e modellare con vari materiali. Sa collaborare con i compagni in progetti artistici.
Conoscenze	Tecniche di base di disegno e pittura. Elementi culturali e artistici delle diverse tradizioni.
Disciplina 3	Geografia
Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze	L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topo-logici e punti cardinali.

Obiettivo/i di apprendimento	–Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.). –Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.
Abilità	Sa localizzare i paesi su una mappa. Sa descrivere aspetti culturali e geografici dei paesi studiati.
Conoscenze	Geografia di base dei paesi di origine degli studenti. Tradizioni culturali e festività principali.

SEZIONE N.3 FASI DI REALIZZAZIONE	
Fase n. 1	
Descrizione dell'attività	Brainstorming: Sessioni di brainstorming per identificare problematiche interculturali e tematiche da affrontare nel progetto. Gli studenti condividono prima nelle classi di appartenenza, successivamente in un incontro tra i soli rappresentanti delle classi, (sono stati votati dagli stessi alunni/e delle rispettive classi), idee e suggeriscono attività concrete per promuovere l'integrazione culturale. Progettazione da parte degli alunni delle attività da porre in essere supervisionata dagli insegnanti. Formazione dei Gruppi di Lavoro: Costituzione di gruppi misti di alunni delle classi V e delle sezioni dell'infanzia, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni stranieri. Coinvolgimento degli Stakeholder: Avvio con una riunione preliminare tra insegnanti delle classi V e delle sezioni di infanzia per pianificare le attività del progetto e identificare le risorse necessarie. Presentazione del Progetto: Presentazione del progetto alle famiglie per illustrare gli obiettivi e il valore del Service Learning interculturale e coinvolgere le stesse, in specie quelle straniere, nelle condivisioni di culture e tradizioni.
Tempi e spazi	Ottobre - novembre Laboratori scolastici, aule comuni e spazi esterni

Metodi e strumenti	METODI: Brainstorming, Circle Time, Cooperative Learning, Peer Tutoring, Co-Teaching, Didattica Laboratoriale, Debriefing, Modeling. STRUMENTI: Riunioni di coordinamento tra insegnanti. Materiali informativi per le famiglie. Sessioni di brainstorming e discussione tra gli alunni
Documentazione N.1	Verbali degli incontri tra i rappresentanti degli alunni delle classi V
Documentazione N.2	Verbali degli incontri tra i docenti delle classi V
Documentazione N.3	Progettazione da parte degli alunni delle attività da porre in essere, supervisionata dagli insegnanti
Fase n. 2	
Descrizione dell'attività	Laboratori Interculturali: Realizzazione di laboratori in cui gli studenti partecipano a diverse attività creative e culturali, come narrazioni di storie tradizionali, giochi linguistici, e attività artistiche che riflettono le culture rappresentate nella classe. I lavoratori e le storie tradizionali, raccontate anche dai genitori degli alunni italiani e stranieri, saranno supportate da tessere formato immagine e da agende visive di ausilio alla comprensione delle diverse lingue Sessioni di Apprendimento Reciproco: Gli studenti delle classi V aiutano gli alunni della scuola dell'infanzia con attività di apprendimento linguistico, utilizzando giochi e letture per migliorare le competenze in italiano degli studenti stranieri. Progetti Artistici e Culturali: Creazione di opere d'arte collettive che rappresentano elementi culturali delle diverse nazionalità presenti. Questi progetti vengono esposti in una mostra finale. Eventi di Incontro e Scambio: Organizzazione di eventi culturali e giornate di scambio in cui le famiglie degli studenti partecipano e condividono tradizioni, cibi e storie della propria cultura.
Tempi e spazi	Novembre-gennaio Laboratori scolastici, aule comuni e spazi esterni
Metodi e strumenti	METODI: Brainstorming, Circle Time, Cooperative Learning, Peer Tutoring, Co-Teaching, Didattica Laboratoriale, Debriefing, Modeling. STRUMENTI: Apprendimento cooperativo e attività pratiche Utilizzo di materiali artistici e didattici vari

Documentazione N.1	Diario di bordo degli studenti
Documentazione N.2	Tessere in formato immagine e agende visive
Documentazione N.3	Fotografie e video delle attività
Attività di accompagnamento dei docenti per le Fasi 1 e 2	Azioni metodologiche relative al Service Learning: • aiutare gli studenti ad identificare la situazione - problema • suggerire strumenti di analisi del problema e favorire il confronto e la discussione • fornire spunti e strumenti digitali per la ricerca e la condivisione dei materiali • facilitare la messa a punto di un piano di intervento e realizzazione di un cronoprogramma • attivare azioni di accompagnamento, sostegno e supporto • coordinare la narrazione • sollecitare la metacognizione sui processi attivati e l'autovalutazione • fornire supporto organizzativo e strumenti per la diffusione dell'esperienza realizzata. In tutte le fasi considerate gli studenti saranno i protagonisti del progetto.

Check list osservativa

Indicatori	Raramente	Qualche Volta	Spesso	Sempre	Note per l'insegnante
Elabora ed espone gli argomenti appresi					
Utilizza il linguaggio specifico della disciplina					
Collabora con i compagni nelle differenti fasi di lavoro					
Partecipa agli scambi comunicativi rispettando le regole di conversazione					

Rubrica valutativa per lavori di gruppo

INDICATORI	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
Partecipazione agli scambi comunicativi con domande coerenti.	Partecipa, se opportunamente sollecitato, agli scambi comunicativi; cerca di porre semplici domande coerenti.	Partecipa, se opportunamente sollecitato, agli scambi comunicativi alternando ascolto e parlato; cerca di porre domande coerenti.	Partecipa agli scambi comunicativi alternando ascolto e parlato; pone domande coerenti.	Partecipa attivamente in modo propositivo agli scambi comunicativi, alternando ascolto e parlato; pone domande in grado di approfondire qualitativamente la riflessione.
Collaborazione	Collabora alle attività solo se opportunamente guidato.	Collabora alle attività su richiesta dell'insegnante.	Collabora attivamente offrendo semplici contributi, formula richieste di aiuto anche ai compagni.	Collabora attivamente, formula richieste di aiuto, offre il proprio aiuto se richiesto.
Rispetto degli ambienti e dei materiali scolastici	Rispetta raramente le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri. Usa in maniera corretta gli arredi e gli strumenti didattici solo se aiutato.	Rispetta quasi sempre le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri. Usa adeguatamente gli arredi e gli strumenti didattici.	Rispetta le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri. Ha cura degli arredi, degli strumenti didattici e degli ambienti.	Rispetta responsabilmente le regole funzionali alla sicurezza per sé e per gli altri. Ha molta cura degli arredi, degli strumenti didattici e

Rubrica valutativa: Compito di realtà

INDICATORI	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
Produzione	Il prodotto finale è ottenuto solo con il supporto dell'insegnante in ogni fase di lavoro.	Il prodotto finale è ottenuto con il supporto dell'insegnante nelle fasi avanzate di lavoro.	Il prodotto finale è ottenuto con il supporto dell'insegnante nella fase finale di lavoro, collaborazione costruttiva con i compagni.	Il prodotto finale è ottenuto senza il supporto dell'insegnante, collaborazione attiva e costruttiva con i compagni.
Autonomia di lavoro	Porta a termine la consegna solo se opportunamente guidato.	Rispetta il tema ma necessita dell'adulto per portare a termine la consegna.	Esegue autonomamente le varie fasi del lavoro in situazioni nuove.	Esegue autonomamente le varie fasi del lavoro in situazioni nuove.
Utilizzo delle conoscenze e abilità acquisite	Utilizza e applica correttamente le conoscenze e abilità acquisite, solo se opportunamente guidato/a.	Utilizza in situazioni semplici le conoscenze e le abilità acquisite, in modo pertinente, e le applica generalmente in modo corretto.	Utilizza in modo pertinente le conoscenze e le abilità acquisite anche in situazioni complesse e le applica correttamente.	Utilizza con sicurezza, precisione e completezza le conoscenze e le abilità acquisite, anche in situazioni complesse, e le applica correttamente e in modo consapevole.

Valutazione finale di cui al O.M. 172/2020

Disciplina di riferimento	Obiettivi oggetto di valutazione	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
ITALIANO	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi **solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente**	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi **solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo**	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi **in situazioni note in modo autonomo e continuo**	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi **in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità**.

ITALIANO	L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).	L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) **solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente**	L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) **solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo**	L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) **in situazioni note in modo autonomo e continuo**	L'alunno ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.) **in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.**

Disciplina di riferimento	Obiettivi oggetto di valutazione	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
ITALIANO	L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture.	L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture **solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.**	**L**'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture **solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo.**	L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture **in situazioni note in modo autonomo e continuo.**	L'alunno familiarizza con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture **in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.**
ARTE E IMMAGINE	L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici	L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici **solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente**	L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici **solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo**	L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici **in situazioni note in modo autonomo e continuo**	L'alunno sperimenta strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici **in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità**.

Disciplina di riferimento	Obiettivi oggetto di valutazione	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
ARTE E IMMAGINE	L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.).	L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) **solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente**	L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) **solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo**	L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) **in situazioni note in modo autonomo e continuo**	L'alunno estende le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) **in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità**.

Disciplina di riferimento	Obiettivi oggetto di valutazione	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
GEOGRAFIA	L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.	L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare **solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente**	L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare **solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, in modo autonomo, ma discontinuo**	L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare **in situazioni note in modo autonomo e continuo**	L'alunno conosce gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare **in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.**

Raccolta Abstract

English: Abstract Collection
Français: Recueil de résumés
Български: Сборник с резюмета
Italiano: Raccolta abstract
Español: Recopilación de resúmenes

The ALTA Project: Context and Issues
Le projet ALTA : contexte et problématiques
Il progetto ALTA: contesto e problematiche
Проектът ALTA: контекст и проблематики
El proyecto ALTA: contexto y problemáticas

Il progetto Erasmus ALTA in Basilicata: riferimenti teorici
Marika Calenda

La ricerca-azione nel progetto Allophone Teacher Academy
Rocco Digilio

Includere chi, includere come (pubblicato nel n.1, vol.1, AnnoV Gennaio/Giugno 2024)
Maria Tiso

Marika Calenda

The Erasmus ALTA project in Basilicata: theoretical references

The Erasmus Allophone Teacher Academy (ALTA) project falls within the framework outlined by the Action Plan for Integration and Inclusion 2021-2027 (2020), which identifies among its priority objectives the training of teachers to develop specific skills to address cultural, religious, and linguistic diversity and to manage multicultural and multilingual classrooms. The project is structured in a series of actions to be developed over the academic triennium 2022-2025. In the first two years, 2022-2023 and 2023-2024, four pedagogical training mobilities were organized, focusing on training workshops aimed at university trainers: internship tutors, teachers, and members of the project's scientific committee. In the Academic Year 2024-2025, the experimentation of the methodological-didactic prototype and the Learning Unit proposals, designed by the students with the support of internship tutors and course teachers, is planned to take place at the Enrico Fermi Comprehensive Institute in Matera. The contribution describes the theoretical assumptions of the research-training project involving students, teachers, and internship tutors of the Primary Education Sciences degree course.

Le projet Erasmus ALTA en Basilicate : références théoriques

Le projet Erasmus Allophone Teacher Academy (ALTA) s'inscrit dans le cadre défini par le Plan d'action pour l'intégration et l'inclusion 2021-2027 (2020), qui identifie parmi les objectifs prioritaires la formation des enseignants afin qu'ils développent des compétences spécifiques pour aborder la diversité culturelle, religieuse, linguistique et pour gérer des classes multiculturelles et multilingues. Le projet se décline en une série d'actions à développer pendant les trois années académiques 2022-2025. Au cours des deux premières années, 2022-2023 et 2023-2024, quatre mobilités de formation pédagogique ont été organisées, centrées sur des ateliers de formation destinés aux formateurs universitaires : tuteurs de stage, enseignants et membres du comité scientifique du projet. L'année académique 2024-2025 prévoit l'expérimentation des propositions méthodologiques et didactiques ainsi que des Unités d'Apprentissage, conçues par les étudiants avec le soutien des tuteurs de stage et des enseignants du cursus, à l'Institut Comprensif Enrico Fermi de Matera. La contribution décrit les principales références théoriques du projet de recherche-formation impliquant les étudiants, les enseignants et les tuteurs de stage du cursus en Sciences de la Formation Primaire.

Проектът „Еразъм ALTA“ в Базиликата: теоретични референции

Проектът Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) се вписва в рамката, очертана в Плана за действие за интеграция и включване 2021-2027 (2020), който определя като приоритетни цели обучението на учителите за развиване на специфични умения за справяне с културното, религиозното и езиковото многообразие и за управление на мултикултурни и многоезични класни стаи. Проектът е структуриран в поредица от дейности, които ще бъдат разработени през академичната 2022-2025 г. През първите две години, 2022-2023 и 2023-2024, бяха организирани четири мобилности за педагогическо обучение, фокусирани върху обучителни семинари за университетски преподаватели: стажантски наставници, преподаватели и членове на научния комитет на проекта. През академичната 2024-2025 година се предвижда експериментиране на методологическите и дидактическите предложения и на учебните единици, разработени от студентите с подкрепата на стажантските наставници и преподавателите от курса на обучение в Институт „Енрико Ферми“ в Матера. Докладът описва основните теоретични референции на проекта за научноизследователска и обучителна дейност, в който участват студенти, преподаватели и стажантски наставници от курса по педагогика.

Il progetto Erasmus ALTA in Basilicata: riferimenti teorici

Il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) si iscrive nel quadro delineato dal Piano d’azione per l’integrazione e l’inclusione 2021-2027 (2020) che individua tra gli obiettivi prioritari la formazione degli insegnanti affinché sviluppino specifiche competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica e per gestire aule multiculturali e multilingue. Il progetto è articolato in una serie di azioni da sviluppare nel triennio accademico 2022-2025. Nei primi due anni, 2022-2023 e 2023-2024, sono state organizzate quattro mobilità di formazione pedagogica, incentrate su laboratori formativi destinati ai formatori universitari: tutor di tirocinio, docenti e componenti del comitato scientifico del progetto. Nell’Anno Accademico 2024-2025 è prevista la sperimentazione delle proposte metodologico-didattiche e delle Unità di Apprendimento, progettate dagli studenti con il supporto dei tutor di tirocinio e dei docenti del Corso di Studi, presso l’Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Matera. Il contributo descrive i principali riferimenti teorici del progetto di ricerca-formazione che coinvolge gli studenti, i docenti e i tutor di tirocinio del CdS in Scienze della Formazione Primaria.

El proyecto Erasmus ALTA en Basilicata: referencias teóricas

El proyecto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) se inscribe en el marco del Plan de Acción para la Integración y la Inclusión 2021-2027 (2020), que identifica entre sus objetivos prioritarios la formación del profesorado para que desarrolle competencias específicas para abordar la diversidad cultural, religiosa y lingüística y para gestionar aulas multiculturales y multilingües. El proyecto se articula en una serie de acciones que se desarrollarán durante el trienio académico 2022-2025. En los dos primeros años, 2022-2023 y 2023-2024, se han organizado cuatro movilidades de formación pedagógica, centradas en talleres formativos destinados a formadores universitarios: tutores de prácticas, profesores y miembros del comité científico del proyecto. En el año académico 2024-2025 está prevista la experimentación de las propuestas metodológico-didácticas y de las Unidades de Aprendizaje, diseñadas por los estudiantes con el apoyo de los tutores de prácticas y los profesores del curso de estudios, en el Instituto Comprensivo Enrico Fermi de Matera. La contribución describe los principales referentes teóricos del proyecto de investigación-formación en el que participan los estudiantes, los profesores y los tutores de prácticas del Grado en Ciencias de la Educación Primaria.

Keywords: Teacher Academy, language of schooling, initial training, action research, allophone students.
Mots-clés : Teacher Academy, langue de scolarisation, formation initiale, recherche-action, élèves allophones.
Ключови думи: Академия за учители, език на обучение, начално образование, изследователска дейност, ученици, говорещи чужд език.
Parole chiave: Teacher Academy, lingua di scolarizzazione, formazione iniziale, ricerca-azione, alunni alloglotti.
Palabras clave: Academia de Profesores, lengua de escolarización, formación inicial, investigación-acción, alumnos aloglottos.

Rocco Digilio

Action research in the Allophone Teacher Academy project

The article attempts to demonstrate how action-research is the most suitable methodology in teaching in general and in learning a new language

Action-research has been understood as a basic methodology that is based on experience, thus the result of knowledge acquired in a context; not dissociated from the condition and limitations of a real environment of a specific social situation. Research, therefore, that is immersed in the reality of the school, and particularly the classroom, through the full involvement of teachers. Or rather, it is research done by teachers.

This approach, in short, guided us in the construction of the "Allophone Teacher Academy" project. The project actively involved students of Primary Education at the University of Basilicata and various schools in the area, arousing enthusiasm in them. This is both because the subject of language in general is particularly exciting and because they have taken on the role of true educational researchers in which theory and practice tend to converge and con-grow seamlessly.

La recherche-action dans le projet Allophone Teacher Academy

Partant du constat que l'école est en soi un lieu privilégié de recherche et que les enseignants en sont les témoins et les promoteurs, cet article cherche à démontrer comment la recherche-action est la méthodologie la plus appropriée dans l'enseignement en général et en particulier dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

La recherche-action a été comprise comme une méthodologie de base fondée sur l'expérience vécue, et donc le fruit d'un savoir acquis dans un contexte ; elle n'est pas dissociée des conditions et des limites d'un environnement réel dans une situation sociale spécifique. Il s'agit donc d'une recherche qui s'inscrit dans la réalité de l'école et, en particulier, de la classe, à travers l'implication totale des enseignants. Ou plutôt, c'est une recherche menée par les enseignants eux-mêmes.

Cette approche nous a guidés dans la construction du projet « Allophone Teacher Academy », qui a impliqué activement les étudiants en Sciences de la Formation Primaire de l'Université de la Basilicate ainsi que plusieurs écoles du territoire, suscitant chez eux un enthousiasme particulier. Cela est dû, sans aucun doute, à la thématique abordée, à savoir l'apprentissage de la seconde langue par les allophones, un sujet particulièrement passionnant et central, dirais-je, tant pour l'être humain que pour la pédagogie, mais aussi au fait d'avoir assumé le rôle de véritables chercheurs en éducation, où théorie et pratique tendent à converger et à croître ensemble, sans discontinuité.

Изследователска дейност в проекта „Академия за учители по аллофонски езици“

Статията, изхождайки от разбирането, че училището само по себе си е привилегировано място за изследване, а учителите са неговите свидетели и носители, се стреми да покаже как екшън изследванията са най-подходящият метод в преподаването като цяло и в частност при усвояването на нов език. Екшън изследването се разглежда като основна методология, основана на личния опит; следователно, резултат от знание, придобито в контекст; неотделимо от условията и ограниченията на реалната среда в конкретна социална ситуация. Изследване, което се потапя в реалността на училището и по-специално на класа, чрез пълното участие на учителите. Или по-точно, това е изследване, извършено от самите учители.

Този подход ни насочи в изграждането на проекта „Allophone Teacher Academy “, който активно ангажира студентите от специалност „Начално училищно образование“в Университета на Базиликата и няколко местни училища, предизвиквайки особен ентусиазъм у тях. Това се дължи както на темата – изучаването на втори език от алоглотни ученици, която е завладяваща и централна както за човека, така и за педагогиката – така и на възможността да влязат в ролята на истински образователни изследователи, в които теорията и практиката се стремят да се съчетаят и да се развиват заедно, без прекъсване.

La ricerca-azione nel progetto Allophone Teacher Academy

L’articolo, muovendo dalla constatazione che la scuola è in sé un luogo privilegiato di ricerca e che gli insegnanti ne sono i testimoni e i fautori, cerca di dimostrare come la ricerca-azione sia la metodologia più adatta nella didattica in genere e in particolare in quella relativa all’apprendimento di una nuova lingua. La ricerca-azione è stata intesa come una metodologia di base che si fonda sul vissuto; dunque, frutto di una conoscenza acquisita in un contesto; non dissociata dalla condizione e dai limiti di un ambiente reale di una specifica situazione sociale. Una ricerca, dunque, che si cala nella realtà della scuola e, in particolare, della classe, attraverso il pieno coinvolgimento degli insegnanti. O meglio, essa è una ricerca fatta dagli insegnanti.

Questo approccio, insomma, ci ha guidati nella costruzione del progetto “Allophone Teacher Academy”, che ha coinvolto attivamente gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell’Università della Basilicata e diverse scuole del territorio, suscitando in loro un particolare entusiasmo; ciò, sia indubbiamente per il tema trattato, quale quello dell’apprendimento della seconda lingua per i soggetti alloglotti, particolarmente appassionante, centrale, direi, per la persona umana e per la pedagogia, sia per aver

assunto il ruolo di veri e propri ricercatori educativi, in cui teoria e pratica tendono a convergere e con-crescere senza soluzione di continuità.

La investigación-acción en el proyecto Allophone Teacher Academy

El artículo, partiendo de la constatación de que la escuela es en sí un lugar privilegiado de investigación y que los docentes son sus testigos y protagonistas, intenta demostrar cómo la investigación-acción es la metodología más adecuada para la enseñanza en general y, en particular, para el aprendizaje de una nueva lengua. La investigación-acción se entiende como una metodología de base que se fundamenta en la experiencia vivida; es decir, resultado de un conocimiento adquirido en un contexto; no disociado de la condición y de los límites de un entorno real en una situación social específica. Se trata, por tanto, de una investigación que se inserta en la realidad de la escuela y, en particular, del aula, a través de la plena implicación del profesorado. O mejor dicho, es una investigación realizada por los propios docentes. Este enfoque nos ha guiado en la construcción del proyecto "Allophone Teacher Academy", que ha involucrado activamente a los estudiantes del grado en Ciencias de la Educación Primaria de la Universidad de Basilicata y a varias escuelas del territorio, despertando en ellos un entusiasmo especial. Esto, sin duda, tanto por el tema tratado —el aprendizaje de la segunda lengua por parte de estudiantes alóglotos, apasionante y central para la persona humana y para la pedagogía— como por haber asumido el papel de verdaderos investigadores educativos, donde teoría y práctica tienden a converger y crecer conjuntamente sin solución de continuidad.

Keywords: action-research, Allophone Teacher Academy, second Language, interculturality, inclusion.
Mots-clés : recherche-action, Allophone Teacher Academy, langue 2, interculturalité, inclusion.
Ключови думи: изследователска дейност, Академия за учители по аллофония, втори език, междукултурност, включване.
Parole chiave: ricerca-azione, Allophone Teacher Academy, seconda lingua, interculturalità, inclusione.
Palabras clave: investigación-acción, Allophone Teacher Academy, segunda lengua, interculturalidad, inclusión.

Maria Tiso

Include whom, include how (published in issue no. 1, vol. 1, Year V, January/June 2024)

The presence of increasingly heterogeneous classes in our Country requires activating interventions that go beyond the integration paradigm, to definitively embrace the inclusive one, which is often only touched upon. The intent of this contribution is to advance reflections on the educational-didactic planning carried out by educational institutions, with particular reference to the methodologies they use. How to approach the allophone students present in our classes? Through a multicultural or intercultural paradigm? After a brief reflection on the importance of the methodological structure to be adopted in classes with differentiated abilities, we focus on one of them in particular, the Stratified Teaching Unit, which goes beyond the logic of facilitation and simplification, to accommodate the individual differences of each one, transforming them into added value for the entire class group.

Inclure qui, inclure comment (publié dans le n° 1, vol. 1, AnnoV janvier/juin 2024)

La présence de classes de plus en plus hétérogènes dans notre pays exige la mise en place d'interventions qui dépassent le paradigme de l'intégration pour adopter définitivement celui de l'inclusion, souvent seulement évoqué. L'objectif de cette contribution est d'apporter des réflexions sur les conceptions éducatives et didactiques mises en œuvre par les institutions scolaires, en portant une attention particulière aux méthodologies qu'elles adoptent. Comment aborder les élèves allophones présents dans nos classes ? À travers une approche multiculturelle ou interculturelle ? Après une brève réflexion sur l'importance du cadre méthodologique à adopter dans les classes aux compétences différenciées, l'accent est mis sur l'une d'entre elles en particulier : l'Unité Didactique Stratifiée. Cette approche va au-delà des logiques de facilitation et de simplification pour accueillir les différences individuelles de chacun, les transformant en une valeur ajoutée pour l'ensemble du groupe classe.

Включване на кого, включване как (публикувано в бр. 1, том 1, AnnoV януари/юни 2024 г.)

Наличието на все по-хетерогенни класове в нашата страна налага да се предприемат мерки, които да надхвърлят парадигмата на интеграцията, за да се прегърне окончателно тази на включването, която често се споменава само бегло. Целта на този принос е да се представят някои съображения относно

образователните и дидактическите проекти, реализирани от учебните заведения, с особено внимание към методите, които те използват. Как да подходим към учениците, които говорят чужд език в нашите класове? Чрез мултикултурна или интеркултурна карта? След кратко размишление върху важността на методологичната структура, която трябва да се възприеме в класовете с различни умения, ще се спрем на една от тях в частност, а именно Стратифицираната дидактична единица, която надхвърля логиката на улесняването и опростяването, за да приеме индивидуалните различия на всеки, превръщайки ги в добавена стойност за цялата група.

Includere chi, includere come (pubblicato nel n.1, vol.1, AnnoV Gennaio/Giugno 2024)

La presenza di classi sempre più eterogenee nel nostro Paese richiede di attivare interventi che superino il paradigma dell'integrazione, per abbracciare definitivamente quello inclusivo, spesse volte solo accennato. L'intento di questo contributo è di avanzare delle considerazioni in merito alle progettazioni educativo-didattiche realizzate dalle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento alle metodologie di cui queste si avvalgono. Come approcciare agli studenti alloglotti presenti nelle nostre classi? Attraverso una tessera multiculturale o interculturale? Dopo una breve riflessione sull'importanza dell'assetto metodologico da adottare nelle classi ad abilità differenziate, ci si sofferma su una di esse in particolare, la Unità Didattica Stratificata, che supera le logiche della facilitazione e della semplificazione, per accogliere le singole differenze di ognuno, trasformandole in valore aggiunto per l'intero gruppo classe.

Incluir a quién, incluir cómo (publicado en el n.º 1, vol. 1, Año V, enero/junio de 2024)

La presencia de clases cada vez más heterogéneas en nuestro país exige poner en marcha intervenciones que superen el paradigma de la integración para adoptar definitivamente el de la inclusión, a menudo solo esbozado. El objetivo de esta contribución es avanzar en la reflexión sobre los proyectos educativos y didácticos llevados a cabo por las instituciones escolares, con especial referencia a las metodologías que utilizan. ¿Cómo abordar a los alumnos aloglotos presentes en nuestras aulas? ¿A través de una tarjeta multicultural o intercultural? Tras una breve reflexión sobre la importancia del enfoque metodológico que debe adoptarse en las aulas con alumnos con habilidades diferenciadas, nos centramos en uno de ellos en particular, la Unidad Didáctica Estratificada, que supera la lógica de la facilitación y la simplificación para acoger las diferencias individuales de cada uno y transformarlas en un valor añadido para todo el grupo clase.

Keywords: inclusion, teaching methodologies, valorization, stratified teaching unit, co-operation.
Mots-clés: inclusion, methodologies didactiques, valorization, Unité didactique individualisée coopération.
Ключови думи: включване, методи на преподаване, оценяване, многопластова учебна единица, сътрудничество.
Parole chiave: inclusione, metodologie didattiche, valorizzazione, unità didattica stratificata, cooperazione.
Palabras clave: inclusión, metodologías didácticas, valorización, unidad didáctica estratificada, cooperación.

Training for alloglots: a necessity
La formation pour les allophones: une nécessité
Обучение за алоглоти: необходимост

La formazione per gli alloglotti: una necessità
La formación para los aloglóticos: una necesidad

Per una reale inclusione degli studenti stranieri: l'italiano come lingua seconda
Alessio Fabiano, Carolina Leva, Andrea Tarasi

Former les enseignants de classe ordinaire à la langue de scolarisation par des démarches immersives et réflexives
Céline Beaugrand, Virginie George

La littérature de jeunesse : une chance et un enjeu pour les élèves allophones ?
Éléonore Hamaïde

Oltre le parole. La mediazione estetica e narrativa del lutto negli albi illustrati e nei silent book della recente editoria per ragazzi
Clelia Tomasco

La nécessité d'un vocabulaire maîtrisé, son apprentissage à l'école
Bruno Germain

Le serious escape game en pratique de formation des enseignants: l'exemple d'un jeu immersif pour la formation à l'inclusion des élèves allophones
Ewen Lecuit

Alessio Fabiano, Carolina Leva, Andrea Tarasi

For real inclusion of foreign students: Italian as a second language

The full inclusion of foreign pupils is an established challenge of the Italian school. Moving from welcome to full inclusion also represents an opportunity for enrichment for the whole class in which difference becomes a valuable resource for all pupils. The War in Ukraine and the recent arrival of children and adolescents in our country's classrooms provided an input for reflecting on language-related learning difficulties and how. Starting from the reflection on the WHO's ICF (International Classification of Functioning), and the systems for personalizing teaching, our contribution is part of the research strand of contrastive linguistics as an inclusive tool. Thus, the aim is to identify the differences between standard Italian and standard Ukrainian, in order to provide teachers with a useful tool to promote the acquisition of Italian L2 by NAI students, to guarantee their educational success and inclusion within our school and society.

Pour une véritable inclusion des élèves étrangers : l'italien comme deuxième langue

L'inclusion totale des élèves étrangers représente un défi bien établi pour l'école italienne. Passer de l'accueil à une inclusion complète constitue également une opportunité d'enrichissement pour toute la classe, où la diversité devient une ressource précieuse pour tous les élèves.

La guerre en Ukraine et l'arrivée récente d'enfants et d'adolescents dans les classes de notre pays ont été un point de départ pour réfléchir aux difficultés d'apprentissage liées à la langue. En s'appuyant sur la réflexion autour de la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement) de l'OMS et des systèmes de personnalisation de l'enseignement, notre contribution s'inscrit dans le courant de recherche de la linguistique contrastive en tant qu'outil inclusif.

L'objectif est donc d'identifier les différences entre l'italien standard et l'ukrainien standard afin de fournir aux enseignants un outil utile pour favoriser l'acquisition de l'italien L2 par les élèves NAI (Nouvellement Arrivés en Italie). Cela vise à garantir leur réussite éducative et leur inclusion au sein de notre école et de la société.

За истинско включване на чуждестранните ученици: италианският като втори език

Пълното включване на чуждестранните ученици представлява утвърдено предизвикателство за италианското училище. Преходът от приемане към пълно включване представлява също така възможност за обогатяване на целия клас,

в който различията се превръщат в ценен ресурс за всички ученици. Войната в Украйна и неотдавнашното пристигане на деца и тийнейджъри в класните стаи в нашата страна бяха *импулс* за размисъл върху трудностите при ученето, свързани с езика, и върху това как, като се започне от размисъл върху ICF (Международна класификация на функционирането) на СЗО и системите за персонализиране на преподаването, нашият принос се вписва в направлението на изследванията в контрастивната лингвистика като инструмент за включване. Следователно целта е да се идентифицират разликите между стандартния италиански и стандартния украински, за да се предостави на учителите полезен инструмент за насърчаване на усвояването на италиански като втори език от учениците NAI, така че да се гарантира успешното им образование и включване в нашата школа и общество.

Per una reale inclusione degli studenti stranieri: l'italiano come lingua seconda

La piena inclusione degli studenti stranieri rappresenta una sfida consolidata della scuola italiana. Passare dall'accoglienza alla piena inclusione rappresenta, inoltre, un'opportunità di arricchimento per tutta la classe in cui la differenza diventa una risorsa preziosa per tutte le alunne e gli alunni. La Guerra in Ucraina e il recente arrivo di bambini e adolescenti nelle classi del nostro Paese ha rappresentato un *input* per riflettere sulle difficoltà di apprendimento legate alla lingua e su come a partire dalla riflessione sull'ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS e i sistemi di personalizzazione della didattica, il nostro contributo si inserisce nel filone di ricerca della linguistica contrastiva come strumento inclusivo. Quindi, l'obiettivo è quello di individuare le differenze tra italiano standard e ucraino standard, per fornire agli insegnanti uno strumento utile per promuovere l'acquisizione dell'italiano L2 degli studenti NAI, così da garantirne il successo formativo e l'inclusione all'interno della nostra scuola e della società.

Para una inclusión real de los estudiantes extranjeros: el italiano como segunda lengua

La plena inclusión de los estudiantes extranjeros representa un reto consolidado para la escuela italiana. Pasar de la acogida a la plena inclusión supone, además, una oportunidad de enriquecimiento para toda la clase, en la que la diferencia se convierte en un recurso valioso para todos los alumnos y alumnas. La guerra en Ucrania y la reciente llegada de niños y adolescentes a las aulas de nuestro país han supuesto un *impulso* para reflexionar sobre las dificultades de aprendizaje relacionadas con el idioma y sobre cómo, a partir de la reflexión sobre la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento) de la OMS y los sistemas de personalización de la enseñanza, nuestra

contribución se inscribe en la línea de investigación de la lingüística contrastiva como herramienta inclusiva. Por lo tanto, el objetivo es identificar las diferencias entre el italiano estándar y el ucraniano estándar, con el fin de proporcionar a los profesores una herramienta útil para promover la adquisición del italiano como segunda lengua (L2) de los alumnos NAI, garantizando así su éxito educativo y su inclusión en nuestra escuela y en la sociedad.

Keywords: inclusion, school, Special Educational Needs (SEN), Newly Arrived in Italy (NAI), L2.
Mots clés : inclusion, école, besoins éducatifs spéciaux (BES), nouveaux arrivants en Italie (NAI), L2.
Ключови думи: включване, училище, специални образователни нужди (СОН), новодошли в Италия (НДИ), L2.
Parole chiave: inclusione, scuola, BES, NAI, L2.
Palabras clave: inclusión, escuela, necesidades educativas especiales (BES), recién llegados a Italia (NAI), L2.

Céline Beaugrand, Virginie George

Train ordinary class teachers in the language of schooling through immersive and reflective approaches

Mastery of the language of schooling is one of the main levers for allowing allophone students to find their place in different disciplines and to build knowledge and skills in a second language. This notion of «language of schooling» has been present in official national education texts for over 20 years in France, and it constitutes one of the strong axes of work carried out at the European level within the framework of language policies. However, it is clear that teachers of so-called non-linguistic subjects rarely perceive the language issues at play in the construction of knowledge. As part of the Erasmus+ ALTA project, which aims to develop training for the inclusion of allophone students, specific modules have therefore been designed to specifically train teachers in the linguistic dimension of disciplines. The choice was made to develop reflective training approaches allowing teachers to decenter themselves in order to better perceive the linguistic complexity of school situations faced by migrant students.

Former les enseignants de classe ordinaire à la langue de scolarisation par des démarches immersives et réflexives

La maîtrise de la langue de scolarisation constitue l'un des principaux leviers pour permettre aux élèves allophones de trouver leur place dans les différentes disciplines et d'y construire des connaissances et des compétences en langue seconde. Cette notion de « langue de scolarisation » est présente dans les textes officiels de l'Éducation Nationale depuis plus de 20 ans en France et elle constitue l'un des axes forts de travaux menés à l'échelle européenne dans le cadre des politiques linguistiques. Pourtant, force est de constater que les enseignants de disciplines dites non linguistiques ne perçoivent que trop rarement les enjeux langagiers qui se jouent dans la construction des savoirs. Dans le cadre du projet Erasmus+ ALTA (Allophone Teacher Academy), visant à élaborer des formations à l'inclusion des élèves allophones, des modules spécifiques ont donc été conçus afin de former spécifiquement les enseignants à la dimension langagière des disciplines. Le choix a été fait de développer des démarches de formation réflexives permettant aux enseignants de se décentrer pour mieux percevoir la complexité langagière des situations scolaires auxquelles sont confrontés les élèves migrants.

Обучение на учителите в обикновени класове на езика на обучение чрез потапящи и рефлексивни подходи

Владеенето на езика на обучение е един от основните лостове, които позволяват на учениците, които говорят друг език, да намерят своето място в различните дисциплини и да придобият знания и умения на втори език. Понятието „език на обучение“ присъства в официалните текстове на Министерството на образованието във Франция от повече от 20 години и е една от основните насоки на работата на европейско равнище в рамките на езиковите политики. Въпреки това трябва да се отбележи, че учителите по така наречените нелингвистични дисциплини твърде рядко осъзнават езиковите предизвикателства, които възникват при натрупването на знания. В рамките на проекта Erasmus+ ALTA (Allophone Teacher Academy), чиято цел е да разработи обучения за включване на учениците, говорещи друг език, бяха създадени специфични модули за обучение на учителите по езиковия аспект на дисциплините. Беше избран подход за разработване на рефлексивни обучителни методи, които позволяват на учителите да погледнат отстрани, за да възприемат по-добре езиковата сложност на училищните ситуации, с които се сблъскват учениците мигранти.

Formare gli insegnanti di classe ordinaria nella lingua della scuola attraverso approcci immersivi e riflessivi.

La padronanza della lingua di scolarizzazione costituisce una delle principali leve per permettere agli studenti alloglotti di trovare il proprio posto nelle diverse discipline e di costruirvi conoscenze e competenze in una seconda lingua. Questa nozione di «lingua di scolarizzazione» è presente nei testi ufficiali dell’educazione nazionale da oltre 20 anni in Francia e costituisce uno degli assi portanti dei lavori condotti a livello europeo nell’ambito delle politiche linguistiche. Tuttavia, è evidente che gli insegnanti delle discipline cosiddette non linguistiche percepiscono troppo raramente le sfide linguistiche in gioco nella costruzione del sapere. Nell’ambito del progetto Erasmus+ ALTA (Allophone Teacher Academy), volto a sviluppare formazioni per l’inclusione degli studenti alloglotti, sono stati quindi concepiti moduli specifici per formare in modo mirato gli insegnanti sulla dimensione linguistica delle discipline. Si è scelto di sviluppare approcci di formazione riflessivi che permettano agli insegnanti di decentrarsi per percepire meglio la complessità linguistica delle situazioni scolastiche affrontate dagli studenti migranti.

Formar a los profesores de clases ordinarias en la lengua de escolarización mediante enfoques inmersivos y reflexivos

El dominio de la lengua de escolarización es uno de los principales motores que permiten a los alumnos alófonos encontrar su lugar en las diferentes disciplinas y adquirir conocimientos y competencias en la segunda lengua. Este concepto de «lengua de escolarización» está presente en los textos oficiales de la Educación Nacional desde hace más de 20 años en Francia y constituye uno de los ejes principales del trabajo realizado a escala europea en el marco de las políticas lingüísticas. Sin embargo, hay que reconocer que los profesores de las disciplinas denominadas no lingüísticas rara vez perciben los retos lingüísticos que se plantean en la construcción del conocimiento. En el marco del proyecto Erasmus+ ALTA (Allophone Teacher Academy), cuyo objetivo es desarrollar cursos de formación para la inclusión de los alumnos alófonos, se han diseñado módulos específicos para formar a los profesores en la dimensión lingüística de las disciplinas. Se ha optado por desarrollar enfoques formativos reflexivos que permitan a los profesores descentrarse para percibir mejor la complejidad lingüística de las situaciones escolares a las que se enfrentan los alumnos migrantes.

Keywords: language of schooling, teacher training, inclusion, allophone students.
Mots-clés: langue de scolarisation, formation des enseignants, inclusion, élèves allophones.
Ключови думи: език на обучение, обучение на учители, включване, ученици, говорещи друг език.
Parole chiave: lingua di scolarizzazione, formazione degli insegnanti, inclusione, studenti alloglotti.
Palabras clave: lengua de escolarización, formación del profesorado, inclusión, alumnos alófonos.

Éléonore Hamaïde

Children's literature: an opportunity and a challenge for allophone students?

The iconotextual picturebook has become an essential tool in preschool and primary school practices, both in language teaching and other disciplines, particularly in activities involving comprehension, literary reading, and writing. The identification of a corpus of multicultural picturebooks facilitates activities that are especially conducive to raising awareness of other languages and cultures. These picturebooks have their place in classroom practices that welcome allophone students, serving as a space for mutual familiarization with otherness, perceived with benevolence and empathy.

Based on a short training module for primary school teachers, this study aims to demonstrate how multilingual albums, as well as wordless picturebooks (generally referred to as silent book), promote various pedagogical approaches, which are briefly described and analyzed here. These approaches place the album at the heart of literary, linguistic, and cultural learning, both for native students and allophone students, in ordinary classroom situations.

La littérature de jeunesse : une chance et un enjeu pour les élèves allophones ?

L'album iconotextuel est aujourd'hui un incontournable des pratiques scolaires en maternelle et en primaire, tant dans l'enseignement des langues que dans les autres disciplines, en particulier dans des activités de compréhension, de lecture littéraire et d'écriture. L'identification d'un corpus d'albums pluriculturels autorise des activités particulièrement propices à la sensibilisation aux autres langues et autres cultures. Ils ont leur place dans des pratiques de classes accueillant des élèves allophones comme lieu d'une familiarisation réciproque avec une altérité perçue avec bienveillance et empathie. A partir d'un court module de formation des enseignants du primaire, il s'agit de montrer comment des albums plurilingues mais aussi des albums tout en images, généralement appelés albums sans texte, favorisent des dispositifs variés, ici brièvement décrits et analysés. Ces dispositifs placent l'album au cœur d'apprentissages littéraires, linguistiques et culturels, tant pour les élèves natifs que pour les élèves allophones, dans des situations de classes ordinaires.

Детската литература: шанс и предизвикателство за учениците, които говорят чужд език?

Иконотекстовият албум днес е неизменна част от училищната практика в детските градини и началните училища, както в езиковото обучение, така и в другите дисциплини, особено в дейностите, свързани с разбиране, литературно

четене и писане. Идентифицирането на корпус от мултикултурни албуми позволява дейности, които са особено благоприятни за запознаването с други езици и култури. Те имат своето място в практиките на класове, в които се обучават ученици, говорещи чужд език, като място за взаимно опознаване на различността, възприемана с доброжелателност и съпричастност. Въз основа на кратък модул за обучение на учители в началното училище, целта е да се покаже как многоезичните албуми, но и албумите, състоящи се само от изображения, обикновено наричани албуми без текст, благоприятстват различни подходи, които тук са кратко описани и анализирани. Тези методи поставят албума в центъра на литературното, езиковото и културното обучение както за учениците, чийто майчин език е аллофонен, така и за учениците, чийто майчин език е аллофонен, в обичайни класни ситуации.

La letteratura per l'infanzia: un'opportunità e una sfida per gli alunni allofoni?

L'album iconotestuale è oggi uno strumento indispensabile nella pratica scolastica della scuola materna e primaria, sia nell'insegnamento delle lingue che in altre discipline, in particolare nelle attività di comprensione, lettura letteraria e scrittura. L'identificazione di un corpus di album multiculturali consente attività particolarmente adatte alla sensibilizzazione verso altre lingue e culture. Essi trovano il loro posto nelle pratiche didattiche delle classi che accolgono alunni allofoni come luogo di reciproca familiarizzazione con un'alterità percepita con benevolenza ed empatia. A partire da un breve modulo di formazione per insegnanti della scuola primaria, si tratta di mostrare come gli album multilingue, ma anche gli album interamente illustrati, generalmente chiamati album senza testo, favoriscano dispositivi vari, qui brevemente descritti e analizzati. Questi dispositivi pongono l'album al centro dell'apprendimento letterario, linguistico e culturale, sia per gli alunni madrelingua che per quelli allofoni, in situazioni di classe ordinarie.

La literatura infantil y juvenil: ¿una oportunidad y un reto para los alumnos alófonos?

El álbum iconotexto es hoy en día un elemento imprescindible en las prácticas escolares de educación infantil y primaria, tanto en la enseñanza de idiomas como en otras disciplinas, en particular en actividades de comprensión, lectura literaria y escritura. La identificación de un corpus de álbumes multiculturales permite realizar actividades especialmente propicias para la sensibilización hacia otras lenguas y culturas. Tienen su lugar en las prácticas de las clases que acogen a alumnos alófonos como lugar de familiarización recíproca con una alteridad percibida con benevolencia y empatía. A

partir de un breve módulo de formación para profesores de primaria, se trata de mostrar cómo los álbumes multilingües, pero también los álbumes ilustrados, generalmente denominados álbumes sin texto, favorecen diversos dispositivos, que aquí se describen y analizan brevemente. Estos dispositivos sitúan el álbum en el centro del aprendizaje literario, lingüístico y cultural, tanto para los alumnos nativos como para los alófonos, en situaciones de clase ordinarias.

Keywords: children's literature, iconotextual picture books, multicultural picture books, illustration, rewriting.
Mots-clés: littérature de jeunesse, albums iconotextuels, albums pluriculturels, illustration, réécriture.
Ключови думи: детска литература, иконотекстови албуми, мултикултурни албуми, илюстрация, пренаписване.
Parole chiave: letteratura per l'infanzia, albi illustrati, albi multiculturali, illustrazione, riscrittura.
Palabras clave: literatura infantil y juvenil, álbumes iconotextuales, álbumes multiculturales, ilustración, reescritura.

Clelia Tomasco

Beyond words. The aesthetic and narrative mediation of grief in picture book and silent book in recente children's publishing

This paper aims to explore the transformative potential of children's literature in the delicate task of supporting boys and girls in the symbolic elaboration of death, understood as a universal, inevitable event and deeply emotionally, cognitively and culturally connoted event. In the belief that proximity to childhood forces us to confront radical questions, the analysis focuses on the idea that reading and narration can represent privileged tools of awareness and, through the dialogical experience provided by shared reading aloud, become catalysts of meaning and agents of subjective transformation. From this perspective, the picturebook and the silent book assert themselves as inclusive and culturally transversal literary forms: in fact, thanks to the brevity of the text and the expressive power of iconic language, they allow children of different linguistic and cultural backgrounds to access the narration and to grasp, also through the illustrations, complex and stratified contents such as those related to death. The contribution proposes commented readings of some emblematic titles, selected for their iconotextual quality, aesthetic and evocative power, which configure them as emotional and cognitive maps useful to childhood in the process of symbolic acquisition of pain, absence and memory.

Au-delà des mots. La médiation esthétique et narrative du deuil dans les albums illustrés et les livres sans paroles récemment publiés pour les enfants

La présente contribution se propose d'explorer le potentiel transformateur de la littérature pour enfants dans la tâche délicate qui consiste à accompagner les enfants dans l'élaboration symbolique de la mort, comprise comme un événement universel, inévitable et profondément connoté sur le plan émotionnel, cognitif et culturel. Convaincus que la proximité avec l'enfance oblige à se confronter à des questions radicales, nous plaçons au centre de notre analyse l'idée que la lecture et la narration peuvent constituer des outils privilégiés de prise de conscience et, à travers l'expérience dialogique offerte par la lecture à voix haute partagée, devenir des catalyseurs de sens et des agents de transformation subjective. De ce point de vue, l'album illustré et le *silent book* s'affirment comme des formes littéraires inclusives et culturellement transversales : en effet, grâce à la brièveté du texte et à la force expressive du langage iconique, ils permettent à des enfants d'origines linguistiques et culturelles différentes d'accéder à la narration et de saisir, notamment à travers les illustrations, des contenus complexes et stratifiés tels que ceux liés à la mort. Cet article propose des lectures commentées de quelques titres emblématiques, sélectionnés pour la qualité de leur iconotextualité, leur puissance es-

thétique et évocatrice, qui les configurent comme des cartes émotionnelles et cognitives utiles à l'enfance dans le processus d'acquisition symbolique de la douleur, de l'absence et du souvenir.

Отвъд думите. Естетическата и наративна медиация на скръбта в илюстрираните книги и безсловесните книги от най-новите издания за деца

Настоящият принос има за цел да проучи трансформативния потенциал на детската литература в деликатната задача да съпътства момчетата и момичетата в символичното осмисляне на смъртта, разбирана като универсално, неизбежно и дълбоко емоционално, когнитивно и културно събитие. В убеждението, че близостта с детството задължава да се сблъскваме с радикални въпроси, в центъра на анализа е идеята, че четенето и разказването могат да бъдат привилегировани инструменти за осъзнаване и чрез диалогичния опит, който се получава от споделеното четене на глас, те се превръщат в катализатори на смисъл и агенти на субективна трансформация. От тази гледна точка, илюстрираната книга и *безмълвната книга* се утвърждават като включващи и културно трансверсални литературни форми: благодарение на краткостта на текста и изразителната сила на иконографския език, те позволяват на деца с различен езиков и културен произход да имат достъп до разказа и да възприемат, включително чрез илюстрациите, сложни и многопластови съдържания като тези, свързани със смъртта. Статията предлага коментари на някои емблематични заглавия, подбрани заради качеството на иконотекста, естетическата и евокативната сила, които ги превръщат в емоционални и когнитивни карти, полезни за децата в процеса на символично усвояване на болката, отсъствието и спомена.

Oltre le parole. La mediazione estetica e narrativa del lutto negli albi illustrati e nei silent book della recente editoria per ragazzi

Il presente contributo si propone di esplorare il potenziale trasformativo della letteratura per l'infanzia nel delicato compito di accompagnare i bambini e le bambine nell'elaborazione simbolica della morte, intesa come evento universale, inevitabile e profondamente connotato sul piano emotivo, cognitivo e culturale. Nella convinzione che la vicinanza all'infanzia obblighi a confrontarsi con domande radicali, si pone al centro dell'analisi l'idea che lettura e narrazione possano rappresentare strumenti privilegiati di consapevolezza e, per il tramite dell'esperienza dialogica restituita dalla lettura ad alta voce condivisa, diventano catalizzatori di senso e agenti di trasformazione soggettiva. Sotto questo profilo, l'albo illustrato e il *silent book* si affermano come forme letterarie inclusive e culturalmente trasversali: infatti, grazie alla brevità del testo

e alla forza espressiva del linguaggio iconico, essi permettono a bambini di diversa provenienza linguistica e culturale di accedere alla narrazione e di cogliere, anche attraverso le illustrazioni, contenuti complessi e stratificati come quelli legati alla morte. Il contributo propone letture commentate di alcuni titoli emblematici, selezionati per la qualità iconotestuale, la potenza estetica ed evocativa, che li configurano come mappe emotive e cognitive utili all'infanzia nel processo di acquisizione simbolica del dolore, dell'assenza e del ricordo.

Más allá de las palabras. La mediación estética y narrativa del duelo en los álbumes ilustrados y los libros sin palabras de la reciente edición infantil

El presente artículo se propone explorar el potencial transformador de la literatura infantil en la delicada tarea de acompañar a los niños y niñas en la elaboración simbólica de la muerte, entendida como un acontecimiento universal, inevitable y profundamente connotado en el plano emocional, cognitivo y cultural. Convencidos de que la proximidad a la infancia obliga a enfrentarse a preguntas radicales, se sitúa en el centro del análisis la idea de que la lectura y la narración pueden representar instrumentos privilegiados de conciencia y, a través de la experiencia dialógica que proporciona la lectura en voz alta compartida, se convierten en catalizadores de sentido y agentes de transformación subjetiva. Desde este punto de vista, el libro ilustrado y el *silent book* se afirman como formas literarias inclusivas y culturalmente transversales: de hecho, gracias a la brevedad del texto y a la fuerza expresiva del lenguaje icónico, permiten a niños de diferentes orígenes lingüísticos y culturales acceder a la narración y comprender, también a través de las ilustraciones, contenidos complejos y estratificados como los relacionados con la muerte. La contribución propone lecturas comentadas de algunos títulos emblemáticos, seleccionados por su calidad iconotexual, su potencia estética y evocadora, que los configuran como mapas emocionales y cognitivos útiles para la infancia en el proceso de adquisición simbólica del dolor, la ausencia y el recuerdo.

Keywords: Death; multiculturalism; picturebooks; silent book
Mots clés: Mort ; multiculturalité ; albums illustrés ; livre sans paroles
Ключови думи: Смърт; мултикултурализъм; илюстрирани книги; безмълвна книга
Parole chiave: Morte; multiculturalità; albi illustrate; silent book
Palabras clave: Muerte; multiculturalidad; álbumes ilustrados; libro sin palabras.

Bruno Germain

The necessity of a well-mastered vocabulary and its learning at school

This paper addresses the issue of lexical poverty among young people, particularly among alloglots, and its consequences on their ability to express themselves, understand and participate in society and at school. Words are vital and dynamic elements of a language: they are created, change, disappear or remain over time. They structure thought and enable its expression. However, not everyone shares the same vocabulary, and this creates social, personal and linguistic inequalities. Many young people, especially alloglots, have a limited vocabulary due to an environment that is poor in linguistic, cultural and relational stimuli. This impoverishment hinders their ability to express ideas, needs and opinions, especially in the language of schooling. It is therefore urgent to enrich young people's lexical heritage, both in their mother tongue and in the language of schooling. Teaching must aim to expand vocabulary, promote accurate understanding of meanings, organise words into logical categories and encourage the active use of learned terms. Although vocabulary has been neglected in past educational studies, the importance of explicit, continuous and structured learning is now recognised, with different pedagogical strategies to be applied from nursery school onwards.

La nécessité d'un vocabulaire maîtrisé, son apprentissage à l'école

Cet article aborde le thème de la pauvreté lexicale chez les jeunes, en particulier chez les allophones, et ses conséquences sur la capacité d'expression, de compréhension et de participation sociale et scolaire. Les mots sont des éléments vitaux et dynamiques d'une langue: ils naissent, changent, disparaissent ou résistent au fil du temps. Ils structurent la pensée et permettent son expression. Cependant, tout le monde ne partage pas le même vocabulaire, ce qui crée des inégalités sociales, personnelles et linguistiques. De nombreux jeunes, en particulier les allophones, ont un vocabulaire limité en raison d'un environnement pauvre en stimuli linguistiques, culturels et relationnels. Cet appauvrissement entrave la capacité à exprimer des idées, des besoins et des opinions, en particulier dans la langue d'enseignement. Il est donc urgent d'enrichir le patrimoine lexical des jeunes, tant dans leur langue maternelle que dans leur langue scolaire. L'enseignement doit viser à élargir le vocabulaire, à favoriser la compréhension précise des significations, à organiser les mots en catégories logiques et à stimuler l'utilisation active des termes appris. Bien que le vocabulaire ait été négligé dans les études pédagogiques du passé, on reconnaît aujourd'hui l'importance d'un apprentissage explicite, continu et structuré, avec différentes stratégies pédagogiques à appliquer dès l'école maternelle.

Необходимостта от добре усвоен речник и неговото изучаване в училище

Настоящата статия разглежда проблема с бедния речник сред младите хора, особено сред алоглоните, и последствията от това върху способността им да се изразяват, да разбират и да участват в обществото и в училище. Думите са жизненоважни и динамични елементи на езика: те се създават, променят, изчезват или остават с течение на времето. Те структурират мисълта и позволяват нейното изразяване. Не всички обаче разполагат с еднакъв речник, което води до социални, лични и езикови неравенства. Много млади хора, особено алоглони, имат ограничен речник поради среда, бедна на езикови, културни и междуличностни стимули. Това обедняване затруднява способността им да изразяват идеи, нужди и мнения, особено на езика на обучение. Следователно е наложително да се обогати лексикалното наследство на младите хора, както в родния им език, така и в езика на обучение. Преподаването трябва да има за цел да разшири речниковия запас, да насърчи точното разбиране на значенията, да организира думите в логически категории и да стимулира активното използване на научените термини. Въпреки че речникът е бил пренебрегван в предишните проучвания в областта на образованието, днес се признава значението на изричното, продължително и структурирано учене, като се прилагат различни педагогически стратегии, започващи от детската градина.

La necessità della padronanza lessicale, il suo apprendimento a scuola

Il contributo affronta il tema della povertà lessicale tra i giovani, in particolare tra gli alloglotti, e delle sue conseguenze sulla capacità di espressione, comprensione e partecipazione sociale e scolastica. Le parole sono elementi vitali e dinamici di una lingua: nascono, cambiano, scompaiono o resistono nel tempo. Esse strutturano il pensiero e ne permettono l'espressione. Tuttavia, non tutti condividono lo stesso vocabolario, e questo crea disuguaglianze sociali, personali e linguistiche. Molti giovani, soprattutto alloglotti, dispongono di un lessico limitato a causa di un ambiente povero di stimoli linguistici, culturali e relazionali. Questo impoverimento ostacola la capacità di esprimere idee, bisogni e opinioni, specialmente nella lingua di scolarizzazione. È quindi urgente arricchire il patrimonio lessicale dei giovani, sia nella lingua madre sia in quella scolastica. L'insegnamento deve mirare ad ampliare il vocabolario, a favorire la comprensione precisa dei significati, a organizzare le parole in categorie logiche e a stimolare l'uso attivo dei termini appresi. Sebbene il vocabolario sia stato trascurato negli studi didattici del passato, oggi si riconosce l'importanza di un apprendimento esplicito, continuo e strutturato, con diverse strategie pedagogiche da applicare già dalla scuola dell'infanzia.

La necesidad de un vocabulario bien dominado y su aprendizaje en la escuela

Este artículo aborda el problema de la pobreza léxica entre los jóvenes, en particular entre los aloglotas, y sus consecuencias en su capacidad para expresarse, comprender y participar en la sociedad y en la escuela. Las palabras son elementos vitales y dinámicos de una lengua: se crean, cambian, desaparecen o permanecen a lo largo del tiempo. Estructuran el pensamiento y permiten su expresión. Sin embargo, no todo el mundo comparte el mismo vocabulario, lo que crea desigualdades sociales, personales y lingüísticas. Muchos jóvenes, especialmente los aloglotos, tienen un vocabulario limitado debido a un entorno pobre en estímulos lingüísticos, culturales y relacionales. Este empobrecimiento dificulta su capacidad para expresar ideas, necesidades y opiniones, especialmente en la lengua de la escolarización. Por lo tanto, es urgente enriquecer el patrimonio léxico de los jóvenes, tanto en su lengua materna como en la lengua de la escolarización. La enseñanza debe tener como objetivo ampliar el vocabulario, promover la comprensión precisa de los significados, organizar las palabras en categorías lógicas y fomentar el uso activo de los términos aprendidos. Aunque el vocabulario ha sido descuidado en los estudios educativos anteriores, ahora se reconoce la importancia de un aprendizaje explícito, continuo y estructurado, con diferentes estrategias pedagógicas que deben aplicarse desde la escuela infantil.

Keywords: alloglots, lexical poverty, language of schooling, vocabulary teaching
Mots clés : alloglottes, pauvreté lexicale, langue de scolarisation, enseignement du vocabulaire
Ключови думи: алоглоти, лексикална бедност, език на обучение, преподаване на лексика
Parole chiave: alloglotti, povertà lessicale, lingua di scolarizzazione, didattica del vocabolario
Palabras clave: aloglitos, pobreza léxica, lengua de escolarización, enseñanza del vocabulario

Ewen Lecuit

The serious escape game in teacher training practice: the example of an immersive game for the inclusion of allophone students

The ALTA project (Allophone Teacher Academy), supported by Erasmus+, aims to train teachers to welcome allophone students, a challenge for which they are often underprepared. In collaboration with the CASNAV of Lille, the University of Lille developed a serious escape game (SEG) called "Vivre l'allophonie", which immerses teachers in situations simulating the linguistic challenges faced by allophone students. The game, using 12 languages and 4 puzzles, helps participants develop knowledge, skills, and attitudes, particularly focusing on adaptation and pedagogical differentiation. The essential stages of an SEG are outlined, from setup to the debriefing phase, along with the trainer's role, who becomes the game master, guiding participants throughout the process. The aim is to reflect on the strategies implemented during the game and their transferability to everyday classroom practices for better inclusion of allophone students.

Le serious escape game en pratique de formation des enseignants: l'exemple d'un jeu immersif pour la formation à l'inclusion des élèves allophones

Le projet ALTA (Allophone Teachers'Academy), soutenu par Erasmus+, vise à former les enseignants à accueillir des élèves allophones, un défi pour lequel ils sont souvent peu préparés. En collaboration avec le CASNAV de Lille, l'Université de Lille a développé un *serious escape game* (SEG) intitulé "Vivre l'allophonie", qui immerge les enseignants dans des situations simulant les défis linguistiques des élèves allophones. Le jeu, utilisant 12 langues et 4 énigmes, permet aux participants de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être et notamment la capacité d'adaptation et différenciation pédagogique. Les différentes étapes indispensables d'un SEG sont décrites, de sa mise en place jusqu'à la phase du débriefing, ainsi que le rôle du formateur, devenu maître du jeu, qui accompagne les participants tout au long du processus. L'objectif visé est de réfléchir aux stratégies mises en œuvre pendant le jeu et à leur transférabilité dans les classes au quotidien pour une meilleure inclusion des élèves allophones.

Сериозният ескейп гейм в практиката на обучението на учители: пример за потапяща игра за обучение за включване на ученици, говорещи друг език

Проектът ALTA (Allophone Teachers'Academy), подкрепен от Erasmus+, има за цел да обучи учители да приемат ученици, говорещи друг език, което е предизвикателство, за което те често са неподготвени. В сътрудничество с

CASNAV в Лил, Университетът в Лил разработи сериозна игра за бягство (SEG), озаглавена „Vivre l'allophonie“ (Да живееш с алофония), която потапя учителите в ситуации, симулиращи езиковите предизвикателства на учениците, говорещи чужд език. Играта, която използва 12 езика и 4 загадки, позволява на участниците да развият знания, умения и поведение, и по-специално способността за адаптиране и диференциация в преподаването. Описани са различните етапи, необходими за провеждането на SEG, от неговото създаване до фазата на обобщаване, както и ролята на обучителя, който става водещ на играта и съпътства участниците през целия процес. Целта е да се обмислят стратегиите, прилагани по време на играта, и тяхната приложимост в ежедневния клас за по-добро включване на учениците, говорещи друг език.

Il serious escape game nella pratica della formazione degli insegnanti: l'esempio di un gioco immersivo per la formazione all'inclusione degli studenti allofoni

Il progetto ALTA (Allophone Teachers'Academy), sostenuto da Erasmus+, mira a formare gli insegnanti ad accogliere studenti alloglotti, una sfida per la quale spesso non sono sufficientemente preparati. In collaborazione con il CASNAV di Lille, l'Università di Lille ha sviluppato un *serious escape game* (SEG) intitolato "Vivre l'allophonie", che immerge gli insegnanti in situazioni che simulano le sfide linguistiche affrontate dagli studenti alloglotti. Il gioco, che utilizza 12 lingue e 4 enigmi, aiuta i partecipanti a sviluppare conoscenze, competenze e atteggiamenti, concentrandosi in particolare sull'adattamento e la differenziazione pedagogica. Vengono descritte le fasi essenziali di un SEG, dall'allestimento alla fase di *debriefing*, insieme al ruolo del formatore, che diventa il conduttore del gioco, guidando i partecipanti durante tutto il processo. L'obiettivo è riflettere sulle strategie messe in atto durante il gioco e sulla loro trasferibilità nella pratica quotidiana in classe per una migliore inclusione degli studenti alloglotti.

El serious escape game en la formación del profesorado: el ejemplo de un juego inmersivo para la formación en inclusión de alumnos alófonos

El proyecto ALTA (Allophone Teachers' Academy), financiado por Erasmus+, tiene como objetivo formar al profesorado para acoger a alumnos alófonos, un reto para el que a menudo no están preparados. En colaboración con el CASNAV de Lille, la Universidad de Lille ha desarrollado un *juego de escape serio* (SEG) titulado «Vivre l'allophonie» (Vivir la alofonía), que sumerge a los profesores en situaciones que simulan los retos lingüísticos de los alumnos alófonos. El juego, que utiliza 12 idiomas y 4 acertijos, permite a los participantes desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, en particular la capacidad de adaptación y la diferenciación pedagógica. Se describen

las diferentes etapas indispensables de un SEG, desde su puesta en marcha hasta la fase de debriefing, así como el papel del formador, que se convierte en maestro del juego y acompaña a los participantes a lo largo de todo el proceso. El objetivo es reflexionar sobre las estrategias aplicadas durante el juego y su transferibilidad al aula para una mejor inclusión de los alumnos alófonos.

Keywords: training, serious games, allophony, multilingualism, differentiation.
Mots-clés: formation, jeux sérieux, allophonie plurilinguisme, différenciation.
Ключови думи: обучение, сериозни игри, алофония, многоезичие, диференциация.
Parole chiave: formazione, serious games, alloglotti, plurilinguismo, differenziazione.
Palabras clave: formación, juegos serios, alofonía, plurilingüismo, diferenciación.

Pensare e sperimentare l'inclusione nelle classi ordinarie

Marvin Brement, Carmen Soto Pallarés
Intervención didáctica basada en el método Jigsaw para la inclusión del alumnado alófono en el contexto español

L'Applied Behavior Analysis (ABA) in classe
Carolina Leva

Compiti autentici come risorsa per un apprendimento efficace
Alessia Notti

PCTO e Progetto ERASMUS ALTA come percorso di studio e di ricerca della classe V B Linguistico
Marialuisa Sepe

Glottodidattica per la seconda lingua. Dalla parola al testo, dal testo alla parola
Emilia Surmonte

Marvin Brement, Carmen Soto Pallarés

Educational intervention based on the Jigsaw method for the inclusion of allophone students in the Spanish context

This article is part of the project ALTA (Allophone Teacher Academy) ERASMUS+ whose purpose is the creation of a teacher training program. Coordinated by the Académie de Rouen (France), the project involves other French, Italian, Bulgarian and Spanish institutions as partners. As part of the European policy to promote equal opportunities, the project aims, inter alia, to investigate strategies and teaching materials that promote inclusion, in particular of allophone pupils. The purpose of this article is to present the design of a didactic model based on the Jigsaw method, developed by the Spanish partner (University of Murcia) within its educational context, with the intention of putting it into practice in the classrooms of Primary Education and Secondary Education and carrying out the subsequent analysis of the application.

Intervention pédagogique basée sur la méthode Jigsaw pour l'inclusion des élèves allophones dans le contexte espagnol

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet ALTA (Allophone Teacher Academy) ERASMUS+, dont l'objectif est la création d'un programme de formation des enseignants. Coordonné par l'Académie de Rouen (France), le projet implique d'autres institutions françaises, italiennes, bulgares et espagnoles en tant que partenaires. Dans le cadre de la politique européenne de promotion de l'égalité des chances, le projet vise, entre autres, à mener des recherches sur les stratégies et les supports pédagogiques favorisant l'inclusion, en particulier celle des élèves allophones. L'objectif de cet article est de présenter la conception d'un modèle didactique basé sur la méthode Jigsaw, élaboré par le partenaire espagnol (Université de Murcie) dans son contexte éducatif, dans le but de le mettre en pratique dans les classes du primaire et du secondaire et d'analyser ensuite son application.

Дидактическа интервенция, базирана на метода Jigsaw за включване на алофонни ученици в испанския контекст

Тази статия е част от проекта ALTA (Allophone Teacher Academy) ERASMUS+, чиято цел е създаването на програма за обучение на учители. Координиран от Académie de Rouen (Франция), проектът включва като партньори други френски, италиански, български и испански институции. В рамките на европейската политика за насърчаване на равните възможности, в която се вписва, проектът си

поставя за цел, наред с другото, да проучи стратегии и дидактически материали, които насърчават включването, по-специално на учениците с различен език. Целта на тази статия е да представи дизайна на дидактичен модел, базиран на метода Jigsaw, разработен от испанския партньор (Университет на Мурсия) в неговия образователен контекст, с намерение да бъде приложен в класните стаи на началното и средното образование и да бъде анализиран след това.

Intervento didattico basato sul metodo Jigsaw per l'inclusione degli alunni alloglotti nel contesto spagnolo

Questo articolo fa parte del progetto ERASMUS+ ALTA (Allophone Teacher Academy) il cui scopo è la creazione di un programma di formazione per insegnanti. Coordinato dall'Académie de Rouen (Francia), il progetto coinvolge come partner altre istituzioni francesi, italiane, bulgare e spagnole. Nell'ambito della política europea di promozione delle pari opportunità in cui si colloca, il progetto propone, tra gli altri, di indagare strategie e materiali didattici che promuovano l'inclusione, in particolare degli studenti alloglotti. Lo scopo di questo articolo è presentare la progettazione di un modello di insegnamento basato sul metodo Jigsaw, sviluppata dal partner spagnolo (Università di Murcia) nel suo contesto educativo, con l'intenzione di metterlo in pratica nelle classi dell'istruzione primaria e dell'istruzione secondaria, ed effettuare la successiva analisi dell'applicazione.

Intervención didáctica basada en el método Jigsaw para la inclusión del alumnado alófono en el contexto español

Este artículo se inscribe en el marco del proyecto ALTA (Allophone Teacher Academy) ERASMUS+ cuya finalidad es la creación de un programa de formación docente. Coordinado por la Académie de Rouen (Francia), el proyecto involucra como asociados otras instituciones francesas, italianas, búlgaras y españolas. Dentro de la política europea de fomento de igualdad de oportunidades en la que se encuentra, el proyecto se propone, entre otros, investigar sobre estrategias y materiales didácticos que promuevan la inclusión, en particular del alumnado alófono. La finalidad de este artículo es presentar el diseño de un modelo didáctico basado en el método Jigsaw, elaborado por el socio español (Universidad de Murcia) dentro de su contexto educativo, con la intención de llevarlo a la práctica en las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria y realizar el posterior análisis de la aplicación.

Keywords: educational proposal, Jigsaw, allophony, learning, inclusion.
Mots clés : proposition didactique, Jigsaw, allophonie, apprentissage, inclusion.
Ключови думи: педагогическо предложение, Jigsaw, алофония, учене, включване.
Parole chiave: proposta didattica, Jigsaw, alloglossia, apprendimento, inclusione.
Palabras clave: propuesta didáctica, Jigsaw, alofonía, aprendizaje, inclusión.

.

Carolina Leva

L'Applied Behavior Analysis (ABA) in classe

To fully and correctly understand Applied Behavior Analysis (ABA) it is necessary to refer it to the context of the philosophy of science and traditional basic research that has evolved to the present day. In this article I will talk about behavioral interventions useful for the whole class based on the experience gained in the classroom as a teacher, consultant of the provincial autism help desk and assistant behavior analyst.

L'analyse comportementale appliquée (ABA) en classe

Pour bien comprendre *l'analyse comportementale appliquée* (ABA), il est nécessaire de la replacer dans le contexte de la philosophie de la science et de la recherche fondamentale traditionnelle qui a évolué jusqu'à nos jours. Dans cet article, je parlerai des interventions comportementales utiles à toute la classe, basées sur l'expérience acquise en tant qu'enseignante, conseillère au guichet provincial pour l'autisme et assistante analyste comportementale.

Приложна поведенческа анализа (ABA) в клас

За да се разбере напълно и правилно *приложната поведенческа анализа* (ABA), е необходимо да се отнесе към контекста на философията на науката и традиционните фундаментални изследвания, които са се развивали до наши дни. В тази статия ще говоря за поведенчески интервенции, полезни за цялата класа, базирани на опита ми като учител, консултант в провинциалния център за аутизъм и асистент-аналитик на поведението.

L'Applied Behavior Analysis (ABA) in classe

Per comprendere a fondo e in modo corretto *l'Applied Behavior Analysis* (ABA) è necessario riferirla al contesto della filosofia della scienza e della ricerca di base tradizionale che si è evoluta fino ai giorni nostri. In questo articolo parlerò di interventi comportamentali utili a tutta la classe basati sull'esperienza maturata in qualità di docente, consulente dello Sportello provinciale autismo e assistente analista del Comportamento.

Análisis conductual aplicado (ABA) en el aula

Para comprender mejor el análisis conductual aplicado (ABA), es necesario contextualizarlo en el contexto de la filosofía de la ciencia y la investigación fundamental sobre traducción que se está desarrollando actualmente. En este artículo, hablaremos so-

bre intervenciones conductuales útiles para toda la clase, basadas en la experiencia adquirida como profesor, consejero provincial de autismo y analista de conducta asistente.

Keywords: Behavior Analysis, Applied Behavior Analysis, ABA, school, inclusion.
Mots-clés: Analyse du comportement, analyse appliquée du comportement, ABA, école, inclusion.
Ключови думи: ***анализ на поведението, приложен анализ на поведението, АВА, училище, приобщаване.***
Parole chiave: Behavior Analysis, Applied Behavior Analysis, ABA, school, inclusion.
Palabras clave: Análisis de conducta, Análisis de conducta aplicado, ABA, escuela, inclusión.

Alessia Notti

Authentic tasks as a resource for effective learning

The migratory phenomenon has changed the composition of the school population and has determined, and will do so more fully in the future, an increasingly multi- and intercultural composition of classes. This change has stimulated a fruitful debate and new reflections on how to approach the teaching of the Italian language and subjects of study. The mission of the school is to design courses focused on the three main skills underlying linguistic mastery with the aim of reducing the risk of learning difficulties for foreign students. Training must be designed in such a way as to motivate, provide support and stimulate the desire for innovation in future teachers. These premises open a discussion on teacher training that cannot fail to take into account the tasks and functions of the same in relation to the complexity of educational and social systems. This contribution presents a useful tool for the inclusion of alloglot students, authentic tasks.

Les tâches authentiques comme ressource pour un apprentissage efficace

Le phénomène migratoire a modifié la composition de la population scolaire et a conduit, et le fera encore plus à l'avenir, à une composition des classes de plus en plus multiculturelle et interculturelle. Ce changement a stimulé un débat fructueux et de nouvelles réflexions sur la manière d'aborder l'enseignement de la langue italienne et des matières scolaires. La mission de l'école est de concevoir des cours axés sur les trois principales compétences fondamentales à la maîtrise linguistique, dans le but de réduire les risques de difficultés d'apprentissage pour les élèves étrangers. La formation doit être pensée de manière à motiver, soutenir et stimuler le désir d'innovation chez les futurs enseignants. Ces prémisses ouvrent une réflexion sur la formation des enseignants, qui ne peut ignorer leurs rôles et fonctions face à la complexité des systèmes éducatifs et sociaux. Ce travail présente ainsi un outil utile à l'inclusion des élèves allophones : les tâches authentiques.

Автентичните задачи като ресурс за ефективно учене

Миграционният феномен промени състава на училищното население и определи, и ще го направи още по-пълно в бъдеще, все по-мулти- и междукултурен състав на класовете. Тази промяна стимулира плодотворен дебат и нови размисли за това как да се подходи към преподаването на италиански език и учебни предмети. Мисията на училището е да разработва курсове, фокусирани върху трите основни умения, залегнали в основата на езиковото владеене, с цел намаляване на риска от обучителни затруднения за чуждестранните студенти. Обучението трябва да

бъде проектирано по начин, който мотивира, осигурява подкрепа и стимулира желанието за иновации у бъдещите учители. Тези предпоставки откриват дискусия за обучението на учители, която не може да не вземе предвид задачите и функциите на същото във връзка със сложността на образователните и социалните системи. Този принос представя полезен инструмент за включване на ученици, изучаващи алоглот, в автентични задачи.

Compiti autentici come risorsa per un apprendimento efficace

Il fenomeno migratorio ha modificato la composizione della popolazione scolastica e ha determinato, e lo sarà più compiutamente in futuro, una composizione delle classi sempre più multi e interculturali. Questo cambiamento ha stimolato un proficuo dibattito e nuove riflessioni su come approcciare all'insegnamento della lingua italiana e delle materie di studio. La missione della scuola è quella di progettare corsi incentrati sulle tre principali competenze alla base della padronanza linguistica con l'obiettivo di ridurre i rischi di difficoltà di apprendimento per gli studenti stranieri. La formazione deve essere pensata in modo tale da motivare, dare sostegno e stimolare il desiderio di innovazione nei docenti futuri. Tali premesse aprono un discorso sulla formazione degli insegnanti che non può non tenere presenti i compiti e le funzioni degli stessi in relazione alla complessità dei sistemi formativi e sociali. In questo contributo si presenta uno strumento utile per l'inclusione degli studenti alloglotti, i compiti autentici.

Las tareas auténticas como recurso para un aprendizaje eficaz

El fenómeno migratorio ha cambiado la composición de la población escolar y ha determinado, y seguirá haciéndolo en el futuro, una composición cada vez más multicultural e intercultural de las clases. Este cambio ha estimulado un debate fructífero y nuevas reflexiones sobre cómo abordar la enseñanza de la lengua italiana y las asignaturas. La misión de la escuela es diseñar cursos centrados en las tres competencias principales que fundamentan el dominio lingüístico, con el objetivo de reducir el riesgo de dificultades de aprendizaje en el alumnado extranjero. La formación debe diseñarse de forma que motive, apoye y estimule el deseo de innovación en los futuros docentes. Estas premisas abren un debate sobre la formación docente que debe tener en cuenta las tareas y funciones del profesorado en relación con la complejidad de los sistemas educativos y sociales. Esta contribución presenta una herramienta útil para la inclusión del alumnado aloglot: las tareas auténticas.

Keywords: authentic tasks, training, teachers, alloglots, students.
Mots-clés: tâches authentiques, formation, enseignants, élèves allophones.
Ключови думи: автентични задачи, обучение, учители, алоглоти, ученици.
Parole chiave: compiti autentici, formazione, docenti, alloglotti, studenti.
Palabras clave: tareas auténticas, formación, docentes, aloglots, estudiantes.

Marialuisa Sepe

PCTO and ERASMUS ALTA project as a study and research path for class V B Linguistics

This contribution aims to illustrate the research project titled "From Student to Student: Inclusive Strategies for Active Citizenship." This project is part of the PCTO (Pathways for Transversal Skills and Orientation) program and is designed for final-year students at the "Leonardo Da Vinci-Nitti" Institute of Higher Education's linguistic high school in Potenza. An experimental pathway focused on the principles of active citizenship was implemented to engage both native and non-native speakers in a mutual peer learning process. Within this framework, teachers played an active role by providing professional and experiential guidance and mediation, with support from university faculty.

Projet PCTO et ERASMUS ALTA comme parcours d'études et de recherche pour la linguistique de classe V B

Cette contribution vise à illustrer le projet de recherche intitulé « D'élève à élève : stratégies inclusives de citoyenneté active », s'inscrivant dans un parcours de PCTO (Parcours pour les Compétences Transversales et l'Orientation), destiné à une classe de terminale du Lycée linguistique de l'Institut d'Enseignement Supérieur « Leonardo Da Vinci-Nitti » de Potenza.

Un parcours expérimental a été mis en place, centré sur les principes de la citoyenneté active, afin d'impliquer aussi bien les élèves natifs que les élèves allophones dans un processus d'apprentissage mutuel entre pairs. Dans ce cadre, les enseignants ont joué un rôle actif en apportant des conseils professionnels et des expériences pédagogiques, tout en assurant une médiation, en collaboration avec la composante universitaire.

Проектът PCTO и ERASMUS ALTA като учебен и изследователски път за V B клас по лингвистика

Този принос има за цел да илюстрира изследователския проект, озаглавен „От ученик на ученик: приобщаващи стратегии за активно гражданство", част от път на PCTO, т.е. Пътища за трансверсални умения и ориентация, насочен към пети клас от езиковата гимназия на Висшия учебен институт „Леонардо да Винчи-Нити" в Потенца. Активиран е експериментален път, фокусиран върху принципите на активното гражданство, за да се включат учениците, за които езикът е роден, и учениците, говорещи алоглот, в процес на взаимно обучение между връстници. В рамките на последния учителите участваха

активно в професионални и експериментални съвети и медиация, подкрепени от университетския компонент.

PCTO e Progetto ERASMUS ALTA come percorso di studio e di ricerca della classe V B Linguistico

Questo contributo intende illustrare il progetto di ricerca dal titolo "Da alunno ad alunno: strategie inclusive di cittadinanza attiva" rientrante in un percorso di PCTO, cioè Percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento, rivolto a una classe quinta del Liceo linguistico dell'Istituto di Istruzione Superiore "Leonardo Da Vinci-Nitti" di Potenza. Si è attivato un percorso di sperimentazione incentrato sui principi della cittadinanza attiva in modo da coinvolgere gli studenti madrelingua e quelli alloglotti in un processo di mutuo apprendimento tra pari[1]. All'interno di quest'ultimo i docenti hanno avuto un ruolo di partecipazione attiva di consiglio professionale ed esperienziale e di mediazione, affiancati dalla componente universitaria[2].

Proyecto PCTO y ERASMUS ALTA como itinerario de estudio e investigación para el programa de Bachillerato de Lingüística.

Esta contribución pretende ilustrar el proyecto de investigación titulado «De estudiante a estudiante: estrategias inclusivas para la ciudadanía activa», parte de un itinerario PCTO (Instrucciones para las Habilidades Transversales y la Orientación), dirigido a una clase de quinto grado del instituto de lingüística del Instituto Superior de Educación Leonardo Da Vinci-Nitti de Potenza. Se activó un itinerario experimental centrado en los principios de la ciudadanía activa para involucrar a estudiantes nativos y aloglot en un proceso de aprendizaje mutuo entre pares. En este último, el profesorado participó activamente en el asesoramiento y la mediación profesional y experiencial, con el apoyo del componente universitario.

---

[1] Dopo essere partiti dalla descrizione di strategie di cittadinanza attiva, gli studenti hanno elaborato e hanno somministrato un questionario sui bisogni formativi degli alunni stranieri presenti nel nostro Istituto. Per alcuni di questi sono state preparate anche delle interviste e, dopo l'analisi dei dati (dei questionari e delle interviste), gli studenti hanno elaborato un percorso formativo da proporre ai medesimi e hanno, successivamente, presentato il piano strategico di intervento. I prodotti realizzati sono stati illustrati in un'attività di disseminazione (Giornata di Studio e Formazione in collaborazione con ERASMUS ALTA).

[2] Cfr. il Progetto di ricerca dell'Università degli Studi della Basilicata. Referenti, in quanto membri del Gruppo del Progetto ERASMUS ALTA (Allophone Teachers Academy), sono state le professoresse Emilia Surmonte e Giovanna Ferrara del Dipartimento di Scienze Umane (oggi Dipartimento per l'Innovazione Umanistica Scientifica e Sociale) dell'Università degli Studi della Basilicata.

Keywords: citizenship, inclusion, key skills, strategies, autonomous learning.
Mots-clés: citoyenneté, inclusion, compétences-clés, stratégies, autonomie d'apprentissage.
Ключови думи: ***гражданство***, ***приобщаване***, ***ключови компетенции***, ***стратегии***, ***автономно учене***.
Parole-chiave: cittadinanza, inclusione, competenze chiave, strategie, apprendimento autonomo.
Palabras clave: ciudadanía, inclusión, competencias clave, estrategias, aprendizaje autónomo.

Emilia Surmonte

Second language glottodidactics. From word to text, from text to word

Based on concrete experiences and scientific reflection developed within the *Coordination Internationale des Recherches et Etudes Brachylogiques* (CIREB), this work presents suggestions for designing a progressive "creative writing" curriculum. This approach offers a valuable opportunity to counteract the presence of "non-linguistic-communicative competence" within a diverse classroom by fostering inclusion through a methodological shift inspired by foreign language teaching and learning. The proposed didactic activities aim to support both non-native speakers and struggling native-speaking students through structured workshops organized into three interconnected phases: observation, gestation/composition, and edition. In this process, the teacher assumes the role of an "anticipator".

Glottodidactique pour la langue seconde. Du mot au texte, du texte au mot

Sur la base d'expériences concrètes et d'une réflexion scientifique développée au sein de la *Coordination Internationale des Recherches et Études Brachylogiques* (CIREB), cette étude propose des suggestions pour la mise en place d'un parcours curriculaire progressif en "écriture créative". Cette approche constitue une opportunité précieuse pour contrer la présence d'une "non-compétence linguistico-communicative" au sein d'une classe « composite », en favorisant l'inclusion à travers un changement de perspective méthodologique inspiré de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les activités pédagogiques proposées visent à soutenir tant les élèves allophones que les locuteurs natifs en difficulté, grâce à des ateliers spécifiques organisés en trois phases interconnectées : observation, gestation/composition et édition. Dans ce processus, l'enseignant joue le rôle d'«anticipateur».

Глотодидактика за втория език. От думата към текста, от текста към думата

Въз основа на конкретен опит и научни размисли, разработени в рамките на Международната координация на изследванията и брахилогическите изследвания (CIREB), тук се предлагат предложения за създаване на учебен път на прогресивно „творческо писане", като положителна възможност за изграждане, чрез промяна на методологичната перспектива, вдъхновена от преподаването и изучаването на чужди езици, на учебни дейности, насочени към противодействие на наличието на „лингвистично-комуникативна некомпетентност" в рамките на един съставен клас, насърчавайки активното включване както на ученици, говорещи алог, така

и на ученици, за които езикът е роден, в затруднено положение, чрез ръководени дейности в специфични семинари, организирани в 3 взаимосвързани фази: наблюдение, подготовка/съставяне, редактиране, в които учителят играе ролята на „предсказвач“.

Glottodidattica per la seconda lingua. Dalla parola al testo, dal testo alla parola

Sulla base di esperienze concrete e di una riflessione scientifica sviluppatasi all'interno della Coordination Internationale des Recherches et Etudes Brachylogiques" (CIREB), vengono qui proposte delle suggestioni per la realizzazione di un percorso curriculare di "scrittura creativa" progressiva, come opportunità positiva per costruire, attraverso un cambio di prospettiva metodologica ispirato all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, attività didattiche volte a contrastare la presenza di una "non-competenza linguistico-comunicativa" all'interno di un gruppo classe composito, favorendo l'inclusione fattiva sia degli alunni alloglotti e di lingua madre in difficoltà, attraverso attività guidate in specifici laboratori, organizzati in 3 fasi interconnesse: di osservazione, di gestazione/composizione, di edizione, in cui il docente svolga un ruolo di "anticipatore".

Glotodidáctica para la segunda lengua. De la palabra al texto, del texto a la palabra

A partir de experiencias concretas y la reflexión científica desarrollada en el marco de la Coordinación Internacional de Investigaciones y Estudios Braquiológicos (CIREB), se proponen sugerencias para la creación de un itinerario curricular de escritura creativa progresiva, como una oportunidad positiva para desarrollar, mediante un cambio de perspectiva metodológica inspirado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, actividades docentes destinadas a contrarrestar la presencia de una falta de competencia lingüístico-comunicativa en un grupo de clase compuesto, fomentando la inclusión activa de estudiantes tanto aloglot como nativos con dificultades, mediante actividades guiadas en talleres específicos, organizados en tres fases interconectadas: observación, gestación/composición y edición, en las que el profesor desempeña el papel de "anticipador".

Keywords: Allophones, Struggling students, creative writing, CEFR.
Mots-clés: allophones, élèves en difficulté, écriture créative, CEFR.
Ключови думи: алоглоти, ученици със затруднения, творческо писане, QCER.
Parole chiave: alloglotti, alunni in difficoltà, scrittura creativa, QCER.
Palabras clave: aloglots, estudiantes con dificultades, escritura creativa, QCER.

Formazione universitaria e plurilinguismo

Mediación lingüística y cultural: La integración del otro a través de procesos pragmáticos, contrastivos y culturales
Giovanna Ferrara

La formazione del docente nella scuola inclusiva (pubblicato nel n.1, vol.1, AnnoV Gennaio/Giugno 2024)
Concetta Ferrantino

MATERN-AILE dans les cours de français langue étrangère à l'université : le conte comme outil pédagogique
Gema Guevara Rincón, Carmen Soto Pallarés

Il ROLL-SELF nell'apprendimento dell'italiano lingua straniera
Tanya Topalova

La formazione continua: bussola e guida nell'era dell'Intelligenza Artificiale
Maria Tiso

Giovanna Ferrara

Linguistic and cultural mediation: The integration of the other through pragmatic, contrastive and cultural processes

Based on previous studies (2010, 2019), this work focuses on the importance of the other and their cultural background in linguistic and cultural mediation when learning a foreign language, in our case, closely related languages such as Spanish and Italian. Language and culture, as expressions of reality and environment (Gumperz), will guide the analysis towards studies in contrastive and intercultural pragmatics, highlighting incorrect social uses through pragmatic errors (Hernández Sacristán). This will allow space for intercultural competence and cultural diversity, introducing new challenges and opportunities for inclusion and equity in the field of teaching Spanish as a foreign language.

Médiation linguistique et culturelle : L'intégration de l'autre à travers des processus pragmatiques, contrastifs et culturels

À partir d'études réalisées plus tôt (2010, 2019) dans le travail actuel, l'attention porte sur l'importance de l'étranger et de ses bagages culturels dans la médiation linguistique et culturelle à l'heure d'apprendre une langue étrangère, dans notre cas de langue proche de l'espagnol/italien. La langue et la culture comme expression de la réalité et de l›environnement (Gumperz) concentreront l›attention sur les études du pragmatisme contrastif et interculturel, mettant en évidence des usages sociaux incorrects, à travers l›erreur pragmatique (Hernández Sacristán) pour donner un espace à la compétence interculturelle et à la diversité culturelle dans laquelle de nouveaux défis et défis sont introduits pour l›inclusion et l›équité dans le domaine de la didactique de l›espagnol comme langue étrangère.

Лингвистично и културно посредничество: Интеграцията на другия чрез прагматични, съпоставителни и културни процеси

Изхождайки от проведени по-рано изследвания (2010, 2019), в тази работа вниманието е насочено към значението на другия и неговия културен произход в езиковите и културни медии по време на изучаването на чужд език, в нашия случай на езици, близки до испански/италиански. Езикът и културата като израз на реалността и нейната среда (Gumperz) ще съсредоточат вниманието върху изследвания на съпоставителната и междукултурната прагматика, като подчертаят неправилните социални употреби, чрез прагматичната грешка (Hernández Sacristán), за да дадат пространство на междукултурната компетентност и

културното многообразие, в които те въвеждат нови принципи и недостатъци за приобщаване и равенство в областта на преподаването на испански като чужд език.

Mediazione linguistica e culturale: l'integrazione dell'altro attraverso processi pragmatici, contrastivi e culturali

A partire dagli studi precedenti (2010, 2019), il presente lavoro pone l'attenzione sull'importanza dell'altro e del suo bagaglio culturale nella mediazione linguistica e culturale nell'apprendimento di una lingua straniera, nel nostro caso di lingue affini come lo spagnolo e l'italiano. Lingua e cultura, intese come espressione della realtà e dell'ambiente (Gumperz), orienteranno l'analisi verso gli studi della pragmatica contrastiva e interculturale, evidenziando usi sociali scorretti attraverso l'errore pragmatico (Hernández Sacristán). Questo permetterà di dare spazio alla competenza interculturale e alla diversità culturale, introducendo nuove sfide e opportunità per l'inclusione e l'equità nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera.

Mediación lingüística y cultural: La integración del otro a través de procesos pragmáticos, contrastivos y culturales

A partir de estudios realizados anteriormente (2010, 2019) en el presente trabajo se focaliza la atención acerca de la importancia del otro y de su bagaje cultural en la mediación lingüística y cultural a la hora de aprender una lengua extranjera, en nuestro caso de lenguas próximas español/italiano. Lengua y cultura como expresión de la realidad y entorno (Gumperz) focalizarán la atención hacia los estudios de la pragmática contrastiva e intercultural, evidenciando usos sociales incorrectos, a través del error pragmático (Hernández Sacristán) para dar espacio a la competencia intercultural y diversidad cultural en la que se aportan nuevos retos y desafíos para la inclusión y equidad en el campo de la didáctica del español como lengua extranjera.

Keywords: Spanish as a foreign language (ELE) teaching, cultural plurality, contrastive and intercultural pragmatics, intercultural competence, linguistic mediation.
Parole clé : didattica dello spagnolo come lingua straniera (ELE), pluralità culturale, pragmatica contrastiva e interculturale, skills interculturale, mediazione linguistique.
Ключови думи: преподаване на испански като чужд език (ELE), културен плурализъм, съпоставителна и междукултурна прагматика, междукултурна компетентност, езиково посредничество.

Parole chiave: didattica dello spagnolo come lingua straniera (ELE), pluralità culturale, pragmatica contrastiva e interculturale, competenza interculturale, mediazione linguistica.
Palabras Clave: didáctica ELE, pluralidad cultural, pragmática contrastiva e intercultural, competencia intercultural, mediación lingüística.

Concetta Ferrantino

Teacher training in inclusive schools (published in n.1, vol.1, Year V January/ June 2024)

The need to create an inclusive school, with a renewed teaching culture, capable of benefiting from the pedagogical foundations and national and international documentation leads to reflection on the role of teachers, which must necessarily evolve to respond to the needs of renewal of educational systems. The purpose of this contribution is to delve deeper into the topic of training future nursery and primary school teachers in university study courses, as it is considered a qualitatively strategic factor for the educational success of a school for each and every one. In particular, following a brief excursus on the main factors that can lead to making a school truly inclusive, emphasis is placed on the dimension of different educational needs and on the need for cultural renewal.

Formation des enseignants dans les écoles inclusives (publié dans le n°1, vol.1, année V janvier/juin 2024)

La nécessité de mettre en place une école inclusive, avec une culture pédagogique renouvelée, capable de tirer parti des fondements pédagogiques ainsi que de la documentation nationale et internationale, conduit à une réflexion sur le rôle des enseignants, qui doit nécessairement évoluer pour répondre aux exigences de rénovation des systèmes éducatifs. L'objectif de cette contribution est d'approfondir le thème de la formation des futurs enseignants de l'école maternelle et primaire dans les cursus universitaires, considérée comme un facteur stratégiquement qualitatif pour la réussite éducative d'une école pour tous et pour chacun. En particulier, après un bref aperçu des principaux facteurs permettant de rendre une école véritablement inclusive, l'accent est mis sur la dimension des différents besoins éducatifs et sur la nécessité d'un renouvellement culturel.

Обучение на учители в приобщаващи училища (публикувано в бр. 1, том 1, година V, януари/юни 2024 г.)

Необходимостта от създаване на приобщаващо училище с обновена култура на преподаване, способно да се възползва от педагогическите основи и националната и международната документация, води до размисъл върху ролята на учителите, която непременно трябва да се развива, за да отговори на нуждите от обновяване на образователните системи. Целта на този принос е да се задълбочи в темата за обучението на бъдещи учители в детски градини и начални училища

в университетски курсове на обучение, тъй като това се счита за качествено стратегически фактор за образователния успех на едно училище за всички и за всеки. По-специално, след кратък екскурс върху основните фактори, които могат да доведат до това едно училище да стане наистина приобщаващо, акцентът е поставен върху измерението на различните образователни потребности и необходимостта от културно обновление.

La formazione del docente nella scuola inclusiva (pubblicato nel n.1, vol.1, AnnoV Gennaio/Giugno 2024)

La necessità di realizzare una scuola inclusiva, con una rinnovata cultura didattica, capace di trarre beneficio dai fondamenti pedagogici e dalla documentazione nazionale e internazionale porta a riflettere sul ruolo degli insegnanti, che deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi. Scopo del presente contributo è quello di approfondire il tema della formazione del futuro docente della scuola dell'infanzia e primaria nei corsi di studio universitari, in quanto ritenuta fattore qualitativamente strategico per il successo formativo di una *scuola di tutti e ciascuno*. In particolare, in seguito ad un breve excursus sui principali fattori che possono portare a rendere una scuola realmente inclusiva, viene posta enfasi sulla dimensione dei differenti bisogni educativi e sulla necessità di un rinnovamento culturale.

Formación del profesorado en escuelas inclusivas (publicado en el n.º 1, vol. 1, Año V, enero/junio de 2024)

La necesidad de crear una escuela inclusiva, con una cultura docente renovada, capaz de aprovechar los fundamentos pedagógicos y la documentación nacional e internacional, lleva a reflexionar sobre el papel del profesorado, que debe evolucionar para responder a las necesidades de renovación de los sistemas educativos. El objetivo de esta contribución es profundizar en la formación del futuro profesorado de educación infantil y primaria en los estudios universitarios, ya que se considera un factor cualitativamente estratégico para el éxito educativo de una escuela para todos y cada uno. En particular, tras una breve introducción a los principales factores que pueden contribuir a una escuela verdaderamente inclusiva, se hace hincapié en la dimensión de las diferentes necesidades educativas y la necesidad de renovación cultural.

Keywords: teaching professionalism, multiculturalism, educational needs, inclusion, training.
Mots-clés : professionnalisation de l'enseignement, multiculturalisme, besoins éducatifs, inclusion, formation.

Ключови думи: преподавателски професионализъм, мултикултурализъм, образователни потребности, приобщаване, обучение.
Parole chiave: professionalità docente, multiculturalismo, bisogni educativi, inclusione, formazione.
Palabras clave: profesionalidad docente, interculturalidad, necesidades educativas, inclusión, formación.

Gema Guevara Rincón, Carmen Soto Pallarés

MATERN-AILE in French as a foreign language courses at university: story-telling as a teaching tool

In the classrooms we find students who do not speak the language of the country in which they are, who are late integration or who have some other educational need. From a project created from the Centre International: Formation, Outils et DEMarches pédagogiques (CIFODEM) we have been able to take it to university classrooms in the first year of the Children's Degree. In this way, we have been able to see how future teachers of children prepare their materials, thanks to the story and create teaching units adapted for students who do not speak the language of schooling, in our case Spanish. Thanks to the very positive results we have obtained, therefore we consider that the popular tale as a pedagogical tool is essential in language classes, whether it is the mother tongue or foreign language.

MATERN-AILE dans les cours de français langue étrangère à l'université : le conte comme outil pédagogique

Dans les salles de classe, on trouve des élèves qui ne parlent pas la langue de scolarité du pays où ils se trouvent, qui sont d'intégration tardive ou qui ont d'autres besoins éducatifs. À partir d'un projet créé par le Centre International : Formation, Outils et DEMarches pédagogiques (CIFODEM), nous avons pu l'amener dans les salles de classe universitaires en première année du Grado de Educación Infantil. De cette façon, nous avons pu voir comment les futurs enseignants des enfants préparent leurs matériels grâce au conte et créent des unités didactiques adaptées pour les élèves qui ne parlent pas la langue de scolarisation, dans notre cas l'espagnol. Grâce aux résultats très positifs que nous avons obtenus, nous considérons que le conte populaire comme outil pédagogique est essentiel dans les cours de langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou étrangère.

MATERN-AILE в курсовете по френски език като чужд език в университета: приказката като педагогически инструмент

В класните стаи има ученици, които не говорят езика, на който се преподава в страната, в която се намират, които са се интегрирали късно или имат други образователни нужди. Въз основа на проект, създаден от Международния център за обучение, инструменти и педагогически подходи (CIFODEM), ние успяхме да го въведем в университетските класни стаи в първата година на Grado de Educación Infantil. По този начин успяхме да видим как бъдещите учители на деца подготвят

своите материали с помощта на приказки и създават подходящи учебни единици за ученици, които не говорят езика, на който се преподава, в нашия случай испански. Благодарение на много положителните резултати, които постигнахме, считаме, че народният разказ като педагогически инструмент е от съществено значение в езиковите курсове, независимо дали става въпрос за майчин език или чужд език.

MATERN-AILE dans les cours de français langue étrangère à l'université: le conte comme toolil pedagogico

Nelle aule troviamo studenti che non parlano la lingua scolastica del paese in cui si trovano, che sono in ritardo di integrazione o che hanno qualche altra necessità educativa. Da un progetto creato dal Centre International: Formation, Outils et DEMarches pédagogiques (CIFODEM) siamo stati in grado di portarlo nelle aule universitarie nel primo corso del Grado di Educación Infantil. In questo modo, abbiamo potuto constatare come i futuri insegnanti degli alunni dell'infanzia preparino i loro materiali, grazie al racconto e creino unità didattiche adattate per gli alunni che non parlano la lingua di scolarizzazione, nel nostro caso lo spagnolo. Grazie ai risultati molto positivi che abbiamo ottenuto, riteniamo che il racconto popolare come strumento pedagogico sia essenziale nelle lezioni di lingua, che si tratti della lingua madre o straniera.

MATERN-AILE en las clases de francés como lengua extranjera en la universidad: el cuento como herramienta pedagógica

En las aulas hay alumnos que no hablan la lengua vehicular del país en el que se encuentran, que se incorporan tarde a la escuela o que tienen otras necesidades educativas. A partir de un proyecto creado por el Centro Internacional: Formación, Herramientas y Enfoques Pedagógicos (CIFODEM), hemos podido llevarlo a las aulas universitarias de primer curso del Grado en Educación Infantil. De esta forma, hemos podido ver cómo los futuros profesores de niños preparan sus materiales gracias al cuento y crean unidades didácticas adaptadas a los alumnos que no hablan la lengua de escolarización, en nuestro caso el español. Gracias a los resultados muy positivos que hemos obtenido, consideramos que el cuento popular como herramienta pedagógica es esencial en las clases de idiomas, ya sea la lengua materna o una lengua extranjera.

Keywords: kindergarten, teaching, learning, FLE, allophones.
Mots-clés : maternelle, enseignement, apprentissage, FLE, allophones.
Ключови думи: детска градина, преподаване, учене, FLE, алофони.
Parole-chiave: scuola materna, insegnamento, apprendimento, FLE, alloglotti.
Palabras clave: educación infantil, enseñanza, aprendizaje, FLE, alófonos.

Tanya Topalova

History, literature and SELF – ROLL in learning Italian as a foreign language at university

This article aims to examine the use of the Self – ROLL method (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) in a workshop on Italian Civilization and Culture for Foreigners with a group of students from the University of Veliko Tarnovo at a B1/B2 level of proficiency in Italian. The purpose of the teaching unit is to improve linguistic skills through an interdisciplinary approach between Italian history, culture, literature, therefore introducing historical and cultural information with a literary text. The reading of the passage and the exercises that follow allow students to consolidate the topics covered and the contents proposed.

Le ROLL-SELF dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère

Le présent article vise à examiner l'utilisation de la méthode Self – ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) dans un laboratoire de civilisation et de culture italienne pour étrangers, avec un groupe d'étudiants de l'Université de Veliko Tarnovo ayant un niveau B1/B2 de connaissance de la langue italienne. L'objectif de cette unité didactique est d'améliorer les compétences linguistiques grâce à une approche interdisciplinaire entre histoire, culture et littérature italienne, introduisant ainsi des informations historiques et culturelles à travers un texte littéraire. La lecture du passage et les exercices qui suivent permettent aux étudiants de consolider les sujets abordés et les contenus proposés.

ROLL-SELF в изучането на италиански като чужд език

Настоящата статия има за цел да разгледа използването на метода Self – ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) в лаборатория по италианска цивилизация и култура за чужденци с група студенти от Великотърновския университет, които имат ниво B1/B2 на владеене на италиански език. Целта на учебната единица е подобряване на езиковите компетенции чрез интердисциплинарен подход между история, култура и италианска литература, като по този начин се въвежда историческа и културна информация чрез литературен текст. Четенето на откъса и следващите упражнения позволяват на студентите да затвърдят разгледаните теми и предложеното съдържание.

Il ROLL-SELF nell'apprendimento dell'italiano lingua straniera

Il presente articolo si propone di esaminare l'uso del metodo Self – ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) in un laboratorio di Civiltà e cultura italiana per stranieri con un gruppo di studenti dell'Università di Veliko Tarnovo con un livello B1/B2 di conoscenza della lingua italiana. L'obiettivo dell'unità didattica è il miglioramento delle competenze linguistiche tramite un approccio interdisciplinare tra storia, cultura, letteratura italiana, quindi introdurre informazioni storiche e culturali con un testo letterario. La lettura del brano e gli esercizi che seguono permettono agli studenti di consolidare gli argomenti trattati e i contenuti proposti.

El ROLL-SELF en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera

El presente artículo tiene como objetivo examinar el uso del método Self – ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture) en un laboratorio de civilización y cultura italiana para extranjeros, con un grupo de estudiantes de la Universidad de Veliko Tarnovo con un nivel B1/B2 de conocimiento del idioma italiano. El objetivo de esta unidad didáctica es mejorar las competencias lingüísticas mediante un enfoque interdisciplinario entre historia, cultura y literatura italiana, introduciendo así información histórica y cultural a través de un texto literario. La lectura del fragmento y los ejercicios que siguen permiten a los estudiantes consolidar los temas tratados y los contenidos propuestos.

Key words: Italian, civilization, culture, narrative text, reading, SELF-ROLL
Mots-clés : Italien civilisation, culture, texte narratif, lecture, SELF-ROLL
ключови думи: италиански, цивилизация, култура, разказвателен текст, четене, SELF-ROLL
Parole-chiave: italiano, civiltà, cultura, testo narrativo, lettura, SELF-ROLL
Palabras clave: italiano, civilización, cultura, texto narrativo, lectura, SELF-ROLL

Maria Tiso

Lifelong learning: compass and guide in the era of Artificial Intelligence

In this era characterized by enabling technologies and in particular by Artificial Intelligence (AI), the role of skills and continuous training is fundamental to face the challenges and seize the opportunities offered by these powerful tools. AI can have a transformative impact on the country's socioeconomic system and high professional skills are required to be able to exploit its benefits. This contribution places emphasis on theoretical considerations relating to the importance of training as a pillar of AI management, presenting possible training strategies useful for understanding the paradigmatic transition from 4.0 to 5.0 affecting the current knowledge society. An extended literacy process is necessary, from the world of school to that of workers, up to the involvement of all citizens, in order to bring out positive effects on the social system given by human-machine interaction. In this context, the potential of AI in the field of language learning for alloglots is particularly important, offering personalized and adaptive tools that facilitate linguistic and cultural inclusion, thus contributing to the strengthening of social cohesion and equality of educational opportunities.

La formation continue : boussole et guide à l'ère de l'intelligence artificielle

À l'ère des technologies habilitantes, et en particulier de l'intelligence artificielle (IA), le rôle des compétences et de la formation continue est essentiel pour relever les défis et saisir les opportunités offertes par ces outils puissants. L›IA peut avoir un impact transformateur sur le système socio-économique du pays et, pour en exploiter les avantages, des compétences professionnelles élevées sont nécessaires. La présente contribution met l›accent sur des considérations théoriques relatives à l›importance de la formation en tant que pilier de la gestion de l'IA, en présentant des stratégies de formation possibles utiles pour comprendre la transition paradigmatique de 4.0 à 5.0 qui touche la société de la connaissance actuelle. Un processus d›alphabétisation à grande échelle est nécessaire, depuis le monde scolaire jusqu›à celui des travailleurs, en passant par l›implication de tous les citoyens, afin de faire émerger les effets positifs sur le système social résultant de l›interaction entre l›homme et la machine. Dans ce contexte, le potentiel de l'IA dans le domaine de l›apprentissage des langues pour les étudiants allophones revêt une importance particulière, car il offre des outils personnalisés et adaptatifs qui facilitent l'inclusion linguistique et culturelle, contribuant ainsi au renforcement de la cohésion sociale et à l'égalité des chances en matière de formation.

Продължаващо обучение: компас и пътеводител в ерата на изкуствения интелект

В тази ера, характеризираща се с технологии, които дават нови възможности, и по-специално с изкуствения интелект (ИИ), ролята на уменията и продължаващото обучение е от основно значение за справянето с предизвикателствата и за използването на възможностите, които предлагат тези мощни инструменти. AI може да има трансформиращо въздействие върху социално-икономическата система на страната и за да се възползваме от ползите му, са необходими високи професионални умения. Настоящият доклад поставя акцент върху теоретични съображения относно важността на обучението като стълб на управлението на AI, като представя възможни стратегии за обучение, полезни за разбирането на парадигмалния преход от 4.0 към 5.0, който засяга настоящото общество на знанието. Необходим е процес на широко разпространено огрaмотяване, от света на училището до този на работниците, до включването на всички граждани, с цел да се постигнат положителни ефекти върху социалната система, произтичащи от взаимодействието между човек и машина. В този контекст особено значение придобива потенциалът на ИИ в областта на езиковото обучение за алофони, като предлага персонализирани и адаптивни инструменти, които улесняват езиковото и културно включване, допринасяйки за укрепването на социалното сближаване и равенството на възможностите за обучение.

La formazione continua: bussola e guida nell'era dell'Intelligenza Artificiale

In questa era caratterizzata da tecnologie abilitanti e in particolare dall'Intelligenza Artificiale (IA), il ruolo delle competenze e della formazione continua è fondamentale per affrontare le sfide e cogliere le opportunità offerte da questi potenti strumenti. L'IA può avere un impatto trasformativo sul sistema socioeconomico del Paese e per poterne sfruttare i benefici sono necessarie elevate competenze professionali. Il presente contributo pone l'accento su considerazioni teoriche relative all'importanza della formazione come pilastro di gestione dell'IA, presentando possibili strategie per la formazione utili a leggere la transizione paradigmatica dal 4.0 al 5.0 che investe l'attuale società della conoscenza. Risulta necessario un processo di alfabetizzazione esteso, dal mondo della scuola, a quello dei lavoratori, fino al coinvolgimento dei cittadini tutti, al fine di far emergere effetti positivi sul sistema sociale dati dall'interazione uomo-macchina. In tale contesto, particolare rilievo assume il potenziale dell'IA nell'ambito dell'apprendimento linguistico per gli studenti allofoni, offrendo strumenti personalizzati e adattivi che facilitano l'inclusione linguistica e culturale, contribuendo al rafforzamento della coesione sociale e all'uguaglianza delle opportunità formative.

La formación continua: brújula y guía en la era de la Inteligencia Artificial

En esta era caracterizada por las tecnologías habilitadoras y, en particular, por la Inteligencia Artificial (IA), el papel de las competencias y la formación continua es fundamental para afrontar los retos y aprovechar las oportunidades que ofrecen estas potentes herramientas. La IA puede tener un impacto transformador en el sistema socioeconómico del país y, para poder aprovechar sus beneficios, se requieren altas competencias profesionales. La presente contribución hace hincapié en consideraciones teóricas relativas a la importancia de la formación como pilar de la gestión de la IA, presentando posibles estrategias de formación útiles para interpretar la transición paradigmática de la 4.0 a la 5.0 que está afectando a la actual sociedad del conocimiento. Es necesario un proceso de alfabetización amplio, que abarque desde el mundo de la educación hasta el de los trabajadores, pasando por la participación de todos los ciudadanos, con el fin de que la interacción entre el hombre y la máquina tenga efectos positivos en el sistema social. En este contexto, cobra especial relevancia el potencial de la IA en el ámbito del aprendizaje lingüístico para los estudiantes alófonos, al ofrecer herramientas personalizadas y adaptativas que facilitan la inclusión lingüística y cultural, contribuyendo al fortalecimiento de la cohesión social y a la igualdad de oportunidades formativas.

Keywords: training; artificial intelligence; literacy; allophonic inclusion; human-centric approach.
Mots clés : formation ; intelligence artificielle ; alphabétisation ; inclusion allophone ; approche centrée sur l'humain.
Ключови думи: обучение; изкуствен интелект; грамотност; алофонна интеграция; човекоцентричен подход.
Parole chiave: formazione; intelligenza artificiale; alfabetizzazione; inclusione allofona; approccio umano-centrico.
Palabras clave: formación; inteligencia artificial; alfabetización; inclusión alofónica; enfoque centrado en el ser humano.

Buone pratiche e strumenti innovativi

Didattica tradizionale e AI per migliorare la qualità della scuola inclusiva. Una ipotesi
Andrea Cirolia

Le Arti terapie a scuola: Strumento innovativo di comunicazione dialogica per un approccio educativo-didattico inclusivo
Antonella Maria Piazza

Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues
Bien Dobui, Hélène Claeys

Imparare ad imparare nella didattica attiva del manuale scolastico: il Polylect e i laboratori di comprensione dei documenti polimorfi per l'insegnamento-apprendimento della storia
Rosanna Lamboglia

Éducation plurilingue de la classe : l'atelier Kamishibaï de l'Alliance Française de Basilicate, une expérience de promotion du français précoce dans l›école primaire
Raffaele Romano

Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: progettazione di una griglia multidimensionale
Vincenzo Scalcione

Andrea Cirolia

Traditional teaching and AI to improve the quality of inclusive schools. A hypothesis

The following research offers a reflection on the importance and the role of books and reading in the education of the person. In particular the practice of reading through images represents a dialogue with the others, an opportunity for growth and an inclusive tool.

We need to achieve awareness that the ongoing digital revolution and the new challenges linked to Artificial Intelligence require a good direction to develop the humanistic ethics.

To adapt to this change means to have an unlimited number of unexpected resources from technology to improve the learning's quality in the class.

To promote the concept of the traditional didactics we can highlight the fundamental importance to promote the empowerment of the basic skills in the first school cycle. In this research perspective the images storytelling is fundamental.

Enseignement traditionnel et IA pour améliorer la qualité de l'école inclusive. Une hypothèse

Cette recherche offre une réflexion sur l'importance et le rôle irremplaçable du livre et de la lecture dans la formation de la personne. La pratique de la lecture par l'image représente la rencontre avec l'autre, une opportunité de croissance et un outil inclusif. Il est nécessaire de prendre conscience que la révolution numérique en cours et les nouveaux défis liés à l'Intelligence Artificielle nécessitent une orientation spécifique pour développer une éthique humaniste. S'adapter à ce changement signifie disposer d'un nombre illimité de ressources inattendues à exploiter en classe. En valorisant le concept de pédagogie traditionnelle, nous mettons en évidence l'importance fondamentale d'améliorer les compétences de base dans l'école du premier cycle. Dans cette perspective de recherche, la narration par l'image est essentielle.

Традиционно обучение и изкуствен интелект за подобряване на качеството на инклюзивното образование. Хипотеза

Това изследване предлага размисъл върху значението и незаменимата роля на книгата и четенето във формирането на личността. Практиката на четене чрез изображения представлява среща с другия, възможност за израстване и приобщаващ инструмент. Необходимо е да осъзнаем, че настъпващата дигитална революция и новите

предизвикателства, свързани с изкуствения интелект, изискват конкретна насока за развитие на хуманистична етика. Адаптирането към тази промяна означава да разполагаме с неограничен брой неочаквани ресурси за използване в класната стая. Като оценяваме концепцията за традиционното обучение, подчертаваме основното значение на подобряването на базовите умения в началното училище. В тази изследователска перспектива разказването чрез изображения е от съществено значение.

Didattica tradizionale e AI per migliorare la qualità della scuola inclusiva. Una ipotesi

Questa ricerca offre una riflessione sull'importanza e sul ruolo insostituibile del libro e della lettura nella formazione della persona. La pratica della lettura per immagini rappresenta l'incontro con l'altro, un'occasione di crescita e uno strumento inclusivo.

Occorre raggiungere la consapevolezza che la rivoluzione digitale in atto e le nuove sfide legate all'Intelligenza Artificiale necessitano una specifica direzione per sviluppare una etica umanistica. Adeguarsi a questo cambiamento significa avere un numero illimitato di inaspettate risorse da spendere all'interno della classe.

Valorizzando il concetto di didattica tradizionale mettiamo in rilievo la fondamentale importanza di migliorare le competenze di base nella scuola del primo ciclo. In questa prospettiva di ricerca la narrazione per immagini è fondamentale.

Enseñanza tradicional e IA para mejorar la calidad de la escuela inclusiva. Una hipótesis

Esta investigación ofrece una reflexión sobre la importancia y el papel insustituible del libro y la lectura en la formación de la persona. La práctica de la lectura a través de imágenes representa el encuentro con el otro, una oportunidad de crecimiento y una herramienta inclusiva. Es necesario tomar conciencia de que la revolución digital en curso y los nuevos desafíos relacionados con la Inteligencia Artificial requieren una dirección específica para desarrollar una ética humanista. Adaptarse a este cambio significa disponer de un número ilimitado de recursos inesperados para aprovechar en el aula. Al valorar el concepto de enseñanza tradicional, resaltamos la importancia fundamental de mejorar las competencias básicas en la escuela del primer ciclo. En esta perspectiva de investigación, la narración a través de imágenes es fundamental.

Keyword: images, storytelling, didactics, inclusion.
Mots-Clés: images, narration, didactique, inclusion.
ключови думи**:** Изображения, Наратив, Дидактика, Инклузия.
Parole chiave: immagini, narrazione, didattica, inclusione.
Palabras clave: imágenes, narración, didáctica, inclusion.

Antonella Maria Piazza

Art therapies at school: An innovative dialogic communication tool for an inclusive educational-didactic approach

Specific technical tools for individual and group interventions aimed at inclusion and schooling were provided during the educational meetings. Successful best practices, previously performed in similar contexts, were shared. Each participant in the week-long training gained direct experience of creative and expressive techniques and pedagogical-didactic tools used by art therapy both in educational and school contexts. Moreover, since art therapy works in settings free of prejudice in the encounter with the other, it promotes an effective communication that travels on an analog, nonverbal and creative channel, and facilitates comprehensive and holistic learning based on awareness and free expression of self and one's talents. Learning takes place through two different channels: an emotional-relationship channel, according to which the person learns best if he or she feels recognized and welcomed by the group, and another experiential-content channel, based on experimentation, research-action and reality tasks, for a creative, individualized and meaningful learning.

Les thérapies artistiques à l'école : un outil de communication dialogique innovant pour une approche éducative et didactique inclusive

Au cours des rencontres de formation, certains outils techniques spécifiques ont été fournis pour des interventions individuelles et de groupe visant l'inclusion et la formation scolaire. Des pratiques réussies, mises en œuvre dans des contextes similaires, ont été partagées. Chaque participant à la semaine de formation a fait l'expérience directe de techniques créatives et expressives ainsi que d'outils pédagogico-didactiques utilisés par l'art-thérapie dans divers contextes éducatifs et scolaires. De plus, l'art-thérapie fonctionne dans des cadres exempts de préjugés lors de la rencontre avec l'autre et favorise une communication qui passe par un canal analogique, non verbal et créatif, facilitant un apprentissage global et holistique, basé sur la conscience et l'expression libre de soi et de ses talents. L'apprentissage se fait sur deux canaux : un canal émotionnel-relationnel, selon lequel une personne apprend mieux lorsqu'elle se sent reconnue et accueillie par le groupe, et un canal expérientiel-contenu, basé sur l'expérimentation, la recherche-action et des tâches concrètes, pour un apprentissage créatif, individualisé et significatif.

Арт терапии в училище: иновативен диалогичен комуникационен инструмент за инклюзивен образователно-дидактичен подход

По време на обучителните срещи бяха предоставени някои специфични технически инструменти за индивидуални и групови интервенции, насочени към приобщаването и училищното образование. Споделени бяха успешни практики, прилагани в сходни контексти. Всеки участник в обучителната седмица имаше възможността да придобие пряк опит с креативни и изразителни техники, както и с педагогико-дидактически инструменти, използвани в арттерапията в различни образователни и училищни среди. Освен това, арттерапията работи в условия, свободни от предразсъдъци, при срещата с другите и насърчава комуникация, която протича по аналогов, невербален и творчески канал, улеснявайки глобално и холистично обучение, основано на осъзнатостта и свободното изразяване на себе си и своите таланти. Обучението се осъществява чрез два канала: емоционално-релационен канал, според който човек учи по-добре, ако се чувства признат и приет от групата, и опитно-съдържателен канал, основан на експериментиране, изследователска дейност и реални задачи, за творческо, индивидуализирано и значимо обучение.

Le Arti terapie a scuola: Strumento innovativo di comunicazione dialogica per un approccio educativo-didattico inclusivo

Durante gli incontri formativi sono stati forniti alcuni strumenti tecnici specifici per interventi individuali e gruppali miranti all'inclusione e alla formazione scolastica. Sono state condivise alcune pratiche di successo, agite in contesti similari. Ciascun partecipante alla settimana di formazione ha fatto esperienza diretta di tecniche creative ed espressive e di strumenti pedagogico-didattici utilizzati dall'arte terapia nei vari contesti educativi e scolastici. L'arte terapia, inoltre, lavora in setting esenti dal pregiudizio nell'incontro con l'altro e promuove una comunicazione che viaggia su un canale analogico, non verbale e creativo, agevolando un apprendimento globale e olistico, basato sulla consapevolezza e la libera espressione di sé e dei propri talenti. L'apprendimento avviene su due canali: un canale emotivo-relazione, secondo cui la persona impara meglio se si sente riconosciuta e accolta dal gruppo e un altro canale esperienziale-contenutistico, basato su sperimentazione, ricerca-azione e compiti di realtà, per un apprendimento creativo, individualizzato e significativo.

Las terapias artísticas en la escuela: una herramienta innovadora de comunicación dialógica para un enfoque educativo-didáctico inclusivo

Durante los encuentros de formación se proporcionaron algunas herramientas técnicas específicas para intervenciones individuales y grupales orientadas a la inclusión y la formación escolar. Se compartieron algunas prácticas exitosas llevadas a cabo en contextos similares. Cada participante en la semana de formación tuvo una experiencia directa con técnicas creativas y expresivas, así como con herramientas pedagógico-didácticas utilizadas por la arteterapia en diversos contextos educativos y escolares. Además, la arteterapia trabaja en entornos libres de prejuicios en el encuentro con el otro y promueve una comunicación que se desarrolla en un canal analógico, no verbal y creativo, facilitando un aprendizaje global y holístico basado en la conciencia y la libre expresión de uno mismo y de sus talentos. El aprendizaje se desarrolla en dos canales: un canal emocional-relacional, según el cual la persona aprende mejor si se siente reconocida y acogida por el grupo, y otro canal experiencial-contenido, basado en la experimentación, la investigación-acción y tareas de realidad, para un aprendizaje creativo, individualizado y significativo.

Key words: creativity, innovation, relationship, change, inclusion.
Mots-clés: créativité, innovation, relation, changement, inclusion.
ключови думи**:** креативност, иновация, връзка, промяна, включване
Parole chiave: creatività, innovazione, relazione, cambiamento, inclusione.
Palabras clave: creatividad, innovación, relación, cambio, inclusión.

Bien Dobui, Hélène Claeys

Languages inside and out: a teacher training tool that awakens to languages

Langues dehors, langues dedans (LDLD) is a training program that uses linguistic landscapes and language biographies, with the aim of building an empirical understanding of multilingualism and its complex relationship with linguistic identities. Through discursive and reflexive analysis, pre-service teachers transpose this awareness to the school context and to their own mental representations and practices with students in all their linguistic and cultural plurality. The system's methodology lends itself to raising awareness of the multiple realities to be integrated into an inclusive approach, putting trainees in a position to better support students' language practices from a posture rooted in empathy. This article presents some issues involved in including plurilingual students in classrooms in France, and the benefits of a program like LDLD. Feedback from the Erasmus+ ALlophone Teacher Academy project provides concrete examples of its application.

Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues

Langues dehors, langues dedans (LDLD) est un dispositif de formation articulant l'enquête de paysages linguistiques et l'élaboration de biographies langagières ayant comme fin une compréhension empirique du multilinguisme et son imbrication avec les identités linguistiques. A travers des analyses discursives et réflexives, les formé.es transposent cette sensibilisation au contexte de l'école et à leurs propres représentations et pratiques auprès des élèves dans toute leur pluralité linguistique et culturelle. La méthodologie du dispositif se prête à la sensibilisation aux réalités multiples à intégrer dans une approche inclusive, plaçant les formé.es en situation de mieux soutenir les pratiques de langues des élèves avec une posture ancrée dans l'empathie. Cet article présente les enjeux liés à l'inclusion des élèves plurilingues en France et l'intérêt et le fonctionnement d'un dispositif comme LDLD. Plusieurs retours d'expériences menées dans le cadre du projet Erasmus+ ALlophone Teacher Academy apportent des exemples concrets de son application.

Езици навън, езици вътре: инструмент за обучение, който събужда интереса към езиците

Езици навън, езици вътре (LDLD) е програма за обучение, която съчетава проучване на езиковите пейзажи и изготвяне на езикови биографии с цел да се постигне емпирично разбиране на многоезичието и неговата взаимосвързаност с езиковите идентичности. Чрез дискурсивни и рефлексивни анализи обучаваните

пренасят тази осведоменост в училищния контекст и в собствените си представи и практики с учениците в цялото им езиково и културно многообразие. Методологията на програмата е подходяща за повишаване на осведомеността относно множеството реалности, които трябва да бъдат интегрирани в един приобщаващ подход, като поставя обучаващите се в положение да подкрепят по-добре езиковите практики на учениците с позиция, основана на емпатия. В тази статия се представят предизвикателствата, свързани с приобщаването на многоезичните ученици във Франция, както и ползата и функционирането на програма като LDLD. Няколко отзива от опита, натрупан в рамките на проекта Erasmus+ ALlophone Teacher Academy, дават конкретни примери за неговото приложение.

Lingue fuori, lingue dentro: uno strumento di formazione che sensibilizza alle lingue

Langues dehors, langues dedans (LDLD) è un programma di formazione che combina l'indagine dei paesaggi linguistici e lo sviluppo di biografie linguistiche, con l'obiettivo di raggiungere una comprensione empirica del multilinguismo e del suo intreccio con le identità linguistiche. Attraverso l'analisi discorsiva e riflessiva, i tirocinanti trasferiscono questa consapevolezza al contesto scolastico e alle loro rappresentazioni e pratiche con gli alunni in tutta la loro pluralità linguistica e culturale. La metodologia del sistema si presta ad accrescere la consapevolezza delle molteplici realtà che devono essere integrate in un approccio inclusivo, mettendo i tirocinanti nella posizione di sostenere meglio le pratiche linguistiche degli alunni con una posizione radicata nell'empatia. Questo articolo analizza le problematiche legate all'inclusione degli alunni plurilingui in Francia e i vantaggi e il funzionamento di un sistema come la LDLD. Il feedback del progetto Erasmus+ ALlophone Teacher Academy fornisce esempi concreti della sua applicazione.

Langues dehors, langues dedans: una herramienta formativa que despierta el interés por los idiomas

Langues dehors, langues dedans (LDLD) es un dispositivo formativo que combina el estudio de los paisajes lingüísticos y la elaboración de biografías lingüísticas con el fin de lograr una comprensión empírica del multilingüismo y su interrelación con las identidades lingüísticas. A través de análisis discursivos y reflexivos, los alumnos trasladan esta sensibilización al contexto escolar y a sus propias representaciones y prácticas con los alumnos en toda su pluralidad lingüística y cultural. La metodología del dispositivo se presta a la sensibilización sobre las múltiples realidades que deben integrarse en un

enfoque inclusivo, situando a los formados en una posición que les permite apoyar mejor las prácticas lingüísticas de los alumnos con una actitud basada en la empatía. Este artículo presenta los retos relacionados con la inclusión de los alumnos plurilingües en Francia y el interés y el funcionamiento de un dispositivo como LDLD. Varias experiencias llevadas a cabo en el marco del proyecto Erasmus+ ALlophone Teacher Academy aportan ejemplos concretos de su aplicación.

Key words: inclusion, multilingualism, linguistic landscapes, language biography, language awareness.
Mots clés : inclusion, plurilinguisme, paysages linguistiques, biographie langagière, éveil aux langues.
Ключови думи: включване, многоезичие, езикови пейзажи, езикова биография, езиково събуждане.
Parole chiave: inclusione, multilinguismo, paesaggi linguistici, biografia linguistica, consapevolezza linguistica.
Palabras clave: inclusión, plurilingüismo, paisajes lingüísticos, biografía lingüística, despertar a las lenguas.

Rosanna Lamboglia

Learn to Learn with the School Textbook: the Polylect and the Polymorphic Document Comprehension Workshops in the Teaching and Learning of History

The paper focuses on the school textbook as a still fundamental tool in the student engagement and learning. In particular, the paper considers the textbook as a physical object of many didactic experiences by learners, reason for which the implementation of its active teaching is extremely important. In fact, the textbook is a tool through which to learn to learn and to train the capability thinking skill. The paper also highlights several effective difficulties faced by learners in using textbooks, as well as those faced by teachers in the teaching practice. With respect to these difficulties, the paper considers the Polylect good practice developed by the CIFODEM research team at the Paris-Descartes University (today, Paris Cité University). It is being applied in the French classes of Primary and Secondary School, who choose it voluntarily in order to solve some critical learning issues in the learning of the subjects, taking actions against the students' fragilities in the comprehension of the documents of the subject areas and reinforce the reading of polymorphic documents. To better illustrate the Polylect and the way which this good teaching practice realizes workshops for the comprehension of documents (in acronym, ACD), the paper also offers an Italian adaptation of the ACD for the history learning (cf. The Polylect good practice for a best comprehension of the Medieval urbanism) as a part of the research activities of the European Erasmus+ Allophone Teacher Academy partnership.

Apprendre à apprendre dans l'enseignement actif du manuel scolaire: le Polylect et les laboratoires de compréhension de documents polymorphes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire

Cet article réfléchit à la nécessité d'un enseignement actif du manuel scolaire, qui reste un outil fondamental de la médiation pédagogique et de l'apprentissage. Dans le cas présent, le manuel est considéré comme un objet physique vécu et expérimenté par les apprenants et comme un outil permettant d'exercer la compétence d'apprendre à apprendre et la capacité de raisonner. L'article examine donc les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'utilisation des manuels scolaires, mais aussi celles rencontrées par les enseignants dans leur pratique pédagogique. Face à ces difficultés, l'article examine le dispositif pédagogique Polylect mis au point par l'équipe de recherche du CIFODEM de l'Université Paris Descartes (aujourd'hui Université Paris Cité), afin de résoudre certaines difficultés d'apprentissage des disciplines dans le premier cycle de l'enseignement français, de lutter contre les fragilités des élèves dans la compréhension

des documents propres aux disciplines et de renforcer l'apprentissage de la lecture de documents non textuels. Afin de mieux illustrer les temps et les phases de l'atelier de compréhension de documents (en acronyme, ACD) que le protocole de mise en œuvre Polylect réalise, une adaptation italienne de l'ACD est proposée pour la compréhension de documents polymorphes dans l'apprentissage de l'histoire (cf. Le dispositif pédagogique Polylect pour une meilleure compréhension de l'urbanisme médiéval) et l'évaluer sous la forme d'une bonne pratique pédagogique, dans le cadre des activités de recherche menées dans le cadre du partenariat européen Erasmus+ Allophone Teacher Academy.

Учене на ученето в активното преподаване на учебника: Polylect и лабораториите за разбиране на полиморфни документи за преподаване и учене на история

Статията разглежда необходимостта от активно преподаване на учебника като все още основен инструмент за посредничество в преподаването и ученето. В конкретния случай учебникът се разглежда като физически обект на преживяване и опит от страна на учениците и като инструмент, чрез който се тренират уменията за учене и способността за разсъждение. Поради това се разглеждат трудностите, с които се сблъскват учениците при използването на учебниците, но и тези на учителите в практиката на преподаването. Във връзка с тези трудности, статията разглежда учебното средство Polylect, разработено от изследователския екип на CIFODEM на Университета Париж Декарт (днес Университет Париж Сите), с цел да се решат някои критични проблеми в изучаването на дисциплините в първия цикъл на френското образование, да се противодейства на слабостите на учениците в разбирането на документи, характерни за дисциплините, и да се засили ученето на четене на нетекстови документи. За да се илюстрират по-добре времето и етапите на лабораторията за разбиране на документи (съкратено ACD), която протоколът за прилагане Polylect реализира, се предлага италианска адаптация на ACD за разбиране на полиморфни документи в изучаването на история (вж. Учебното средство Polylect за по-добро разбиране на средновековния урбанизъм) и се оценява под формата на добра учебна практика в рамките на изследователските дейности, провеждани в европейското партньорство Erasmus+ Allophone Teacher Academy.

Imparare ad imparare nella didattica attiva del manuale scolastico: il Polylect e i laboratori di comprensione dei documenti polimorfi per l'insegnamento-apprendimento della storia

L'articolo riflette sulla necessità di una didattica attiva del manuale scolastico, quale strumento ancora fondamentale della mediazione didattica e dell'apprendimento. Nella fattispecie, il manuale viene considerato come oggetto fisico di vissuto e di esperienza da parte dei discenti e come strumento attraverso cui allenare la competenza dell'imparare ad imparare e la capacità di ragionare. Si considerano pertanto le difficoltà che i discenti incontrano nell'uso dei libri di testo, ma anche quelle dei docenti nella pratica d'insegnamento. Rispetto a tali difficoltà, l'articolo passa a considerare il dispositivo didattico di somministrazione Polylect messo a punto dall'équipe di ricerca del CIFODEM dell'Università Paris Descartes (oggi, Università Paris Cité), al fine di risolvere alcune criticità d'apprendimento delle discipline nel Primo Ciclo d'Istruzione francese, contrastare le fragilità degli studenti nella comprensione dei documenti propri degli ambiti disciplinari e rafforzare l'apprendimento della lettura di documenti non testuali. Per poter meglio illustrare i tempi e le fasi del laboratorio di comprensione del documento (in acronimo, ACD) che il protocollo di somministrazione Polylect realizza, viene proposto un adattamento italiano dell'ACD per la comprensione dei documenti polimorfi nell'apprendimento della storia (cfr. Il dispositivo didattico Polylect per una migliore comprensione dell'urbanesimo medievale) e lo si valuta nella forma della buona pratica didattica, nell'ambito delle attività di ricerca condotte nel partenariato europeo Erasmus+ Allophone Teacher Academy.

Aprender a aprender en la didáctica activa del libro de texto: el Polylect y los talleres de comprensión de documentos polimórficos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia

El artículo reflexiona sobre la necesidad de una didáctica activa del libro de texto, como instrumento aún fundamental de la mediación didáctica y del aprendizaje. En este caso, el manual se considera un objeto físico de vivencia y experiencia por parte de los alumnos y un instrumento a través del cual se entrena la competencia de aprender a aprender y la capacidad de razonar. Por lo tanto, se tienen en cuenta las dificultades que encuentran los alumnos en el uso de los libros de texto, pero también las de los profesores en la práctica docente. En relación con estas dificultades, el artículo pasa a considerar el dispositivo didáctico de administración Polylect, desarrollado por el equipo de investigación del CIFODEM de la Universidad Paris Descartes (hoy Universidad Paris Cité), con el fin de resolver algunas dificultades de aprendizaje de las disciplinas en el primer ciclo de la enseñanza francesa, contrarrestar las fragilidades de los alumnos en la

comprensión de los documentos propios de las disciplinas y reforzar el aprendizaje de la lectura de documentos no textuales. Para ilustrar mejor los tiempos y las fases del laboratorio de comprensión del documento (en acrónimo, ACD) que realiza el protocolo de administración Polylect, se propone una adaptación italiana del ACD para la comprensión de documentos polimórficos en el aprendizaje de la historia (véase El dispositivo didáctico Polylect para una mejor comprensión del urbanismo medieval) y se evalúa en forma de buena práctica docente, en el marco de las actividades de investigación llevadas a cabo en la asociación europea Erasmus+ Allophone Teacher Academy.

Keywords: Learn to learn; History Textbook; The Teaching of History; Polylect; Educational Workshops.
Mots clés: Apprendre à apprendre ; Manuel d'histoire ; Didactique de l'histoire ; Polylect ; Ateliers pédagogiques.
Ключови думи: Научаване на ученето; Учебник по история; Дидактика на историята; Polylect; Дидактически лаборатории.
Parole chiave: Imparare a imparare; Manuale di storia; Didattica della Storia; Polylect; Laboratori didattici.
Palabras clave: Aprender a aprender; Manual de historia; Didáctica de la Historia; Polylect; Talleres didácticos.

Raffaele Romano

Multilingual education, the Kamishibaï workshop of the Alliance Française of Basilicata, an experience in promoting early French in the primary school

As part of the national project "*Jeunes matinées pour le Français*", the Alliance Française of Basilicata has experimented with an early foreign language teaching program in Primary school, through the construction of a Kamishibaï laboratory with some classes of the Da Vinci-Nitti Linguistic High School of Potenza. The article offers a presentation of the projects for promoting French in Primary school carried out by the Alliance Française of Basilicata and the experience report of this specific teaching workshop.

Éducation plurilingue, l'atelier Kamishibaï de l›Alliance Française de Basilicate, une expérience de promotion précoce du français à l›école primaire

Dans le cadre du projet national « *Jeunes matinées pour le Français* », l'Alliance Française de Basilicate a expérimenté un parcours d'enseignement précoce des langues étrangères à l'école primaire, à travers la mise en place d'un atelier Kamishibaï avec certaines classes du lycée linguistique Da Vinci-Nitti de Potenza. L'article propose une brève présentation des projets de promotion du français à l'école primaire, réalisés par l'association Alliance Française de Basilicate, ainsi que le compte rendu de l'expérience de l'atelier pédagogique.

Многоезиково образование, ателието Kamishibaï на Alliance Française в Базиликата, опит за насърчаване на ранното изучаване на френски език в началното училище

В рамките на националния проект „*Jeunes matinées pour le Français*" (Млади сутрешни часове за френски език), Alliance Française в Базиликата експериментира с ранно обучение на чужд език в началното училище чрез създаването на ателие Kamishibaï с няколко класа от Лицея по езици „Да Винчи-Нити" в Потенца. Статията предлага кратко представяне на проектите за популяризиране на френския език в началното училище, реализирани от Алианс Франсез в Базиликата, и доклад за опита на учебната работилница.

Educazione plurilingue, l'atelier Kamishibaï dell'Alliance Française di Basilicate, un'esperienza di promozione del francese precoce nella suola primaria

Nell'ambito del progetto nazionale "*Jeunes matinées pour le Français*", l'Alliance Française di Basilicata ha sperimentato un percorso di insegnamento precoce della

lingua straniera nella scuola Primaria, attraverso la costruzione di un laboratorio di Kamishibaï con alcune classi del Liceo Linguistico Da Vinci-Nitti di Potenza. L'articolo propone una breve presentazione dei progetti di promozione del francese nella scuola Primaria, realizzati dall'associazione Alliance Française di Basilicata e la relazione di esperienza dell'Atelier didattico.

Educación plurilingüe, el taller Kamishibaï de la Alianza Francesa de Basilicata, una experiencia de promoción del francés precoz en la escuela primaria

En el marco del proyecto nacional «*Jeunes matinées pour le Français*», la Alianza Francesa de Basilicata ha puesto en marcha un programa de enseñanza temprana de lenguas extranjeras en la escuela primaria, mediante la creación de un taller Kamishibaï con algunas clases del Liceo Lingüístico Da Vinci-Nitti de Potenza. El artículo ofrece una breve presentación de los proyectos de promoción del francés en la escuela primaria, realizados por la asociación Alianza Francesa de Basilicata, y el informe de la experiencia del taller didáctico.

Keywords: Promotion of French in Italy; Foreign languages in primary school; Kamishibaï and teaching.
Mots clés : Promotion du français ; Langues étrangères à l'école primaire ; Projets PCTO langues étrangères
Ключови думи: Промоция на френския език; Чужди езици в началното училище; Проекти PCTO за чужди езици
Parole chiave: Promozione del francese; Lingue straniere scuola Primaria; Progetti PCTO lingue straniere.
Palabras clave: Promoción del francés; Idiomas extranjeros en la escuela primaria; Proyectos PCTO de idiomas extranjeros.

Vincenzo Scalcione

Assessment of language skills in alloglot pupils: design of a multidimensional grid

The study proposes a model for assessing the language skills of alloglot pupils, aimed at overcoming traditional assessment approaches through a multidimensional grid. The framework integrates receptive (listening, reading), productive (speaking, writing) and interactive skills, articulating them into criteria such as contextual appropriateness, fluency, grammatical correctness, linguistic richness and textual coherence. The design of the tool takes into account the complexity of multilingual repertoires, promoting a balance between standardisation and personalisation, with particular attention to individual development potential and the maintenance of the language of origin. The aim is to ensure educational equity by reducing cultural bias and optimising inclusion in heterogeneous school contexts. The model is designed as a diagnostic and training tool, capable of guiding targeted teaching interventions. Through an assessment geared towards formative feedback, the aim is to promote the progressive enhancement of language skills and the improvement of teaching-learning processes.

Évaluation des compétences linguistiques chez les élèves allophones : conception d›une grille multidimensionnelle

Cette étude propose un modèle d'évaluation des compétences linguistiques des élèves allophones, visant à dépasser les approches traditionnelles grâce à une grille multidimensionnelle. Le cadre intègre les compétences réceptives (écoute, lecture), productives (expression orale, écriture) et interactives, en les articulant autour de critères tels que l'adéquation contextuelle, la fluidité, la correction grammaticale, la richesse linguistique et la cohérence textuelle. La conception de l'outil tient compte de la complexité des répertoires multilingues, en favorisant un équilibre entre standardisation et personnalisation, avec une attention particulière au potentiel de développement individuel et au maintien de la langue d'origine. L'objectif est de garantir l'équité éducative, en réduisant les préjugés culturels et en optimisant l'inclusion dans des contextes scolaires hétérogènes. Le modèle se présente comme un outil diagnostique et formatif, capable de guider des interventions pédagogiques ciblées. Grâce à une évaluation axée sur le retour d'information formatif, il vise en effet à promouvoir le renforcement progressif des compétences linguistiques et l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Оценка на езиковите умения при учениците, говорещи чужд език: разработване на многоизмерна скала

Проучването предлага модел за оценка на езиковите умения на учениците, говорещи чужд език, с цел да се преодолеят традиционните подходи за оценяване чрез многоизмерна таблица. Рамката интегрира рецептивни (слушане, четене), продуктивни (говорене, писане) и интерактивни умения, като ги структурира в критерии като контекстуална адекватност, плавност, граматична коректност, езиково богатство и текстова съгласуваност. Проектирането на инструмента отчита сложността на многоезиковите репертоари, като насърчава баланс между стандартизация и персонализация, с особено внимание към потенциала за индивидуално развитие и запазване на родния език. Целта е да се гарантира образователна справедливост, като се намалят културните предразсъдъци и се оптимизира включването в разнородни училищни контексти. Моделът е диагностичен и образователен инструмент, способен да насочва целенасочени педагогически интервенции. Чрез оценка, ориентирана към обратна връзка, се цели постепенното усъвършенстване на езиковите умения и подобряване на процесите на преподаване и учене.

Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: progettazione di una griglia multidimensionale

Lo studio propone un modello per la valutazione delle competenze linguistiche degli alunni alloglotti, finalizzato a superare approcci valutativi tradizionali attraverso una griglia multidimensionale. Il framework integra abilità ricettive (ascolto, lettura), produttive (parlato, scrittura) e interattive, articolandole in criteri quali adeguatezza contestuale, fluenza, correttezza grammaticale, ricchezza linguistica e coerenza testuale. La progettazione dello strumento tiene conto della complessità dei repertori plurilingui, promuovendo un equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione, con particolare attenzione al potenziale di sviluppo individuale e al mantenimento della lingua d'origine. L'obiettivo è garantire equità educativa, riducendo i bias culturali e ottimizzando l'inclusione in contesti scolastici eterogenei. Il modello si configura come uno strumento diagnostico e formativo, capace di guidare interventi didattici mirati. Attraverso una valutazione orientata a feedback formativo, si intende, difatti, promuovere il potenziamento progressivo delle abilità linguistiche e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento.

Evaluación de las competencias lingüísticas en alumnos aloglotos: diseño de una tabla multidimensional

El estudio propone un modelo para la evaluación de las competencias lingüísticas de los alumnos aloglotos, con el fin de superar los enfoques evaluativos tradicionales mediante una tabla multidimensional. El marco integra habilidades receptivas (escucha, lectura), productivas (expresión oral, escritura) e interactivas, articulándolas en criterios tales como la adecuación contextual, la fluidez, la corrección gramatical, la riqueza lingüística y la coherencia textual. El diseño de la herramienta tiene en cuenta la complejidad de los repertorios plurilingües, promoviendo un equilibrio entre la estandarización y la personalización, con especial atención al potencial de desarrollo individual y al mantenimiento de la lengua de origen. El objetivo es garantizar la equidad educativa, reduciendo los sesgos culturales y optimizando la inclusión en contextos escolares heterogéneos. El modelo se configura como una herramienta diagnóstica y formativa, capaz de orientar intervenciones didácticas específicas. A través de una evaluación orientada al feedback formativo, se pretende, de hecho, promover la mejora progresiva de las habilidades lingüísticas y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Keywords: language assessment; alloglossia; multidimensional grid; educational equity.
Mots-clés : évaluation linguistique ; alloglossie ; grille multidimensionnelle ; équité éducative.
Ключови думи: езикова оценка; алогосия; многоизмерна скала; образователна справедливост.
Keywords: valutazione linguistica; alloglossia; griglia multidimensionale; equità educativa.
Palabras clave: evaluación lingüística; aloglosia; rúbrica multidimensional; equidad educativa.

Costruire una società inclusiva

La littérature de jeunesse dans les ateliers de promotion du français précoce à l'école Primaire des Alliances Françaises d'Italie
Giuseppe Martoccia

L'Intercultural Service Learning come catalizzatore di cambiamento sociale: lezioni e sfide
Anna Tataranni

Giuseppe Martoccia

Children's literature in early French language workshops at the Alliance Française primary school in Italy

The early teaching of a foreign language in primary school in Italy can be considered as one of the good practices for the creation of a school context open to welcoming foreign pupils and useful to develop the multicultural and multilingual dimensions. The article offers a brief presentation of the projects carried out by the Alliance Française in Italy, to promote French language in primary schools.

La littérature de jeunesse dans les ateliers de promotion du français précoce à l'école Primaire des Alliances Françaises d'Italie

L'enseignement précoce des langues étrangères à l'école primaire en Italie peut être considéré comme l'une des bonnes pratiques pour créer un contexte scolaire ouvert à l'accueil de l'autre, à la dimension multiculturelle et plurilingue. L'article propose une brève présentation des projets de promotion du français à l'école primaire, réalisés par l›association Alliance Française sur le territoire national.

Детската литература в ателиетата за ранно изучаване на френски език в началното училище на Френските алианси в Италия

Ранното изучаване на чужд език в началното училище в Италия може да се счита за една от добрите практики за създаване на училищна среда, отворена към приемането на другите, към мултикултурното и многоезичното измерение. Статията предлага кратко представяне на проектите за популяризиране на френския език в началното училище, реализирани от асоциацията Alliance Française на територията на страната.

La letteratura per l'infanzia nei laboratori di promozione precoce del francese nella scuola elementare delle Alleanze Francesi d'Italia

L'insegnamento precoce della lingua straniera nella scuola Primaria in Italia può essere considerato come una delle buone pratiche per la creazione di un contesto scolastico aperto all'accoglienza dell'altro, alla dimensione multiculturale e plurilingue. L'articolo propone una breve presentazione dei progetti di promozione del francese nella scuola Primaria, realizzati dall'associazione Alliance Française sul territorio nazionale.

La literatura infantil y juvenil en los talleres de promoción del francés precoz en la escuela primaria de las Alianzas Francesas de Italia

La enseñanza temprana de lenguas extranjeras en la escuela primaria en Italia puede considerarse una de las buenas prácticas para crear un entorno escolar abierto a la acogida del otro, a la dimensión multicultural y plurilingüe. El artículo ofrece una breve presentación de los proyectos de promoción del francés en la escuela primaria, realizados por la asociación Alliance Française en todo el territorio nacional.

Keywords: Foreign pupils; Linguistic inclusion in school; Foreign language workshop; French in Italian primary school; Multilingual education.
Mots clés : Élèves étrangers ; Inclusion linguistique à l'école ; Atelier de langues étrangères ; Le français dans l'enseignement primaire italien ; Éducation multilingue.
Ключови думи: Чуждестранни ученици; Езиково включване в училище; Работилница по чужд език; Френски език в италианско начално училище; Многоезиково образование.
Parole chiave: Alunni stranieri; Inclusione linguistica; Atelier lingua straniera; Francese nella scuola Primaria; Educazione plurilingue.
Palabras clave: Alumnos extranjeros; Inclusión lingüística en la escuela; Taller de lenguas extranjeras; Francés en la escuela primaria italiana; Educación multilingüe.

Anna Tataranni

Intercultural Service Learning as a Catalyst for Social Change: Lessons and Challenges

The changes taking place in the globalised society prompt reflection on the possibility of building new models of education based on categories such as well-being, inclusion, citizenship. Rethinking these categories today means identifying and elaborating new attitudes and styles of education and teaching-learning in formal, non-formal and informal contexts. On the other hand, cultural hybridisation, a phenomenon that has always been present in human societies, can bring out new dimensions of identity, but also new nomadisms, new ideas of collectivity and citizenship, complex, deconstructed, reconstructed and nourished by multiple belonging, where the challenge is inescapable to seek the well-being, inclusion and belonging/participation of each one. In this perspective, the paper aims to outline the pedagogical approach of Intercultural Service Learning as a possible catalyst for social change.

L'apprentissage interculturel par le service comme catalyseur du changement social : leçons et défis

Les transformations en cours dans la société mondialisée nous poussent à réfléchir à la possibilité de construire de nouveaux modèles éducatifs fondés sur des catégories telles que le bien-être, l'inclusion et la citoyenneté. Repenser ces catégories aujourd'hui signifie identifier et élaborer de nouvelles postures, de nouveaux styles d'éducation et d'enseignement-apprentissage dans des contextes formels, non formels et informels. D'autre part, l'hybridation culturelle, phénomène toujours présent dans les sociétés humaines, peut faire émerger de nouvelles dimensions identitaires, mais aussi de nouveaux nomadismes, de nouvelles idées de collectivité et de citoyenneté, complexes, déconstruites, reconstruites et nourries par de multiples appartenances où le défi de rechercher le bien-être, l'inclusion et l'appartenance/participation de chacun est toutefois inévitable. Dans cette perspective, cette contribution vise à esquisser l'approche pédagogique de l'*Intercultural Service Learning* en tant que catalyseur possible du changement social.

Междукултурното учене като катализатор на социалната промяна: уроци и предизвикателства

Промените, **които настъпват в глобализираното общество**, **ни карат да се замислим върху възможността за изграждане на нови модели на образование**, **основани на категории като благоденствие**, **включване и гражданство**.

Преосмислянето на тези категории днес означава да се намерят и разработят нови подходи, стилове на образование и преподаване-учене във формални, неформални и неформални контексти. От друга страна, културното смесване, феномен, който винаги е присъствал в човешките общества, може да доведе до появата на нови измерения на идентичността, но и до нови форми на номадизъм, нови идеи за колективност и гражданство, които са сложни, деконструирани, реконструирани и подхранени от многобройни принадлежности, където обаче е неизбежно предизвикателството да се търси благоденствие, включване и принадлежност/участие на всеки. В тази перспектива, приносът има за цел да очертае педагогическия подход на *Intercultural Service Learning* като възможен катализатор на социална промяна.

L'Intercultural Service Learning come catalizzatore di cambiamento sociale: lezioni e sfide

Le trasformazioni in atto nella società globalizzata spingono a una riflessione sulla possibilità di costruire nuovi modelli per educare fondati su categorie quali il benessere, l'inclusione, la cittadinanza. Ripensare queste categorie, oggi, significa individuare ed elaborare nuove posture, stili educativi e di insegnamento-apprendimento in contesti formali, non formali e informali. D'altro canto, l'ibridazione culturale, fenomeno da sempre presente nelle società umane, può far emergere nuove dimensioni identitarie, ma anche nuovi nomadismi, nuove idee di collettività e di cittadinanza, complesse, decostruite, ricostruite e nutrite da molteplici appartenenze ove ineludibile è, però, la sfida a ricercare il benessere, l'inclusione e l'appartenenza/partecipazione di ciascuno. In tale prospettiva, il contributo intende tratteggiare l'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning* quale possibile catalizzatore di cambiamento sociale.

El aprendizaje intercultural como catalizador del cambio social: lecciones y retos

Las transformaciones que se están produciendo en la sociedad globalizada nos llevan a reflexionar sobre la posibilidad de construir nuevos modelos educativos basados en categorías como el bienestar, la inclusión y la ciudadanía. Repensar estas categorías hoy en día significa identificar y elaborar nuevas posturas, estilos educativos y de enseñanza-aprendizaje en contextos formales, no formales e informales. Por otra parte, la hibridación cultural, fenómeno siempre presente en las sociedades humanas, puede hacer surgir nuevas dimensiones identitarias, pero también nuevos nomadismos, nuevas ideas de colectividad y ciudadanía, complejas, deconstruidas, reconstruidas y alimentadas por múltiples pertenencias, en las que es ineludible, sin embargo, el reto de buscar

el bienestar, la inclusión y la pertenencia/participación de cada uno. En esta perspectiva, la contribución pretende esbozar el enfoque pedagógico del *Intercultural Service Learning* como posible catalizador del cambio social.

Keywords: social change, intercultural education, intercultural service learning, dual approach, civic engagement.
Mots clés : Changement social, Éducation interculturelle, Apprentissage par le service interculturel, approche duale, engagement civique.
Ключови думи: Социална промяна, Междукултурно образование, Междукултурно обучение чрез служба, двойствен подход, гражданска ангажираност.
Parole chiave: Cambiamento sociale, Educazione interculturale, Intercultural Service Learning, approccio duale, impegno civico.
Palabras clave: Cambio social, Educación intercultural, Aprendizaje en servicio intercultural, enfoque dual, compromiso cívico.

Riferimenti bibliografici

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, *8*(2).Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., & Vollmer, H. (2016). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti. Council of Europe (ed. orig. 2015). Disponibile come n. monografico di *Italiano LinguaDue*, *8*(1).Beacco, J.C., Coste, D., Van De Ven, P.H., & Vollmer, H. (2011). Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli. *Italiano LinguaDue*, *3*(1), 323-352.

Boero, P., & De Luca, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.

Brichese, A. (2015). Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa. *EL.LE*, *4*(1), 115-132.

Busch, B., Jardine, A., & Tjoutuku, A. (2006). *Language Biographies for multilingual learning*. PRAESA Occasional Papers n.24. In: http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf.

Cambi, F. (2005). *La Pedagogia del Novecento*. Bari: Laterza.

Caon, F. (2006). Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: Teorie di riferimento e proposte operative. In: F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 11-61). Perugia: Guerra.

Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.

Cavalletto, G.M., Luciano, A., Olagnero, M., Ricucci, R. (2015). *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Chini, M. (2009). Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri). *Italiano LinguaDue*, *1*(1), 185-202.

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.Colaiuda, C. (2019). *Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurulinguismo*. Roma: Aracne.

Cole, M. (1996). *Cultural Pshycology*. Cambridge-London: Belknap.

Commissione Europea (2020). Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027, disponibile da: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758.

Consiglio d'Europa (2011). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, disponibile da: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928/2181. Consiglio d'Europa (2014). Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico, versione italiana a cura di Edoardo Lugarini, in *Italiano LinguaDue*, *6(*2), 1-18, disponibile da: https://rm.coe.int/16806acc1b**.**

Corey, S.M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teacher College Press.Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. In P.A. Richard-Amato, & M.A. Snow (Eds.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). New York: Longman. Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B.V. Street, & N.H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*. 2 ed. (pp. 71-83). New York: Springer Science.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

De Landsheere, G. (1994). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Roma: Armando Editore.

De Mauro, T. (2005). *Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta. Prolusione alla Giornata per il trentennale delle Dieci Tesi*, Roma, Campidoglio, Sala della Protomoteca, 18 aprile 2005; poi in GISCEL 2007. (Ed.), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli.

Decreto 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». (11G0014) (GU Serie Generale n.24 del 31-01-2011 - Suppl. Ordinario n. 23).

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073).

Demetrio, D., Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.

Fantini, A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*. Washington: University of St. Luiss Press.

Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, *13*(1), 55-70.

GISCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, disponibile da: https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Lo Duca, M.G. (2013). *Lingua italiana e educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.

Luise, M.C. (2003). L'italiano per lo studio e per il successo scolastico. In M.C. Luise, (Ed.), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi, vol. 1*. Perugia: Guerra.

Maglio, C. (2004). *Orientamenti educativi del 1991: quadro storico di riferimento*, disponibile da: http://www.rivistadidattica.com/unita_apprendimento/scuolainfanzia1.html.

Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mantovani, S. (Ed.) (1988). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Maragliano, R. (Ed.) (1997). *Sintesi dei lavori della Commissione (13/05/97)*, disponibile da: http://www.edscuola.it/archivio/software/maragliano.html.

MI (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, disponibile da: https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf.

MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori.*

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, disponibile da: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, disponibile da: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, disponibile da: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/.

Nuzzaci, A. (2016). Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione. *Formazione & Insegnamento*, *14*(3), 15-36.

Paone, F. (2019). Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo. In E.M. Bruni (Ed.), *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (pp. 102-117). Milano: FrancoAngeli.

Rapoport, R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, *24*(4), 4, 499-513.Santipolo, M. (2006). Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche. In M. Santipolo, (Ed.)**.** *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Stenhouse L. (1977). *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando.

Sulzby, E. (1991). Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. In M. Orsolini e C. Pontecorvo (Eds.)*, La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 57-75). Firenze: La Nuova Italia.Thürman**n** E., Vollmer H., & Pieper I. (2010)**.** *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Trinchero, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.

Vedovelli, M., & Casini, S. (2016). *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.

Finito di stampare
nel mese di settembre 2025
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.