

# ***Formare alla pedagogia differenziata in didattica delle lingue***

*Libretto di utilizzazione della cassetta d'autoformazione  
alla pedagogia differenziata  
ad uso dei formatori di insegnanti*

## **LIBRETTO DEL FORMATORE**

**Direttore pedagogico**

**Christian PUREN**

APLV (Associazione francese dei Professori di Lingue Vive)

**PROGRAMMA DI COOPERAZIONE EUROPEA n° 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A**  
**“ Formazione alla pratica della pedagogia differenziata nelle classi di lingue straniere ”**  
**coordinato dalla SBPE (Società Belga dei Professori di Spagnolo)**

# ***Formare alla pedagogia differenziata in didattica delle lingue***

*Libretto di utilizzazione della cassetta d'autoformazione  
alla pedagogia differenziata  
ad uso dei formatori di insegnanti*

## **LIBRETTO DEL FORMATORE**

### **Gruppo degli esperti**

Paola BERTOCCHINI (LEND, Italia)  
Nicole GANNAC (APLV, Francia)  
Mary HAWKER (KMF, Repubblica Ceca)  
Arjan KRIJGSMAN (VLLT, Olanda)  
Françoise TOUSSAINT (SBPE, Belgio)

### **Direttore pedagogico**

**Christian PUREN**

APLV (Associazione francese dei Professori di Lingue Vive)

**PROGRAMMA DI COOPERAZIONE EUROPEA n° 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A**

**“ Formazione alla pratica della pedagogia differenziata nelle classi di lingue straniere ”**

**coordinato da Christine DEFOIN e André GROGNARD**

**SBPE (Società Belga dei Professori di Spagnolo)**

## ASSOCIAZIONI PARTECIPANTI

**ALL** (GRAN BRETAGNA) ASSOCIATION FOR LANGUAGE LEARNING

**APFA** (Austria) Osterreichische Vereinigung der Französischlehrer

**APLV** (Francia) Association des Professeurs de Langues Vivantes

**FNAPLV** (Portogallo) Federação Nacional de Associações de Professores de Linguas Vivas

\***IRRSAE** Molise (Italia) Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativo

**KMF** (Repubblica Ceca) Kruh Modernich Filologu

**POKAXEG** (Grecia) Fédération Panhellénique des Professeurs de Langues Étrangères

**SBPE** (Belgio) Société Belge des Professeurs d'Espagnol

**SUKOL** (Finlandia) Suomen Kieltenopettajien Liitto Sukol Ry

**VLLT** (Olanda) Verenigign van Leraren in Levende Talen

\* L'IRRSAE Molise ha coordinato amministrativamente le attività di due associazioni italiane, **ANILS** (*Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*) e **LEND** (*Lingua E Nuova Didattica*).

# SOMMARIO

	<b>PAGINE</b>
<b>1. Presentazione</b> .....	<b>4-6</b>
<b>2. Istruzioni per l'uso</b> .....	<b>7-9</b>
<b>3. Guida di osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata</b>	<b>10-31</b>
<b>4. Questionario iniziale/finale</b> .....	<b>32-38</b>
<b>5. Schede di autoformazione/formazione</b>	
<b>Introduzione (“ variazione ” vs “ differenziazione ”)</b> .....	<b>39-49</b>
<b>Parte I : Settori di differenziazione</b>	
Obiettivi .....	<b>51-57</b>
Contenuti .....	<b>58-61</b>
Supporti .....	<b>62-78</b>
Dispositivi .....	<b>79-93</b>
Aiuti e guide .....	<b>94-100</b>
Compiti .....	<b>101-108</b>
Metodi .....	<b>109-117</b>
<b>Parte II : Fasi cronologiche</b>	
Programmazione.....	<b>118-130</b>
Consegne .....	<b>131-141</b>
Lavoro di gruppo .....	<b>142-151</b>
Messa in comune.....	<b>152-158</b>
Valutazione .....	<b>159-176</b>
Recupero .....	<b>177-187</b>
<b>Parte III : Temi trasversali</b>	

Ambiente .....	<b>188-202</b>
Metacognizione .....	<b>203-218</b>
Autonomizzazione .....	<b>219-229</b>
<b>Conclusioni</b>	<b>230-242</b>
<b>6. Analisi</b> .....	<b>243-271</b>
<b>7. Bibliografia</b> .....	<b>272-276</b>
<b>8. Glossario</b> .....	<b>277-282</b>

## 1. PRESENTAZIONE

All'interno del Programma SOCRATES esistono Programmi LINGUA di Cooperazione Europea (PCE LINGUA) riservati in modo particolare alla formazione degli insegnanti di lingue straniere. E' questo il caso del PCE intitolato " Formazione alla pratica della pedagogia differenziata nelle classi di lingua straniera ", all'interno del quale è stato realizzato il presente *Libretto*, che fa parte di un insieme didattico costituito dai seguenti elementi:<sup>1</sup>

- una cassetta che presenta una cinquantina di sequenze di pedagogia differenziata filmate nelle classi degli insegnanti che hanno partecipato a questo PCE;
- due Libretti di accompagnamento, dei quali uno è destinato agli insegnanti che desiderano formarsi da soli e l'altro ai formatori.

Hanno partecipato a questo PCE, che si è svolto nei tre anni 1998-2000, undici associazioni di dieci paesi europei (vedere l'elenco in seconda pagina di copertina di questo *Libretto*), la maggior parte delle quali aveva già partecipato, dal 1994 al 1996, a un PCE precedente sull'autoformazione continua degli insegnanti di lingue straniere attraverso un'osservazione sistematica guidata di situazioni di insegnamento in un altro paese.

L'idea del tema di questo nuovo PCE sulla pedagogia differenziata è venuta da una parte dalla constatazione generale di una crescente eterogeneità delle classi nei sistemi scolastici europei, e dall'altra dall'osservazione che, anche se molti insegnanti di lingue sperimentano procedimenti e strumenti che permettono loro di gestire questo tipo di situazione di insegnamento, le loro iniziative rimangono il più delle volte individuali e isolate; per questo è difficile condurle a buon fine nel lungo periodo e valutarle, rimangono sconosciute e non concorrono alla costruzione progressiva di una acquisizione comune all'insieme degli insegnanti di lingua che sia immediatamente operativa e facilmente trasmissibile.

---

<sup>1</sup> Questa " Presentazione " riprende in parte un articolo dal titolo " Un programma di cooperazione europea sulla pedagogia differenziata ", pubblicato nelle riviste di due paesi partecipanti a questo PCE: *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas* (Escola Superior de Educação de Santarém, Portogallo, n° 7, dic. 1998, pp. 31-36) e il *Bulletin de l'Association des Professeurs de Français de Grèce du Nord* (Salonicco, Grecia, n° 62-63, giugno 1999, pp. 27-29).

Il primo lavoro del gruppo dei sei esperti è consistito nel definire il significato dell'espressione "pedagogia differenziata" (o "differenziazione pedagogica", come preferiscono dire alcuni specialisti francesi), il cui equivalente esiste in tutti i paesi, ma che non ha sempre lo stesso significato. La definizione comune – molto ampia – alla quale è giunto il gruppo degli esperti è la seguente:

*La pedagogia differenziata consiste nel proporre \*obiettivi, \*dispositivi, \*contenuti, \*supporti, \*aiuti, \*guide, \*compiti o \*metodi di insegnamento diversi per ogni studente (o gruppo di studenti) secondo la sua personalità, la sua cultura, le sue abitudini o il suo profilo di apprendimento, secondo il suo livello di padronanza della lingua, il suo grado di motivazione e di autonomia, i suoi interessi, i suoi obiettivi, i suoi bisogni, le sue \*capacità, o qualsiasi altro parametro la cui considerazione obblighi l'insegnante a fare degli adattamenti alla sua pratica di insegnamento.*

Questa differenziazione pedagogica può prendere forme diverse, che vanno dall'organizzazione fatta dall'insegnante stesso di sequenze limitate di lavoro autonomo o per gruppi in una classe "normale" (perché ogni classe è sempre eterogenea, almeno per alcuni dei punti sopra elencati), fino all'organizzazione istituzionale di classi, sezioni o scuole speciali (ad esempio per studenti con gravi difficoltà di apprendimento).

Per ciò che concerne gli obiettivi e lo svolgimento, questo PCE era stato presentato nel modo seguente nella "sintesi di progetto" del dossier di candidatura:

*Il progetto ha come obiettivo creare e diffondere saperi e saper fare nel campo della differenziazione pedagogica nell'insegnamento delle lingue straniere (gestione di classi eterogenee e/o insegnamento a destinatari che richiedono pedagogie specifiche) combinando nello stesso tempo tutti i possibili tipi di formazione:*

- **eteroformazione:** gli insegnanti che partecipano a questo progetto avranno a disposizione una Guida d'osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata elaborata dagli esperti del progetto;
- **formazione reciproca:** alcuni "insegnanti visitatori" osservano lezioni realizzate da insegnanti di altri paesi (gli "insegnanti ospitanti"), e ne parlano con loro;
- **autoformazione:** gli insegnanti "visitatori", tornati a casa loro, programmano e realizzano a loro volta sequenze di pedagogia differenziata.

*Al termine del progetto, gli esperti utilizzano un certo numero di queste sequenze osservate o realizzate, che saranno state videoregistrate, per costituire uno strumento video di autoformazione pratica alla pedagogia differenziata (cassetta e libretti di accompagnamento).*

*Durante i tre anni di svolgimento di questo PCE più di un centinaio di insegnanti di tedesco, di inglese, di francese e di spagnolo sono andati ad osservare per due settimane uno o più colleghi di un altro paese insegnanti della stessa lingua. Il loro contratto consisteva nel realizzare un "dossier di visita" costituito da una registrazione video di una mezz'ora di sequenze osservate di pedagogia differenziata e dalla contestualizzazione corrispondente (riproduzione di supporti utilizzati, intervista degli insegnanti filmati e di alcuni studenti, osservazioni personali, ecc), e, al loro ritorno, nel realizzare a loro volta sequenze di pedagogia differenziata nelle loro classi per elaborare un "dossier di sperimentazione" dello stesso tipo. Per fare ciò hanno potuto disporre di una Guida di osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata di una trentina di pagine elaborata dal Gruppo degli Esperti e riprodotta in questo Libretto del formatore.*

*Tutte le registrazioni video sono state visionate dagli stessi Esperti che hanno selezionato una cinquantina di sequenze brevi, raggruppate e articolate in una **cassetta video** di formazione alla pedagogia differenziata. La cassetta è accompagnata da due Libretti, uno destinato agli insegnanti in autoformazione (il Libretto dell'insegnante), e l'altro destinato ai formatori, per un lavoro con corsisti in formazione iniziale o continua (il Libretto del formatore). Questo Libretto del formatore riprende la totalità degli elementi che costituiscono il Libretto dell'insegnante – cioè il questionario iniziale/finale, la bibliografia, il glossario e tutte le schede di autoformazione arricchite con proposte di attività specifiche per il formatore. Propone inoltre la riproduzione della Guida di osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata e cinque “ analisi ”, articoli di fondo sulla pedagogia differenziata redatti appositamente dagli Esperti e dal Direttore pedagogico.*

I due libretti sono disponibili gratuitamente sul sito **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**

La cassetta, che costituisce un complemento indispensabile di questo strumento di autoformazione, è invece coperta dalla legislazione internazionale sui diritti d'autore. Può essere ordinata a: Association française des Professeurs de Langues Vivantes, APLV, 13, rue de la Glacière, 75013 Parigi (Francia).

Ci sembra importante sottolineare il fatto che le sequenze video non sono state scelte per il loro valore di *modello* (non rappresentano assolutamente delle “ classi modello ”), ma per il loro valore *formativo* (sono state realizzate da insegnanti, alcuni dei quali avevano una lunga pratica di pedagogia differenziata, altri invece la sperimentavano da poco tempo). Come gli studenti, anche gli insegnanti imparano per mezzo di tentativi-errori, e l'osservazione e l'analisi di questi ultimi sono spesso più efficaci durante la formazione – e danno un incitamento maggiore a lanciarsi in prima persona – dei modelli senza difetti. Tutte le sequenze sono state filmate in classi con insegnanti da altri insegnanti, e le schede di accompagnamento sono state anch'esse redatte da insegnanti per altri insegnanti, con la visione critica che è indispensabile in una prospettiva di formazione, ma anche con molto rispetto per il loro impegno e per il loro lavoro. Teniamo a ringraziare molto calorosamente questi colleghi che hanno accettato coraggiosamente di farsi filmare senza “aggiustamenti”, per quello che sono e per quello che fanno. E' a loro che dedichiamo il nostro lavoro.

**Il Direttore pedagogico  
Christian Puren**

## 2. ISTRUZIONI PER L'USO

Questo *Libretto del formatore*, dopo la presentazione e le istruzioni per l'uso, inizia con la riproduzione della *Guida di osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata*. La *Guida* è interessante per due motivi:

– Gli insegnanti visitatori, che hanno filmato le sequenze video nelle classi da loro osservate e che si sono fatti riprendere nelle loro classi durante la sperimentazione, si avvalevano di questa *Guida*, e alcune volte l'hanno seguita passo a passo.

– Questa *Guida* voleva essere **uno strumento di osservazione**, e può quindi essere utilizzata come tale dai corsisti che lavorano con questa videocassetta. Si potrà dunque fornirli loro, sia nel suo insieme, sia in parti corrispondenti ai diversi settori di differenziazione che si ritrovano in questa *Guida* e nella cassetta (contenuti, obiettivi, supporti, compiti, dispositivi, aiuti e guide, metodi, valutazione, recupero).

Segue il “*Questionario iniziale/finale*”, la cui utilizzazione è presentata nella prima pagina. Si tratta di un questionario al quale gli insegnanti sono chiamati a rispondere prima e dopo il lavoro sulla cassetta e sulle schede corrispondenti, in modo da autovalutare - confrontando le risposte date - l'evoluzione delle loro conoscenze, rappresentazioni, atteggiamenti e intenzioni concernenti la pedagogia differenziata.

L'insieme delle schede, che segue, propone una scheda di lavoro su ognuna delle sequenze video ed è stato elaborato nel modo seguente:

### **Progressione**

– La parte “*Introduzione*” propone, a partire da quattro sequenze, un lavoro sulla differenza fra “*variazione*” e “*differenziazione*”. Appare logico iniziare il lavoro sulla cassetta con questa indispensabile puntualizzazione terminologica. Sembra ugualmente logico terminarlo con la rubrica “*Conclusioni*”, nella quale abbiamo raggruppato alcune valutazioni globali sulla pedagogia differenziata fatte da insegnanti che hanno partecipato al PCE, e anche da studenti, dato che l'ultima attività ha lo scopo di portare gli utilizzatori della cassetta a autovalutare a loro volta il lavoro fatto sulla pedagogia differenziata e a trarne le conclusioni personali.

– Abbiamo suddiviso le sequenze video in tre parti (Settori di differenziazione, Fasi cronologiche e Temi trasversali) seguendo una progressione generale dal più analitico al più globale. Niente impedisce tuttavia, secondo i bisogni dei corsisti, di adottare la progressione inversa (dal più globale – i Temi trasversali – al più analitico – i Settori di Differenziazione). All'interno di ogni parte, può sembrare logico rispettare l'ordine delle rubriche proposto per le Fasi cronologiche, ma le rubriche interne alle altre due parti (Settori di differenziazione e Temi trasversali) possono essere studiate in qualsiasi ordine.

– Come si vedrà, ogni rubrica comincia con un rinvio a schede situate altrove, ma che permettono di lavorare su questa rubrica. Inversamente, per ogni scheda sono indicate la o le

altre rubriche su cui questa permetterà di lavorare. Questi rimandi incrociati sono stati creati per permettere all'insegnante di utilizzare questo strumento di autoformazione alla pedagogia differenziata in modo... differenziato!

### **Organizzazione su tre colonne**

– Nella colonna di sinistra si trovano le attività proposte nel *Libretto di autoformazione*. Sembra logico che i corsisti abbiano sotto gli occhi queste schede, di cui faranno le attività individualmente, o a gruppi, o collettivamente, secondo le possibilità materiali, le tradizioni locali di formazione, i tipi di attività, l'esperienza professionale dei corsisti, ecc.

– Nella colonna centrale si trovano le “soluzioni” di queste attività, almeno per quelle – le più numerose – per le quali erano possibili. Alcune volte non si tratta di “soluzioni” vere e proprie, ma di commenti destinati a far riflettere sulle risposte date. Anche in questo caso, si possono immaginare più maniere di collegarle alle attività corrispondenti (per esempio attività individuali, consultazione/discussione delle soluzioni in gruppi ristretti, infine resoconto e discussione in plenaria). Il formatore può anche decidere, per tutte queste attività o per una sola parte, di tenersi “l'esclusiva” delle soluzioni per integrarle alla propria attività di formazione nel momento e nel modo che giudicherà più opportuni.

– Nella colonna di destra, che appare su fondo grigio, abbiamo proposto commenti o attività supplementari ad uso esclusivo del formatore; le “soluzioni” si trovano nella colonna centrale come quelle delle attività di autoformazione, ma su fondo grigio per indicare chiaramente a che cosa si riferiscono. Abbiamo eliminato dalle attività di autoformazione – e quindi le abbiamo riservate solo alle attività di formazione – quelle che ci sembravano corrispondere all'una e/o all'altra delle seguenti caratteristiche:

- richiedono un livello elevato di formazione didattica;
- sono interessanti se realizzate in gruppo;
- danno risultati interessanti se sono discusse collettivamente;
- non possono dar luogo ad una vera “soluzione” perché i problemi che pongono non hanno una soluzione unica, universale e permanente, ma sono piuttosto collegati ad una problematica complessa.

### **Tre principi di formazione**

Anche in questo caso ogni formatore deciderà, secondo la sua competenza e le sue responsabilità professionali, quale sia l'utilizzazione più adeguata dei commenti e delle attività supplementari. In questo settore non c'è nessuna “dottrina” possibile, ma solo una “casistica”, cioè un'applicazione ragionata, in funzione delle numerose situazioni particolari, di alcuni principi generali che ci sembra indispensabile avere sempre presenti:

- 1) Il primo obiettivo della formazione degli insegnanti è di dare loro – un po' paradossalmente – fiducia nelle loro pratiche di classe e nello stesso tempo desiderio di rinnovare queste pratiche.
- 2) Ogni formazione deve tenere di conto contemporaneamente delle cinque dimensioni implicate in questo processo, e cioè delle **conoscenze**, delle **convinzioni**, delle **rappresentazioni**, degli **atteggiamenti** e delle **pratiche di classe**.
- 3) Ogni processo di formazione di un insegnante deve essere collocato in un processo globale di autonomizzazione parallelo in tutto e per tutto a quello che l'insegnante deve mettere in opera con i suoi studenti (vedere nel presente *Libretto*, al capitolo “Analisi”, la

tabella che rappresenta il *continuum* del processo di insegnamento - processo di apprendimento presentato nell'articolo di P. Bertocchini e Ch. Puren):

IL FORMATORE				IL CORSISTA
<b>formare a insegnare</b>	<b>formare a formarsi</b>	<b>formare a autoformarsi</b>	<b>Favorire il formarsi</b>	<b>lasciare libero il formarsi</b>
il formatore <i>impone</i>	il formatore <i>gestisce</i>	il formatore <i>propone</i>	il formatore <i>aiuta</i>	il formatore <i>lascia</i>
i propri metodi- contenuti di insegnamento e di formazione	con gli insegnanti il contatto fra i metodi-contenuti di insegnamento e i metodi-contenuti di formazione	metodi- contenuti di insegnamento e di formazione differenziati	ogni insegnante a costruire i propri metodi-contenuti di insegnamento e di formazione	ogni insegnante libero di applicare i propri metodi- contenuti di insegnamento e di formazione

Durante il lavoro con questa cassetta, i corsisti dovrebbero dunque concentrarsi sempre più solo sulle schede di autoformazione, dato che le attività collettive con il formatore tendono a ridursi al solo confronto dei risultati ottenuti dopo la lettura delle soluzioni, e alla discussione collettiva sulla problematica corrispondente. Poiché l'autovalutazione è una capacità essenziale dell'autonomia, ci sembra particolarmente importante l'attività proposta nell'ultima rubrica ("Conclusioni degli utilizzatori della videocassetta"), cioè la ripresa finale del questionario iniziale da parte di ogni corsista e il confronto fra le risposte date prima del lavoro con la cassetta e le risposte date dopo.

### **"Analisi", Bibliografia e Glossario**

Il *Libretto del formatore* comprende, dopo le schede di formazione, in una prospettiva naturale di ampliamento e di approfondimento, alcune "analisi" realizzate dagli Esperti di questo PCE sui temi che sono sembrati loro più adeguati per questo strumento di formazione, e inoltre una Bibliografia internazionale di riferimento con - per ogni opera - un breve commento che ne individua l'interesse.

Il *Libretto del formatore* si conclude con un *Glossario* che presenta i concetti essenziali per una riflessione sulla pedagogia differenziata. Come si potrà constatare, si tratta di uno strumento di riferimento al quale gli utilizzatori delle schede di autoformazione sono costantemente rimandati. Anche in questo caso, ogni formatore deciderà se è meglio fornirlo subito, e nella sua totalità, ai corsisti, o al contrario fornire loro, caso per caso, le informazioni necessarie.

Speriamo che questo lavoro risponda alle vostre attese e ai vostri bisogni, e vi ringraziamo in anticipo per le osservazioni e i suggerimenti che ci fornirete per migliorarlo.

**Il Direttore pedagogico  
Christian Puren**

“ Formazione alla pratica della pedagogia differenziata<sup>2</sup> nelle classi di lingue straniere”

### **3. GUIDA D'OSSERVAZIONE E DI CONCEZIONE DI SEQUENZE DI PEDAGOGIA DIFFERENZIATA PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE**

#### **GUIDA PEDAGOGICA DELL'INSEGNANTE VISITATORE**

##### **Sommario**

	<b>PAGINE</b>
<b>I. Che cosa significa osservare? .....</b>	<b>11-12</b>
<b>II. Le registrazioni video .....</b>	<b>13-14</b>
<b>III. Il contesto istituzionale.....</b>	<b>14-16</b>
<b>IV. L'insegnante ospitante .....</b>	<b>16-17</b>
<b>V. Osservazione di lezioni/sequenze di pedagogia differenziata .....</b>	<b>17-24</b>
<b>Allegati .....</b>	<b>24-30</b>

*N.B.* : Le parole precedute da asterisco (\*) rimandano al *Glossario*.

---

<sup>2</sup>Nella tradizione pedagogica italiana il termine equivalente è stato fino ad oggi "insegnamento individualizzato", mentre quello di "pedagogia differenziata" è stato legato ai problemi connessi con l'handicap.

# I. CHE COSA SIGNIFICA OSSERVARE?

## **1. Osservare significa...**

- a. guardare con calma;
- b. constatare, almeno in un primo momento, lasciando in sospeso ogni analisi e, soprattutto, ogni giudizio;
- c. prendere le distanze, non implicandosi né come l'insegnante, né come lo studente che si sarebbe potuti essere in questa classe, ma mantenendosi come osservatore esterno, cioè sforzandosi di tenersi distaccati dalle proprie conoscenze e dalle proprie aspettative;
- d. far propri con attenzione e rigore oggetti, fatti, comportamenti, \*metodi, attività ..., cioè un processo di insegnamento/apprendimento che si svolge all'interno di una situazione di insegnamento/apprendimento;
- e. raccogliere dati nel modo più obiettivo possibile; il trattamento di questi dati verrà fatto dopo l'osservazione, in una fase successiva di riflessione.

## **2. Ma significa anche rendersi conto che...**

- a. non si osserva mai a caso, anche se non si ha un progetto esplicito: spesso, infatti, si osserva solo ciò che si vuol vedere bene;
- b. la ricchezza e la complessità di ciò che avviene simultaneamente e successivamente in una classe sono molto vaste, e nessuna osservazione può renderne conto completamente;
- c. l'osservazione non può mai essere totalmente oggettiva;
- d. l'osservazione chiama in causa il rapporto tra l'osservatore e ciò che osserva;
- e. l'osservatore è sempre un individuo con la sua cultura, la sua formazione, la sua esperienza, le sue rappresentazioni che funzionano in lui come filtri potenti, che ne sia cosciente o no;
- f. l'osservazione è sempre parziale, datata e localizzata.

## **3. Perciò, per correggere il più possibile queste distorsioni, è essenziale:**

- a. approfittare dei 15 giorni di cui si dispone non per lanciarsi immediatamente in osservazioni precise e mirate, ma per impregnarsi, per "imbevversarsi" inizialmente del contesto e dell'atmosfera;
- b. acquisire subito informazioni accurate sul contesto istituzionale, fare conoscenza con l'insegnante ospitante e chiedere a lui informazioni sulla sua classe.

## **4. Dunque tre parole d'ordine:**

- a. mettersi nei panni e nella testa di un osservatore esterno, e cercare di dimenticare quale insegnante si è, o quale studente si è stati: non si tratta né di giudicare, né di reagire, ma di descrivere e di comprendere;

b. accontentarsi inizialmente di osservare; analizzare e interpretare solo più tardi.

c. mettersi in condizione di riutilizzare le proprie osservazioni in un contesto più ampio: gruppo di insegnanti, scuola, istituzione scolastica.

### **5. Come trarre profitto dalle vostre osservazioni?**

L'osservazione non è uno scopo fine a se stesso, ma uno strumento al servizio della formazione. Per questo il vostro lavoro consiste tanto nell'osservare quanto nel riflettere su ciò che osservate. Nel dossier di visita che invierete al vostro ritorno alla vostra associazione di origine, dovrete rendere conto del risultato delle vostre osservazioni e del risultato delle vostre riflessioni su queste osservazioni.

Il tempo limitato che passerete sul posto e il numero necessariamente limitato delle osservazioni fatte sullo stesso insegnante nella stessa scuola non vi permettono di ottenere un'immagine rappresentativa né della scuola, né dell'insieme delle attività dell'insegnante ospitante, né dell'insieme delle attività degli studenti. Ma non vi si chiede di rendere conto di ciò nella vostra relazione di visita, che deve essere concepita fondamentalmente come uno studio di casi. Le conversazioni che avrete avuto con questo insegnante ospitante e eventualmente con altri insegnanti, e la documentazione che vi sarete procurati, vi dovrebbero, d'altra parte, permettere di "contestualizzare" questo studio di casi (vedere il capitolo III, "Il contesto istituzionale").

### **6. Messa in opera dell'osservazione e redazione della relazione relativa:**

a. E' indispensabile che abbiate discusso prima con i colleghi che osserverete a proposito degli strumenti che utilizzerete (in particolare questa *Guida pedagogica*) e che vi mettiate d'accordo con loro sul modo in cui agirete, per creare un clima di fiducia reciproca, indispensabile per la buona riuscita del vostro lavoro.

b. Dovete mantenere un riserbo assoluto su ciò che avete osservato, soprattutto nei confronti delle autorità amministrative dei colleghi che osserverete.

c. **Regola d'oro irrinunciabile:** non menzionare mai nei vostri dossier il nome delle persone che avete osservato.

## II. LE REGISTRAZIONI VIDEO

Nel quadro del presente PEC le registrazioni video che farete corrisponderanno a utilizzazioni diverse:

### 1.1. Il video “conserva”

Il video “conserva” corrisponde a registrazioni in continuum che hanno lo scopo di immagazzinare immagini e suoni per effettuarne in seguito, al vostro ritmo personale, un’analisi dettagliata. E’ dunque uno strumento di ricerca che vi aiuterà a raccogliere i dati che integrerete nel vostro dossier di visita. E’ un’utilizzazione interessante del video, ma non bisogna aspettarsi che dia soluzioni miracolose al problema dell’osservazione; in ogni modo, il video non registrerà “tutto”, né lo farà in modo “oggettivo”.

### 1.2. Il video “comunicazione”

Il documento video serve a comunicare ad altre persone delle impressioni, un’analisi, una riflessione, una visione... che vi siete costruiti su ciò che avete visto nelle classi osservate, e corrisponde perciò ad un montaggio di sequenze corte, selezionate, organizzate e eventualmente commentate a tale scopo. E’ questo tipo di documento che vi si chiede di realizzare per unirlo al vostro dossier di visita.

A seconda che disponiate o no della possibilità tecnica di effettuare o di far effettuare montaggi video, adotterete una strategia diversa:

- a. Se non potete utilizzare un banco di montaggio, dovrete registrare direttamente sul luogo, sulla stessa cassetta, con durata e ordine definitivi, la successione delle sequenze di lezione che volete presentare. Questo presuppone che sappiate in anticipo e con grande precisione ciò che registrerete nelle classi (il che implica che vi siate già messi d’accordo con l’insegnante ospitante), e che abbiate costruito precedentemente e con grande esattezza la struttura di questo montaggio video.
- b. Anche se potete utilizzare un banco di montaggio, non siete dispensati dal definire in anticipo il vostro messaggio e la natura dei documenti da registrare, ma questa volta avete maggiore flessibilità poiché potrete decidere dopo la ripresa l’ordine e la durata dei vari documenti.

E’ possibile elaborare un documento di video “comunicazione” a partire da più documenti di video “conserva”, ma bisogna ricordare che ciò comporta da una parte “perdite” notevoli (le sequenze utilizzabili saranno corte e poco numerose), d’altra parte un lavoro di montaggio non indifferente e infine una perdita di qualità delle registrazioni.

### 1.3. Il video “documentazione”

Si tratta in questo caso di fornire materia prima al gruppo di esperti - che alla fine del PEC dovrà realizzare i propri montaggi video a partire dall’insieme dei documenti forniti dai diversi insegnanti visitatori - perché fabbrichino un materiale di formazione o di autoformazione alla \*pedagogia differenziata sotto forma di una o due cassette (più libretto di accompagnamento).

E’ molto difficile stabilire *a priori* ciò che potrà/vorrà utilizzare questo gruppo di esperti. Ma fin da ora si può dire:

- che eventualmente questi esperti riprenderanno contatto con voi, visti i documenti video che avrete accluso al vostro dossier, e in funzione delle loro necessità;
- che sistematicamente, per precauzione e in attesa delle loro eventuali richieste, dovete conservare tutte le registrazioni video e fra queste, in modo particolare, gli originali delle registrazioni in continuum che avete eventualmente utilizzato per realizzare il vostro montaggio;

- che, poiché certe parti delle vostre registrazioni sono suscettibili di essere utilizzate dal gruppo di esperti per i loro montaggi, è importante preoccuparsi che la loro qualità (d'immagine e di suono) sia ottimale.

### III. IL CONTESTO ISTITUZIONALE

#### 1. I testi di riferimento

Si tratta dei testi ufficiali che hanno il compito di guidare l'attività degli insegnanti di lingua straniera. Segnalerete sistematicamente, secondo i casi, se si tratta di testi che riguardano tutti gli insegnamenti scolastici, o tutte le lingue insegnate, o la sola lingua straniera insegnata dall'insegnante ospitante<sup>3</sup>.

1.1. Ricercate l'origine e lo statuto di questi testi di riferimento: programmi ministeriali, consigli degli ispettori, pubblicazioni di organismi di ricerca didattica...

1.2. Se vi è possibile, procuratevi questi testi di riferimento e uniteli alla vostra relazione. Se non potete disporne, fatene un elenco e una breve presentazione.

1.3. Ricercate in questi testi di riferimento, copiando accuratamente i termini utilizzati e i contesti in cui appaiono:

a. I riferimenti espliciti alla nozione di “\*pedagogia differenziata”. (Annotate accuratamente, se è necessario, i diversi sinonimi utilizzati.)

b. I riferimenti espliciti a parametri che giustificano il ricorso alla \*pedagogia differenziata:  
– le caratteristiche individuali di ogni studente (motivazioni, profili, abitudini, ritmi, \*strategie, comportamenti);  
– l'eterogeneità delle classi;  
– ecc.

c. I riferimenti espliciti a nozioni che giustificano il ricorso alla \*pedagogia differenziata o che sono legate all'applicazione della \*pedagogia differenziata:  
– adattamento dell'insegnamento ad ogni studente;  
– imparare ad imparare;  
– \*autonomia (\*autonomizzazione) degli studenti;  
– focalizzazione sullo studente;  
– diversi strumenti di \*aiuto all'apprendimento autonomo: schede di auto-apprendimento, schede autocorrettive, griglie di \*autovalutazione, biblioteche di classe, centro di documentazione/risorse, nuove tecnologie...;  
– \*dispositivi amministrativi (sdoppiamento di classi, ore di sostegno...);  
– \*valutazione formativa;  
– individualizzazione dell'insegnamento;  
– negoziazione;  
– pedagogia del contratto;  
– profili di studenti;  
– ritmi individuali di apprendimento;  
– \*strategie individuali di apprendimento;  
– lavoro di gruppo;  
– altre nozioni...

---

<sup>3</sup> I documenti non ufficiali che utilizzano eventualmente gli insegnanti (opere o articoli di specialisti, dossier prodotti precedentemente dai propri studenti, ecc.) saranno trattati nel capitolo IV (“L'insegnante ospitante”).

- d. Il livello di necessità che concerne l'applicazione della \*pedagogia differenziata. Questa, ad esempio, è presentata (direttamente o per mezzo delle nozioni connesse) con una certa reticenza, è appena menzionata, è semplicemente suggerita, è fortemente consigliata, o è imposta come indispensabile? La sua applicazione è presentata come occasionale, frequente o permanente? La formazione alla \*pedagogia differenziata è presentata come parte integrante della formazione professionale di ogni insegnante?
- e. Le articolazioni suggerite esplicitamente o implicitamente fra le due dimensioni opposte della didattica scolastica: la dimensione individuale dell'apprendimento e la dimensione collettiva dell'insegnamento (lavoro collettivo in classe, livello richiesto dalle istituzioni, preparazione ad un esame unico, ecc.).

## **2. La scuola e il gruppo di insegnanti**

2.1. La scuola ha un progetto ufficiale che comporta un investimento particolare sulla \*pedagogia differenziata? Se vi è possibile procuratevi una copia del documento corrispondente che potrete analizzare utilizzando la griglia proposta al punto 1 per i programmi ufficiali. Se non potete disporne, informatevi sulle ragioni per le quali la scuola, o il gruppo di insegnanti, si sono lanciati in un progetto di \*pedagogia differenziata: nazionalità diverse, notevoli differenze socio-culturali, profili di apprendimento diversi, raggruppamenti di studenti appartenenti a indirizzi diversi, ecc.

2.2. Esperienze di \*pedagogia differenziata sono in corso o sono state fatte in questa scuola con un appoggio ufficiale, o in seguito ad una iniziativa ufficiale? Se sì, quanti insegnanti vi sono implicati? In quali materie? Da quanto tempo?

2.3. Queste esperienze hanno già dato luogo a relazioni ufficiali e a pubblicazioni? Se sì, procuratevi se vi è possibile una copia di questi vari documenti e fatene una breve sintesi globale che unirete alla vostra relazione sulla visita.

2.4. Gli insegnanti di materie diverse che lavorano nel campo della \*pedagogia differenziata sono organizzati in gruppi? Se sì, quanti sono questi gruppi e da quanto tempo funzionano? Questi gruppi sono stati formati per lingua, o raggruppano insegnanti di lingue diverse, oppure riuniscono insegnanti di lingue con insegnanti di altre materie?

2.5. La scuola offre facilitazioni all'applicazione della \*pedagogia differenziata? :

- biblioteca o centro di documentazione con personale addetto;
- laboratorio (audio-orale o multimediale), o centro di risorse specifico per le lingue, con assistente e materiale vario. Se sì, quali sono le condizioni di accesso? (C'è, in particolare, la possibilità di accesso personale per gli studenti?);
- pianificazione degli orari e dei gruppi di studenti; se sì, descrivete queste pianificazioni e i criteri seguiti per organizzarle;
- possibilità per gli insegnanti di accedere a pubblicazioni o materiale pedagogico riguardante la \*pedagogia differenziata. Se sì, fate un elenco di queste pubblicazioni e di questo materiale.

## IV. L'INSEGNANTE OSPITANTE

1. Da quanto tempo l'insegnante ospitante ha cominciato ad applicare la \*pedagogia differenziata?
2. Come è giunto a questa pedagogia: letture personali, corsi di formazione/aggiornamento, implicazione in un progetto d'istituto, risposta a sollecitazioni di colleghi, presa di coscienza individuale nella propria attività di classe...? Se è possibile fornite particolari che riguardino questi elementi (titolo delle opere, tipo di formazione, esperienza significativa, ecc.).
3. L'insegnante ospitante considera che l'insegnamento delle lingue rientri nel campo della \*pedagogia differenziata quanto le altre materie scolastiche? O considera che le lingue richiedano in modo più particolare questo tipo di pedagogia (se sì, perché)? Considera specifici i procedimenti di \*pedagogia differenziata da applicare all'insegnamento delle lingue, o considera invece che la \*pedagogia differenziata è anche in questo caso l'applicazione di principi comuni a tutte le materie?
4. Come si pone l'insegnante ospitante in rapporto alla sua eventuale implicazione in gruppi di insegnanti? L'insegnante ospitante applica la \*pedagogia differenziata con tutti gli insegnanti delle classi in cui opera? O con tutti gli insegnanti di lingue? O con tutti gli insegnanti della lingua che insegna? Questo lavoro di squadra avviene di tanto in tanto o è sistematico? Annotate gli argomenti o le giustificazioni utilizzate a questo proposito dall'insegnante ospitante.
5. Come è concepita dall'insegnante ospitante l'applicazione della differenziazione pedagogica? La griglia seguente vi aiuterà a formulare e a organizzare le domande alle quali il periodo di osservazione e le conversazioni che avrete dovrebbero permettervi di rispondere. (Per una spiegazione dei diversi elementi di questa griglia, vedere il punto seguente, che concerne le osservazioni sulle \*lezioni, in cui questi elementi sono spiegati dettagliatamente.)

SETTORI DI DIFFERENZIAZIONE	
<b>DIFFERENZIAZIONE</b>	1. dei *contenuti
	2. degli *obiettivi
	3. dei *supporti
	4. dei *compiti
	5. dei *dispositivi
	6. degli *aiuti e delle *guide
	7. dei *metodi
	8. della *valutazione
	9 del *recupero

6. Quale importanza l'insegnante ospitante dichiara di accordare, per principio e nella sua attività di insegnante di lingua, alla \*pedagogia differenziata? Per lui, ad esempio, è un'attività occasionale? O un'attività permanente, ma complementare ad una pedagogia di tipo collettivo? Oppure un'attività costante e sistematica? In tutte le sue classi o soltanto in alcune? Con certi studenti o con tutti? Chiedete all'insegnante ospitante di esporre gli argomenti e le giustificazioni che sostengono le sue risposte a queste domande e prendetene nota con cura.
7. In che misura, in generale, l'insegnante ospitante lascia che gli studenti scelgano i loro diversi modi di apprendimento differenziato? Oppure, se è lui che sceglie, per differenziare il suo insegnamento si avvale di informazioni riguardanti i profili di apprendimento caratteristici dei suoi studenti? (vedere nell'Allegato 1 una presentazione di diversi profili). Nel secondo caso:

- a. Come ha raccolto queste informazioni: \*valutazione diagnostica di tutti gli studenti all'inizio dell'anno scolastico, conversazioni guidate, test, questionari, semplice osservazione...?
  - b. Quali aspetti riguardano queste informazioni: differenze di comportamento, di grado di \*autonomia, di motivazioni, di profili, di ritmi o \*strategie di apprendimento, di livelli...?
  - c. Nel caso di classificazione per livelli per mezzo di una o più \*valutazioni diagnostiche, c'è stata distinzione fra i diversi settori di \*competenza (comprensione orale e scritta, espressione orale e scritta, conoscenze grammaticali, lessicali, culturali)?
  - d. Gli studenti sono stati coinvolti in questo tipo di \*valutazione, e sono stati informati dei risultati?
  - e. Per scegliere il modo di raccogliere le informazioni (\*valutazioni od altro) e per ordinare e interpretare i risultati, l'insegnante ospitante si è basato su precise griglie o tipologie di apprendimento? Se sì, chiedetegli di fornirvele e unitele al vostro dossier con gli strumenti di \*valutazione utilizzati, se è possibile.
8. In che modo le classi che saranno osservate si situano nella storia dei rapporti tra l'insegnante e i suoi studenti, per quel che riguarda la progressione dell'insegnamento e, più esattamente, il processo di differenziazione dell'insegnamento e di \*autonomizzazione degli studenti?
9. In che modo la \*pedagogia differenziata si situa nel progetto personale dell'insegnante ospitante? Al di là degli argomenti e delle giustificazioni tecniche riguardanti il suo interesse e la sua efficacia puramente didattici, cercherete di fargli esplicitare i valori a cui si riferisce, di far risaltare il ruolo che attribuisce alla \*pedagogia differenziata nella formazione generale (intellettuale e morale) dello studente: formazione alla responsabilità, all'\*autonomia, alla condizione di cittadino, alla tolleranza...

## V. L'OSSERVAZIONE DI \*LEZIONI/\*SEQUENZE DI \*PEDAGOGIA DIFFERENZIATA

*Se osserverete più \*lezioni collegate le une alle altre, indicherete come si articolano tra loro. Se avrete potuto osservare un'intera \*unità didattica, ne farete una presentazione generale (obiettivi, procedimento e \*valutazione d'insieme) prima di descrivere ognuna delle \*lezioni.*

*Le informazioni che non potrete trarre direttamente dall'osservazione saranno richieste all'insegnante ospitante.*

### 1. Differenziazione dei \*contenuti

*I contenuti rientrano nel campo dei saperi. In didattica delle lingue è utile distinguere i contenuti linguistici dai contenuti culturali, anche se fra di loro vi sono relazioni strette.*

*– I contenuti linguistici sono suddivisi tradizionalmente in lessico, fonetica, ortografia e grammatica (morfologia e sintassi). Più recentemente sono apparsi altri tipi di descrizione della lingua che mettono in evidenza fenomeni differenti e/o che propongono classificazioni diverse delle forme linguistiche, come la grammatica testuale, la grammatica dell'enunciazione, la grammatica nozionale-funzionale.*

*– I contenuti culturali rientrano nel campo delle diverse discipline umane o campi di attività: etnologia, storia, geografia, arte, politica, economia, sociologia... All'inizio dell'insegnamento il più delle volte sono presentati raggruppati per temi o per situazioni di vita quotidiana: la famiglia, al ristorante, un compleanno...*

1.1. I contenuti sono gli stessi per tutti gli studenti o sono differenziati?

1.2. Se sono differenziati:

a. Come sono differenziati?

b. Sono specifici alla \*lezione, o sono in relazione con i contenuti dell'\*unità didattica nella quale è inserita quella \*lezione? Se sì, che relazione c'è?

c. C'è esplicitazione dei criteri che hanno determinato la scelta dei \*contenuti? Da parte di chi? Come? In che momento?

d. Secondo quale criterio (livelli, motivazioni o bisogni degli studenti, tipo di esame da preparare, ecc.) è stata operata la loro differenziazione?

e. Sono scelti dagli studenti stessi (individualmente o in gruppo), o negoziati con l'insegnante, o scelti fra un certo numero di proposte fatte dall'insegnante, o imposti dall'insegnante?

f. Sono presentati isolatamente, o sono inseriti in una progressione più ampia (a livello di una \*unità didattica, di un anno scolastico, del corso di studi nel suo insieme...)? Se sì, di quale progressione si tratta?

### 2. Differenziazione degli \*obiettivi

*Gli obiettivi rientrano nel campo dei saper fare, e possono essere definiti in termini di livelli di padronanza dei \*contenuti e delle \*capacità.*

*– Vedere all'Allegato 2 l'elenco dei livelli di padronanza dei \*contenuti che si possono distinguere in didattica delle lingue, e la definizione di ognuno di questi livelli.*

*– Vedere all'Allegato 3 i due tipi possibili di classificazione delle \*capacità.*

2.1. Gli obiettivi sono gli stessi per tutti gli studenti o sono differenziati?

2.2. Se sono differenziati:

a. Come sono differenziati?

b. Sono specifici alla \*lezione, o sono in relazione con gli \*obiettivi della \*unità didattica nella quale potrebbe essere inserita quella \*lezione? Se sì, quale relazione c'è?

c. Sono esplicitati apertamente?

– Se sì, da chi e in quale momento (dall'autore del libro di testo o dall'insegnante? nella \*lezione precedente, all'inizio, in corso o in fine di \*lezione)? In quale forma (oralmente, per scritto alla lavagna, su fogli distribuiti...)?

– C'è esplicitazione dei criteri che hanno determinato la loro scelta? Chi esplicita? Come? In quale momento?

– C'è esplicitazione dei modi e dei contenuti della \*valutazione corrispondente? Chi esplicita? Come? In quale momento?

d. Se non sono esplicitati apertamente, possono essere ugualmente identificati dagli studenti, così come i criteri con cui sono stati scelti e i tipi di \*valutazione corrispondenti?

e. Secondo quali criteri (livelli, motivazioni o bisogni degli studenti, tipo di esame da preparare, ecc.) è stata operata la loro differenziazione?

f. Sono scelti dagli studenti stessi (individualmente o in gruppo), o negoziati con l'insegnante o scelti fra proposte fatte da quest'ultimo, o da lui imposti?

g. Sono presentati isolatamente, o sono inseriti in una progressione più ampia (a livello di una \*unità didattica, di un anno scolastico, di tutto il corso di studi)? Se sì, di quale progressione si tratta?

### **3. Differenziazione dei \*supporti**

3.1. Tutti gli studenti lavorano con lo/gli stesso/i \*supporto/i, o su supporti diversi, o con supporti diversi solo in parte? Precisate di quale/i supporto/i si tratta (orali, testuali, visivi, audiovisivi, scritto-visivi).

3.2. Nel caso in cui ci sia una differenziazione dei supporti:

a. Sono imposti dall'insegnante?

b. Sono scelti dagli studenti? Liberamente, o a partire da una selezione fatta in precedenza dall'insegnante? Individualmente (gli eventuali gruppi si formano in seguito, secondo scelte individuali) o da gruppi già costituiti?

c. Per quali ragioni o con quali criteri sono stati scelti? In particolare:

– Comportano una differenziazione dei \*contenuti e/o degli \*obiettivi, dei livelli di difficoltà, degli interessi, dei tipi di \*compiti...?

– Favoriscono una successiva messa in comune dei lavori individuali o di quelli di gruppo?

#### **4. Differenziazione dei \*compiti**

4.1. Tutti gli studenti eseguono lo/gli stesso/i \*compito/i, o compiti diversi, o compiti diversi solo in parte? Precise di quale \*compito si tratta.

4.2. Nel caso in cui ci sia una differenziazione dei \*compiti:

(Esempio: a partire da un primo ascolto di un dialogo orale, un gruppo è incaricato di identificare l'argomento della discussione, un altro di ricercare le intonazioni espressive e di fare delle ipotesi sulla loro funzione, un altro di ricercare le parole chiave...)

a. Questi \*compiti differenziati sono imposti dall'insegnante?

b. Sono scelti dagli studenti? Liberamente o a partire da una selezione operata precedentemente dall'insegnante? Individualmente (gli eventuali gruppi si formano in seguito in funzione dei \*compiti prima scelti da ciascuno), o da gruppi già costituiti?

c. Per quale ragione / con quali criteri sono stati scelti? In particolare, comportano o permettono una differenziazione dei contenuti e/o degli obiettivi, dei livelli di difficoltà, degli interessi, dei ritmi, dei tipi di \*supporti...?

#### **5. Differenziazione dei \*dispositivi**

(Vedere quadro riassuntivo all' Allegato 6)

##### **5.1. Materiale a disposizione**

a. Il materiale da utilizzare o utilizzabile è stabilito dall'insegnante, o dagli studenti, o è negoziato tra questi e l'insegnante?

b. Questo materiale è prefabbricato (libro di testo, insieme pedagogico o materiale pedagogico pubblicato da un editore), o è stato selezionato e/o fabbricato dall'insegnante o dagli studenti stessi?

c. Questo materiale didattico prevede o favorisce l'applicazione della \*pedagogia differenziata? Se sì, in che cosa e come?

d. Questo materiale è lo stesso durante tutta la \*lezione, o viene modificato una o più volte nel corso della \*lezione? In quest'ultimo caso quali sono le modifiche, e le ragioni che le hanno determinate?

e. Questo materiale è lo stesso, per tutta la \*lezione per tutti, o c'è una differenziazione? Se sì, in quale modo e perché?

f. Vengono utilizzate le nuove tecnologie? Se sì, quali, e come?

##### **5.2. ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DELLO SPAZIO**

- a. L'organizzazione e la gestione dello spazio in classe sono stabilite dall'insegnante, o dagli studenti, o negoziate tra questi e l'insegnante?
- b. Sono le stesse durante l'intera \*lezione, o sono modificate nel corso della \*lezione? In quest'ultimo caso, quali modifiche subiscono, e per quale ragione?
- c. Nello stesso momento sono le stesse per tutti o c'è una differenziazione? Se sì, in quale modo e perché?

### 5.3. ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEL TEMPO

- a. L'organizzazione e la gestione del tempo in classe sono stabilite dall'insegnante, o dagli studenti, o negoziate tra questi e l'insegnante?
- b. Sono le stesse durante l'intera \*lezione, o sono modificate nel corso della \*lezione? In quest'ultimo caso, quali modifiche subiscono, e per quale ragione?

Queste modifiche sono le stesse per tutti nello stesso momento, o c'è una differenziazione simultanea? Se sì, come e perché?

- d. Come viene integrato il lavoro personale fatto a casa con il lavoro di classe? In questo campo c'è una differenziazione fra gli studenti?
- e. L'insegnante passa più tempo con certi studenti o gruppi di studenti che con altri? Se sì, perché?

### 5.4 Articolazione fra lavoro individuale, lavoro in piccoli gruppi e lavoro in grande gruppo

- a. Scelta di questi diversi modi di lavoro: Chi decide, l'insegnante o gli studenti? Con quali criteri? Se questa scelta è fatta dall'insegnante, questi comunica i suoi criteri agli studenti, e li giustifica?
- b. Costituzione dei gruppi: Chi li costituisce, l'insegnante o gli studenti? Con quali criteri? (vedere all'Allegato 4 i diversi criteri possibili di costituzione dei gruppi.) Se questa costituzione è fatta dall'insegnante, questi comunica i suoi criteri agli studenti, e li giustifica?
- c. Su quale tipo di relazione è stabilita l'articolazione tra i diversi modi di lavoro (individuale, in piccoli gruppi, in grande gruppo)?

1. relazione di **ridondanza**: per esempio, si fa lo stesso tipo di lavoro sullo stesso supporto e poi si confrontano i diversi lavori (relativamente alla quantità o alla qualità dei risultati, alla durata del lavoro, ecc); questa relazione può essere messa in opera nel quadro di una competizione ludica;

2. relazione di **complementarità**: per esempio, si sommano gli uni agli altri i risultati ottenuti dai diversi gruppi, per giungere ad un risultato globale collettivo, come nel caso in cui ogni gruppo ha studiato un aspetto diverso dello stesso argomento;

3. relazione di **giustapposizione** (assenza di rapporto stretto di tipo 1 o 2).

## **6. Differenziazione degli \*aiuti e delle \*guide**

a. Gli \*aiuti e le \*guide utilizzati nel corso della \*lezione osservata sono differenziati? Se sì, in che cosa consistono?

b. Sono dati dall'insegnante (ad esempio, lessico tradotto a margine di un testo) e quindi specifici ai vari \*compiti da realizzare, o sono lasciati sempre a disposizione degli studenti, e dunque utilizzabili per compiti diversi (nel caso - parallelo all'esempio precedente - di dizionari per consultazione libera a disposizione nell'aula)?

c. Questi \*aiuti e queste \*guide sono stati prodotti (eventualmente in parte) dagli studenti stessi? Se sì, quando, e in quali condizioni?

d. Quali sono stati gli \*aiuti e le \*guide richiesti all'insegnante nel corso della \*lezione?

e. Nel corso della \*lezione osservata, questi \*aiuti e queste \*guide sono stati utilizzati in modo diverso da uno studente all'altro o da un gruppo all'altro? Se sì, descrivete queste utilizzazioni differenziate.

f. Viste le interazioni insegnante/studenti nel corso della \*lezione osservata, si nota una differenziazione nelle funzioni assunte dall'insegnante nei confronti dei diversi studenti/gruppi: organizzazione, animazione, informazione, consiglio metodologico, \*valutazione, ecc.?

g. Alcuni studenti hanno assunto l'una o l'altra di queste funzioni nei confronti di altri studenti?

## **7. Differenziazione dei \*metodi**

### **7.1. I \*METODI D'INSEGNAMENTO**

Nel corso della \*lezione osservata c'è differenziazione tra i metodi utilizzati dall'insegnante stesso:

– realizzata direttamente dall'insegnante (che passa ad esempio da un gruppo all'altro intervenendo in modo diverso, che propone metodi diversi fra i quali lascia scegliere gli studenti, ecc.);

– realizzata indirettamente attraverso il materiale utilizzato (utilizzazione da parte degli studenti di schede metodologiche che propongono procedimenti diversi; distribuzione di \*supporti e \*compiti diversi che conducano gli studenti ad applicare approcci diversi o li conducano a mobilitare forme e processi d'intelligenza diversi ecc.)?

Se sì, descrivete questi diversi metodi. Vi potrete eventualmente basare sulla tabella dell'Allegato 5, che presenta le "opposizioni metodologiche fondamentali".

### **7.2. I METODI D'APPRENDIMENTO**

a. Cercate di notare, fra un studente e l'altro, differenze di comportamento che rimanderebbero a \*strategie differenti. Potete, nel caso vi sembri opportuno, basarvi sulla tipologia seguente:

<b>TIPI DI STRATEGIE</b>	<b>ESEMPI DI COMPORTAMENTO</b>
<b>socio-affettive</b>	mettersi a fianco di un compagno, proporre spontaneamente il proprio aiuto, cercare di finire più rapidamente degli altri...
<b>cognitive</b>	trovare le parole chiave, cercare esempi ..
<b>metacognitive</b>	paragonare un *compito ad un altro già realizzato, paragonare i procedimenti seguiti da più studenti, annotare tutti gli errori commessi, individuare in anticipo le difficoltà che si rischia di incontrare...
<b>comunicative</b>	chiedere aiuto all'insegnante, riformulare una domanda, tenere conto dell'osservazione di un compagno...

b. Cercate di notare, tra un studente e l'altro, differenze di comportamento che potrebbero essere interpretate, eventualmente, sulla base di opposizioni di profili di apprendimento. Potete riferirvi alla tabella proposta dall'Allegato 1.

## **8. Differenziazione della \*valutazione**

### **8.1. CHI VALUTA?**

- a. E' l'insegnante da solo che valuta?
- b. Sono l'insegnante e gli studenti che valutano, congiuntamente e interagendo, sulla base di procedimenti, criteri e punteggi esplicitamente negoziati?
- c. E' ogni studente, o il gruppo nel suo insieme, che valuta? Se sì, gli studenti hanno a loro disposizione strumenti di autovalutazione? Questi strumenti sono stati elaborati con la collaborazione degli studenti stessi? Sono evolutivi o definitivi, aperti o chiusi?
- d. A questo livello c'è una differenziazione che tenga conto, ad esempio, della diversa \*capacità degli studenti di autovalutarsi e della necessità di prepararli all'autovalutazione?

### **8.2. CHE COSA SI VALUTA?**

C'è differenziazione rispetto alle \*competenze, alle \*capacità o ai \*contenuti valutati?

### **8.3. SU QUALI BASI SI VALUTA?**

a. I criteri di \*valutazione prendono come riferimento:

- il "livello" richiesto dall'istituzione in funzione del corso di studi e dell'esame finale?
- il "livello" di ogni studente in rapporto a quello degli altri studenti?
- i progressi realizzati da ogni studente?
- un contratto esplicito intercorso tra lo studente e l'insegnante?
- le aspettative dell'insegnante a seguito del lavoro svolto precedentemente in classe?
- altro: \_\_\_\_\_

b. C'è differenziazione tra i criteri di \*valutazione?

– criteri di realizzazione, relativi alla forma (presentazione materiale, coerenza e progressione interne, chiarezza delle dimostrazioni, precisione terminologica, ecc.);

– criteri di riuscita, relativi al contenuto: pertinenza, completezza, esattezza, originalità della produzione.

c. C'è differenziazione tra i punteggi di \*valutazione?

#### **8.4. CON CHE COSA SI VALUTA?**

Esistono strumenti (griglie o schede) di \*valutazione? Questi strumenti sono stati tratti dal libro di testo? Sono stati elaborati dall'insegnante stesso o in gruppo con altri insegnanti? Se è possibile unite una copia di questi strumenti al vostro dossier.

#### **8.5. A che cosa serve la valutazione?**

- La \*valutazione è di tipo \*diagnostico, \*formativo o \*sommativo?
- Lo studente dispone di strumenti destinati a mettere a confronto le sue diverse valutazioni (tipo "quadro di progressione personale") per costruirsi a medio e a lungo termine una \*strategia personale di progressione?
- Gli studenti possono "guadagnare dei punti" correggendo i loro errori?
- Esistono possibilità di \*recupero individuale (ad esempio accesso a batterie di \*esercizi su di un argomento di grammatica male assimilato, a un CD Rom su di un argomento di civiltà)?

### **9. Differenziazione del \*recupero**

Alla fine della \*lezione osservata viene svolto un lavoro di recupero? Se sì:

9.1. Questo lavoro è effettuato nel quadro di un \*dispositivo istituzionalizzato (un'ora con metà classe una volta alla settimana per tutto l'anno scolastico, un'ora di sostegno, di tutoraggio, studio guidato...: vedere Allegato 6), o costruito dall'insegnante stesso nel quadro del funzionamento abituale della classe?

9.2. Questo lavoro è diverso dal lavoro precedente i cui risultati sono serviti di base a questo recupero? Se sì, in che cosa è diverso?

9.3. Tutti gli studenti fanno un lavoro di recupero? Altrimenti la decisione è presa dall'insegnante o dagli studenti stessi, e con quale criterio?

9.4. Questo \*recupero fa seguito ad una \*valutazione differenziata?

9.5. Il \*recupero è lo stesso per tutti, o è differenziato da uno studente all'altro? Se è differenziato:

- a. la differenziazione è imposta dall'insegnante o scelta dagli studenti? In quest'ultimo caso, i settori e le attività corrispondenti sono scelti liberamente o a partire da proposte diverse fatte dall'insegnante?
- b. in quali settori avviene la differenziazione: \*contenuti, \*obiettivi, \*supporti, \*compiti, \*dispositivi, \*aiuti e \*guide, \*metodi? Descrivete la differenziazione del \*recupero riutilizzando la tabella proposta prima per ciascuno di questi settori.

9.6. Alla fine del \*recupero viene organizzata una messa in comune dei prodotti delle attività differenziate?

## ALLEGATO 1

<b>Tipi generali di apprendimento</b>	
<b>1</b>	<p><b>Visivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a fissare le conoscenze ricostruendo delle immagini, disegnandone gli elementi.</li> <li>- Memorizzazione ottenuta utilizzando le relazioni spaziali tra elementi visivi.</li> </ul>
<b>2</b>	<p><b>Auditivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a fissare le conoscenze ricostruendone la dinamica, raccontandosene lo svolgimento.</li> <li>- Memorizzazione ottenuta utilizzando la cronologia, le concatenazioni tra gli elementi.</li> </ul>
<b>3</b>	<p><b>Dipendenti dal campo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a dare fiducia alle informazioni di origine esterna, ambientale.</li> <li>- Importanza del contesto sociale e affettivo dell'apprendimento.</li> <li>- Tendenza a restituire i dati così come sono stati proposti.</li> <li>- Bisogno di scopi esterni.</li> </ul>
<b>4</b>	<p><b>Indipendenti dal campo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a dare fiducia ai riferimenti personali, di origine interna.</li> <li>- Apprendimento "impersonale", poco legato al contesto sociale e affettivo.</li> <li>- Tendenza a ristrutturare personalmente i dati.</li> <li>- Autodefinizione degli scopi.</li> </ul>
<b>5</b>	<p><b>Riflessività</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a differire la risposta per essere più sicuri di una soluzione esatta.</li> <li>- Indecisione preferita al rischio di sbagliare.</li> </ul>
<b>6</b>	<p><b>Impulsività</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a rispondere rapidamente, anche a rischio di commettere errori.</li> <li>- Intolleranza per l'incertezza.</li> </ul>
<b>7</b>	<p><b>Focalizzazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a concentrarsi su una sola cosa alla volta, e a chiarire completamente un punto prima di passare al successivo.</li> <li>- Lavoro a dominante intensiva.</li> </ul>
<b>8</b>	<p><b>Sorvolo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a considerare simultaneamente più cose, esaminandole solo in parte, pronti a tornarci sopra in seguito.</li> <li>- Lavoro a dominante estensiva.</li> </ul>
<b>9</b>	<p><b>Livellamento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a ricercare regolarità, elementi conosciuti, abitudini di pensiero, a rischio di non accorgersi dei particolari originali.</li> <li>- Tendenza a ricondurre il nuovo al noto, soprattutto per analogia.</li> </ul>
<b>10</b>	<p><b>Accentuazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a ricercare differenze, opposizioni, contraddizioni, con il rischio di accentuarne il carattere.</li> <li>- Insistenza sullo scarto dal già noto.</li> <li>- Piacere per la novità.</li> </ul>
<b>11</b>	<p><b>Consumo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a fissare le conoscenze con atteggiamento neutro, riservato.</li> <li>- Apprendimento per mezzo dell'osservazione.</li> <li>- Interiorizzazione dell'apprendimento, senza manifestazioni motorie.</li> </ul>
<b>12</b>	<p><b>Produzione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a fissare le conoscenze con atteggiamento impegnato.</li> <li>- Apprendimento per mezzo dell'azione.</li> <li>- Importanza dell'attività motoria di accompagnamento (orale, grafica, gestuale...).</li> </ul>
<b>13</b>	<p><b>Realizzazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza ad adattare il livello di esigenza intellettuale alle caratteristiche del *compito.</li> <li>- Funzionamento possibile su più registri, "economizzandosi" quando è possibile.</li> </ul>
<b>14</b>	<p><b>Formalizzazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendenza a funzionare regolarmente al massimo delle proprie possibilità intellettuali, qualunque sia la natura del *compito.</li> <li>- Funzionamento su un unico registro "a pieno regime".</li> </ul>

*Questa tipologia, adattata da una presentazione fatta nella rivista Les Cahiers Pédagogiques, n° 254-255, maggio-giugno 1987, elenca lavori di numerosi ricercatori: Antoine de La Garanderie, Herman Witkin, Michel Huteau, Jérôme Kagan, Jérôme Bruner, David Jean-Louis Ausubel, Jean-Louis Gouzien, Maurice Reuchlin et François Longeot. Attenzione a non dare un'interpretazione troppo semplicistica di questa tabella. Bisogna infatti considerare: 1) che queste opposizioni rappresentano degli estremi teorici, ma che in realtà ogni studente si pone in un continuum tra questi due limiti; 2) che non esiste una coerenza globale tra gli elementi della colonna di destra e quelli della colonna di sinistra che non corrispondono a due grandi tipi di studenti (gli studenti invece sono tutti dei casi complessi); 3) che nessuna \*strategia è di per sé migliore della \*strategia opposta, poiché ognuna può produrre effetti positivi e effetti negativi; 4) che infine l'obiettivo della differenziazione pedagogica è tanto quello di sapersi adattare alle \*strategie spontanee di ogni studente, quanto quello di aiutarlo a differenziarle, portandolo ad allenarsi su \*strategie differenti.*



## ALLEGATO 2

### Obiettivi d'insegnamento dei contenuti linguistici e culturali

1. SENSIBILIZZAZIONE	SI TRATTA PER GLI STUDENTI DI PRENDERE ESATTAMENTE COSCIENZA DI REALTÀ POCO NOTE O SCONOSCIUTE. L'OBIETTIVO È SPESSO DI FAR RIMETTERE IN CAUSA RAPPRESENTAZIONI INIZIALI FALSE O SEMPLICISTICHE (IN LINGUA O IN CULTURA) CHE SI PENSA POSSANO OSTACOLARE IL PROCESSO DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO.
2. INDIVIDUAZIONE	SI TRATTA PER GLI STUDENTI DI INDIVIDUARE REGOLARITÀ O COERENZE FRA DIVERSE FORME LINGUISTICHE O CULTURALI, O, AL CONTRARIO, DI INDIVIDUARE FORME REGOLARI O DETERMINATE COERENZE.
3. CONCETTUALIZZAZIONE	SI TRATTA PER GLI STUDENTI DI INDURRE, A PARTIRE DALLE REGOLARITÀ E DALLE COERENZE INDIVIDUATE, LE "REGOLE" CORRISPONDENTI DI FUNZIONAMENTO LINGUISTICO O CULTURALE.
4. APPLICAZIONE	SI TRATTA PER L'INSEGNANTE DI FORNIRE AGLI STUDENTI L'OCCASIONE DI PRODURRE FRASI O COMPORTAMENTI "CORRETTI", RIFERENDOSI COSCIENTEMENTE A "REGOLE" COSCIENTI, PRECEDENTEMENTE INDOTTE.
5. ESERCITAZIONE	CONCERNE SOLTANTO IL CAMPO LINGUISTICO. SI TRATTA PER L'INSEGNANTE DI DARE AGLI STUDENTI L'OPPORTUNITÀ DI PRODURRE RAPIDAMENTE IN TEMPO LIMITATO NUMEROSISSIME FORME CORRETTE, IN MODO CHE COSÌ NON ABBIANO PIÙ BISOGNO DI RIFERIRSI COSCIENTEMENTE ALLE REGOLE CORRISPONDENTI.
6. TRANSFERT	SI TRATTA PER L'INSEGNANTE DI FORNIRE AGLI STUDENTI L'OPPORTUNITÀ DI RIUTILIZZARE LE LORO ACQUISIZIONI IN UNA NUOVA SITUAZIONE O IN UN NUOVO CONTESTO.

**Christian Puren**

*N.B.: Questi obiettivi di insegnamento corrispondono tanto a processi di apprendimento (sensibilizzazione, esercitazione) quanto a \*capacità (ad individuare, a concettualizzare, ad applicare, a trasferire) che corrispondono a diversi livelli di padronanza delle forme linguistiche.*

## ALLEGATO 3

### Le \*capacità

#### A. Classificazione per settori di \*competenze

settori di competenza	esempi
<b>1. comprensione orale</b>	capacità di comprendere globalmente un invito lasciato sulla segreteria telefonica
<b>2. comprensione scritta</b>	capacità di individuare informazioni precise o parole chiave in un articolo
<b>3.espressione orale</b>	capacità di riferire oralmente avvenimenti passati, di esprimere la propria opinione nel corso di una discussione
<b>4.espressione scritta</b>	capacità di redigere una lettera di reclamo
<b>5. fonetica</b>	capacità di distinguere due fonemi simili e di pronunciarli in modo riconoscibile per un nativo
<b>6. grammatica</b>	capacità di riconoscere una forma verbale, di individuare, applicare o utilizzare una regola grammaticale; di utilizzare gli articolatori temporali adeguati in un racconto
<b>7. cultura</b>	capacità di situare i principali capoluoghi di regione su una cartina, di situare un avvenimento nel suo contesto storico, di interpretare correttamente un codice gestuale, di individuare delle connotazioni
<b>8. lessico</b>	capacità di riconoscere o di utilizzare diversi sinonimi
<b>9. *metodi di apprendimento</b>	capacità di porsi delle domande per ripassare una lezione; di inferire il significato di una parola sconosciuta a partire da un contesto o da una situazione; di riassumere un dialogo in stile indiretto, di prendere appunti per scritto

#### B. Classificazione per componenti della competenza di comunicazione

componenti	esempi di capacità corrispondenti
<b>1. linguistica</b>	capacità di produrre frasi grammaticalmente corrette
<b>2. nozionale-funzionale</b>	capacità di esprimere una nozione (il tempo, il prezzo, l'identità, la causa ...) e di realizzare un atto di parola (ringraziare, salutare, scusarsi, rifiutare, giustificare, paragonare ...)
<b>3. testuale (o discorsiva)</b>	capacità di redigere una lettera di scuse, di raccontare un aneddoto, di sostenere la propria opinione in un dibattito orale ...
<b>4. referenziale</b>	capacità di ritrovare il lessico corrispondente ai campi semantici propri del settore in cui ci si pone
<b>5. socio-culturale</b>	capacità di rispettare le regole socio-culturali che determinano l'uso della lingua nella situazione in cui ci si trova
<b>6. interattiva</b>	capacità di prendere la parola durante una conversazione, di chiedere precisazioni, d'introdurre un argomento in opposizione ...
<b>7. strategica</b>	capacità di compensare le proprie lacune in questa o in quella competenza con il gesto, la mimica, le perifrasi, i quesiti posti o le domande rivolte all'interlocutore

Christian Puren

#### C. Classificazione per situazioni di comunicazione

Le \*capacità sono spesso definite in funzione di situazioni più o meno stereotipate, che mettono simultaneamente in gioco diverse componenti in modo più o meno complesso: essere capaci di chiedere la strada ad un passante, trovare un annuncio economico interessante e rispondere, prendere un appuntamento al telefono, ordinare un pranzo in un ristorante, redigere una lettera di reclamo ...

## ALLEGATO 4

### Criteri di alternanza nella composizione dei gruppi

	<b>focalizzazione</b>		
	<b>sul *compito</b>	<b>sulla soluzione di problemi</b>	<b>sulla relazione</b>
<b>composizione</b>	– gruppi eterogenei o omogenei in rapporto alle *competenze utilizzate, secondo gli obiettivi perseguiti	–eterogeneità padroneggiata	– secondo affinità
<b>bisogni degli studenti</b>	–apprendimenti metodologici (programmazione, organizzazione, coordinazione) –apprendimento della cooperazione	–creatività, invenzione – decentrazione – assimilazione	– assicurare la coesione del gruppo – stabilire la fiducia reciproca – provare piacere nell'imparare
<b>effetti attesi</b>	– produzione –cooperazione (gruppi omogenei) –monitoraggio (gruppi eterogenei)	– apprendimento	– convivialità –ripresa della motivazione
<b>organizzazione e precauzioni</b>	– ripartizione dei *compiti, tanto in funzione delle risorse, che in funzione dei bisogni –distribuzione precisa dei ruoli	– realizzare le condizioni del conflitto socio-cognitivo <sup>4</sup> – mitigare l'effetto centripeto di questo tipo di lavoro	– facilitare l'impegno degli studenti – far attenzione che ognuno abbia il suo posto e sia gratificato
<b>rischi di deriva</b>	–cattiva organizzazione del lavoro – studente che si sottrae al suo compito	– rivalità tra studenti – non comunicazione	– insoddisfazione per malintesi fra studenti – confusione

da Philippe Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe*,  
Lyon, Chronique sociale, 1989.

<sup>4</sup> Il conflitto "socio-cognitivo" consiste nel confronto di un punto di vista personale con un punto di vista estraneo, che siano nello stesso tempo molto diversi e molto vicini, tanto da condurre lo studente a far progredire le sue conoscenze costruendo una nuova sintesi.

## ALLEGATO 5

### Le opposizioni metodologiche fondamentali

	METODO	PRINCIPIO	METODO	PRINCIPIO
1	<b>trasmissivo</b>	L'insegnante considera soprattutto l'apprendimento come la ricezione da parte dello studente delle conoscenze che gli trasmette: gli chiede soprattutto di essere attento.	<b>attivo</b>	L'insegnante considera soprattutto l'apprendimento come la costruzione da parte dello studente stesso del suo sapere che il suo insegnamento può aiutare e guidare; gli chiede soprattutto di partecipare.
2	<b>indiretto</b>	La lingua materna degli studenti è uno strumento di lavoro in lingua straniera: si ricorre alla lingua materna come lingua di lavoro in classe e alla traduzione come strumento di comprensione e di esercitazione.	<b>diretto</b>	La lingua straniera è nello stesso tempo l'obiettivo e il mezzo: la lezione di lingua straniera si fa in lingua straniera.
3	<b>analitico</b>	L'insegnante va, o fa andare gli studenti dalle componenti all'insieme o dal semplice al complesso: per es., dalla comprensione delle parole a quella della frase, da quella di ogni frase a quella del testo, o ancora dall'esercitazione isolata su ogni regola all'applicazione simultanea di questa in produzioni orali o scritte.	<b>sintetico</b>	L'insegnante va, o fa andare gli studenti dall'insieme alle componenti o dal complesso al semplice: ad esempio, dalla comprensione globale di un testo alla sua comprensione particolareggiata, dalla memorizzazione di dialoghi a variazioni su questi dialoghi, dall'utilizzazione di formule "già pronte" alla padronanza delle loro componenti isolate.
4	<b>deduttivo</b>	Per la grammatica, l'insegnante va, o fa andare gli studenti "dalle regole agli esempi", basandosi sulla loro capacità di collegare razionalmente esempi nuovi alle regolarità, classificazioni o regole già conosciute. Per il lessico, l'insegnante chiede per es. agli studenti di modificare la loro comprensione di una frase fornendo il significato in contesto della parola chiave che quella contiene.	<b>induttivo</b>	Per la grammatica, l'insegnante va, o fa andare gli studenti "dagli esempi alle regole", basandosi sulla loro capacità di risalire intuitivamente da esempi dati a regolarità, classificazioni o regole sconosciute fino a quel momento. Per il lessico, l'insegnante chiede per esempio agli studenti di "indovinare" il significato delle parole sconosciute a partire dal contesto (lavoro di "inferenza lessicale").
5	<b>semasiologico</b>	L'insegnante va o fa andare gli studenti dalle forme linguistiche verso il senso: in fase di comprensione si parte dalle forme conosciute per capire il messaggio; in fase di espressione, si produce un messaggio in modo da riutilizzare alcune forme.	<b>onomasiologico</b>	L'insegnante va o fa andare gli studenti dal senso alle forme linguistiche: in fase di comprensione, si parte dalle ipotesi sul senso per validarle o invalidarle attraverso l'analisi delle forme linguistiche; in fase di espressione, si ricorre a determinate forme linguistiche in funzione dei bisogni di espressione rilevati.
6.	<b>riflessivo</b>	L'insegnante fa appello all'intelligenza dello studente facendogli "concettualizzare" (apprendere razionalmente) le forme linguistiche per mezzo di regolarità, categorizzazioni e regole.	<b>ripetitivo</b>	L'insegnante usa dispositivi (estensivi e intensivi) di ripresentazione e riproduzione delle stesse forme linguistiche per creare negli studenti abitudini, meccanismi o riflessi.
7	<b>applicativo</b>	La produzione linguistica si fa per mezzo di una produzione linguistica ragionata sulla base di regolarità e regole che ci si rappresenta coscientemente.	<b>imitativo</b>	La produzione linguistica si fa per riproduzione di modelli dati (linguistici o di trasformazione linguistica).
8	<b>comprensivo</b>	L'insegnante privilegia la comprensione (scritta o orale).	<b>espressivo</b>	L'insegnante privilegia l'espressione (scritta o orale).
9	<b>scritto</b>	L'insegnante privilegia lo scritto (comprensione e espressione).	<b>orale</b>	L'insegnante privilegia l'orale (comprensione e espressione)

**Christian Puren**

**Osservazione 1:** In questa tabella non appare un metodo comunque molto utilizzato in classe, perché non ha un metodo opposto (da cui la sua utilizzazione intensiva...): il "metodo interrogativo" (schema: domanda dell'insegnante/risposta degli studenti/reazione dell'insegnante).

**Osservazione 2:** Questi metodi possono essere utilizzati sia combinati tra loro (es. alla prima lettura di un testo, cercare sul vocabolario la traduzione in L1 di una parola sconosciuta = metodi analitico e indiretto), sia articolati tra loro (es. una fase di riflessione grammaticale - metodo induttivo - è generalmente seguita da esercizi di applicazione, metodi riflessivo, deduttivo, applicativo, orale e/o da esercizi strutturali, metodi ripetitivo, imitativo, orale).

**Osservazione 3:** Ci sono forse state, nel corso della storia, metodologie che hanno privilegiato globalmente i metodi di sinistra a detrimento di quelli di destra, e vice versa, ma si possono concepire perfettamente strategie d'insegnamento che si rifacciano agli uni e agli altri. L'eclittismo attuale in didattica delle lingue tende del resto ad articolare strategie opposte in dispositivi complessi.

## ALLEGATO 6

### I diversi \*dispositivi

	<b>Gli obiettivi</b>	<b>I contenuti</b>	<b>Le modalità pedagogiche</b>	<b>L'organizzazione</b>
La differenziazione in classe	– proporre modi di accesso al sapere, diversi in funzione dei bisogni di apprendimento riscontrati	– i contenuti del programma	– il professore, per tutti gli studenti	– gruppo classe – individualizzazione – piccoli gruppi omogenei – piccoli gruppi eterogenei
Ore di lezione in sottogruppi (generalmente metà classe)	– facilitare la gestione dell'eterogeneità – fornire un aiuto adeguato	– gli obiettivi nodali del programma	– il professore della classe, secondo: – la determinazione dei bisogni – l'articolazione con le lezioni fatte alla classe intera – la possibilità di coanimazione	– orario determinato – gruppi con composizione variabile
Il sostegno	– compensare le lacune	– conoscenze fondamentali o strumentali	– il professore della classe con uno o più studenti, con: • un procedimento lento e progressivo • la ripetizione, e l'esercitazione intensive	– in classe o in ore supplementari – gruppi di recupero – gruppi di livello, sostegno/approfondimento – lavoro individuale
Gli studi guidati	– aiutare all'apprendimento delle lezioni e all'esecuzione dei compiti	– conoscenza dei criteri procedurali e di produzione – tecnologie del lavoro intellettuale – gestione del tempo	– in piccoli gruppi con un insegnante, specialista o no, della disciplina, o altro personale – con la possibilità di associare esperti esterni alla scuola	– piccoli gruppi con accesso facilitato alle risorse della scuola – fuori dalla scuola, in locali di associazioni culturali
L'aiuto al lavoro personale	– aiutare a prendere coscienza delle proprie risorse e dei processi personali di apprendimento	– metacognizione – apprendimento delle tecnologie del lavoro intellettuale – elaborazione di progetti di formazione	– un adulto (insegnante od altro personale) in atteggiamento di ascolto con uno o più studenti	– individualizzazione – piccoli gruppi – possibilità di accesso facilitato alle risorse della scuola
Il tutoraggio	– aiutare a farsi carico della propria formazione – elaborare progetti	– guida – monitoraggio – consiglio	– un adulto (insegnante od altro personale) in colloquio non direttivo con uno o più adolescenti	– individualizzazione – gruppi ridotti

da Françoise Clerc, *Profession enseignant. Débuter dans l'enseignement*, Parigi, Hachette-Éducation, 1995, 256 p. (p. 179).

## QUESTIONARIO INIZIALE/FINALE

### *Istruzioni per l'uso*

– *Questo questionario deve essere **riempito prima di lavorare sulla cassetta**, poi nuovamente dopo il lavoro sulla cassetta senza guardare come era stato riempito la prima volta, in modo da autovalutare, confrontando le risposte, i progressi compiuti sul tema della pedagogia differenziata: conoscenze acquisite, rappresentazioni modificate, atteggiamenti diversi. Vi invitiamo quindi a farne due fotocopie, per poter rispondere ogni volta su una scheda vergine.*

– *A coloro che considerassero – senz'altro giustamente – che il lavoro iniziale sul questionario possa essere fatto in modo efficace solo dopo una prima presa di contatto con ciò che è concretamente la pedagogia differenziata, proponiamo di riempire la prima volta il questionario solo dopo aver effettuato il lavoro sulle prime quattro sequenze dell' " Introduzione ".*

### **1. La pedagogia differenziata, quale definizione?**

Ecco tre esempi di sequenze pedagogiche:

A) Un insegnante ha scelto come supporto un articolo di giornale su un dato argomento. Divide gli studenti della classe in tre gruppi di cinque. Propone la seguente serie di compiti, da realizzare contemporaneamente da parte dei vari gruppi, con correzione collettiva alla fine di ogni compito:

- 1) Prima di leggere l'articolo mettete in comune le conoscenze che avete sull'argomento;
- 2) Cercate le nuove informazioni date dall'articolo;
- 3) Fate una sintesi orale sull'argomento.

B) Un insegnante ha scelto un articolo di giornale straniero che tratta un argomento di attualità internazionale. Divide gli studenti della classe in tre gruppi di cinque. Fissa con molta precisione i diversi compiti che ogni gruppo dovrà realizzare, dando ad ognuno di essi gli

strumenti e fissando le condizioni che ritiene le più adatte alla realizzazione del lavoro. Dà le seguenti consegne:

Gruppo 1. Confrontate questo articolo con due articoli sullo stesso tema tratti dai diversi giornali stranieri messi a vostra disposizione.

Gruppo 2. Confrontate questo articolo con due articoli sullo stesso tema tratti dai giornali del vostro paese messi a vostra disposizione.

Gruppo 3. Redigete il vostro articolo, con l'aiuto del dizionario a vostra disposizione.

C) Dopo il momento di messa in comune dei lavori realizzati in B), l'insegnante chiede agli studenti di formare essi stessi i gruppi per le diverse attività che propone loro:

Gruppo 1. Fate gli esercizi sulle strutture grammaticali che vi hanno creato difficoltà. Avete a vostra disposizione uno schedario di esercizi e potete utilizzare i libri di grammatica della biblioteca.

Gruppo 2. Fate su Internet delle ricerche supplementari sull'argomento, in modo da costituire un dossier che sarà messo a disposizione di tutta la classe.

Gruppo 3. Costruite un lessico di base L1-L2 (lingua materna - lingua straniera) sui principali campi semantici legati all'argomento. Potete far ricorso ai dizionari bilingue e enciclopedico della biblioteca e potete anche chiedere al gruppo 2 di farvi consultare i documenti complementari che avrà trovato.

Ogni gruppo organizza per suo conto il lavoro che dovrà essere presentato entro due settimane.

In quale/i sequenza/e (A, B o C) si può secondo voi parlare solo di *variazione* e in quale/i caso/i veramente di *differenziazione* pedagogica?

	<b>Variazione</b>	<b>Differenziazione</b>
<b>Sequenza A</b>		
<b>Sequenza B</b>		
<b>Sequenza C</b>		

Proponete la vostra definizione di questi due termini.

	<b>Definizione</b>
<b>Variazione</b>	
<b>Differenziazione</b>	

## 2. La pedagogia differenziata, a carico di chi?

2.1 Con quale/i delle tre affermazioni di ogni linea orizzontale siete personalmente d'accordo?<sup>5</sup> (Segnate le caselle corrispondenti.)

	1	2	3
<b>a</b>	Le scelte pedagogiche fondamentali (obiettivi, metodologia utilizzata, contenuti, progressione) sono responsabilità dell'insegnante e dell'istituzione.	Le scelte pedagogiche fondamentali devono essere negoziate tra insegnante e studenti, ai quali l'insegnante può lasciare un certo margine di libertà.	Gli studenti devono essere formati ad assumersi sempre più iniziative e responsabilità in queste scelte.
<b>b</b>	Durante il lavoro di gruppo l'insegnante non controlla più a sufficienza l'apprendimento.	Il lavoro di gruppo deve essere utilizzato per i suoi vantaggi e per come si rivela adatto a certi studenti, a certi obiettivi e a certe attività.	Gli studenti devono essere sistematicamente formati al lavoro di gruppo, perché è motivante e perché serve a formarli all'autonomia..
<b>c</b>	E' compito dell'insegnante dare un insegnamento collettivo e garantire le condizioni dell'apprendimento collettivo.	E' compito dell'insegnante trovare e proporre compromessi tra le esigenze dell'insegnamento collettivo e quelle dell'apprendimento individuale.	E' compito dell'insegnante aiutare ogni studente ad imparare e ciò implica il rispetto del ritmo, dei bisogni, degli interessi, degli stili e dei metodi di apprendimento di ognuno.
<b>d</b>	La miglior cosa che un insegnante possa fare è applicare scrupolosamente il metodo di insegnamento che considera migliore.	La miglior cosa che un insegnante possa fare è scegliere le strategie di insegnamento che considera più adatte ad attivare, sostenere, guidare, arricchire le strategie individuali di apprendimento degli studenti.	La miglior cosa che un insegnante possa fare è disturbare il meno possibile la messa in opera da parte di ogni studente delle sue strategie individuali di apprendimento.
<b>e</b>	Le attività di apprendimento devono essere effettuate in classe, nel quadro dell'insegnamento collettivo; il lavoro individuale o in gruppo degli studenti costituisce una revisione, un complemento o un prolungamento dell'insegnamento	L'insegnante deve immaginare e proporre agli studenti delle varie classi forme diverse di equilibrio e di articolazione tra l'insegnamento collettivo da una parte e il lavoro individuale o di gruppo dall'altra.	Le attività di apprendimento devono essere effettuate individualmente o in piccoli gruppi; il lavoro collettivo sarà consacrato principalmente alla messa in comune e alla correzione dei prodotti di queste attività.

<sup>5</sup> Questo schema è tratto da: Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Parigi, Ellipses, 1998, 206 p.

	collettivo.		
--	-------------	--	--

2.2 Classificate nelle colonne 1, 2 o 3 della tabella qui sotto, secondo il loro orientamento generale, ognuna delle tre sequenze A, B e C già descritte. (Segnate le caselle corrispondenti.)

	Colonna 1	Colonna 2	Colonna 3
<b>Sequenza A</b>			
<b>Sequenza B</b>			
<b>Sequenza C</b>			

2.3 Per quale/i delle sequenze sopra citate si parlerà di “ insegnamento differenziato” ? in quale caso di “ apprendimento differenziato” ?

	Insegnamento differenziato	Apprendimento differenziato
<b>Sequenza A</b>		
<b>Sequenza B</b>		
<b>Sequenza C</b>		

2.4 La differenziazione pedagogica, secondo voi, è innanzi tutto compito (potete scegliere più di una risposta e mettere numeri progressivi):

- dell’istituzione scolastica?
- degli autori di materiale didattico?
- dei responsabili di ogni singola scuola?
- di ogni insegnante?
- di gruppi di insegnanti?
- di ogni studente?
- di gruppi di studenti?
- altra opinione : \_\_\_\_\_

### 3. La pedagogia differenziata, per quali ragioni?

Quali ragioni potete avere, come insegnante, per mettere in pratica la pedagogia differenziata? Per ogni ragione proposta dalla tabella che segue, indicate se vi sembra non pertinente (0), poco importante (1), importante (2), o molto importante (3).

0	1	2	3	
				1. perché è un’esigenza dell’istituzione.
				2. perché fa parte dei principi di qualsiasi tipo di pedagogia moderna.
				3. perché corrisponde a valori sociali attuali (rispetto delle differenze individuali, equità, ...) che creano dei diritti per gli studenti.
				4. perché gli studenti hanno livelli diversi.
				5. perché gli studenti hanno motivazioni diverse.
				6. perché gli studenti hanno ritmi diversi di apprendimento.

				7. perché ogni studente apprende in modo diverso.
				8. perché ogni studente ha i suoi punti forti, sui quali deve poter contare.
				9. perché ogni studente ha i suoi punti deboli, che deve compensare
				10. perché i problemi di disciplina sono provocati in parte da un insegnamento comune a studenti che hanno bisogni diversi.
				11. altra ragione:

#### 4. La pedagogia differenziata, per quali obiettivi?

*Quali obiettivi potete avere, come insegnante, per mettere in pratica la pedagogia differenziata? Per ogni obiettivo, indicate se vi sembra non pertinente (0), poco importante (1), importante (2), o molto importante (3).*

0	1	2	3	
				1. completare un insegnamento collettivo per forza incompleto e in parte non adatto.
				2. formare all'autonomia, fornendo agli studenti occasioni per imparare ad imparare da soli.
				3. permettere agli studenti più bravi di avanzare più in fretta.
				4. aiutare maggiormente gli studenti che hanno maggiori difficoltà.
				5. guadagnare tempo.
				6. aumentare l'efficacia.
				7. realizzare, come insegnante, un lavoro più interessante perché più vario.
				8. migliorare il proprio rapporto con gli studenti.
				9. formare gli studenti al lavoro di gruppo.
				10. dare agli studenti il senso della responsabilità individuale.
				11. dare agli studenti il senso della solidarietà.
				12. altro obiettivo:

#### 5. La pedagogia differenziata, in che modo?

*In una classe di lingua si possono differenziare vari elementi (o applicare la differenziazione pedagogica in più "settori"). Esempio:*

Differenziazione dei supporti	Si dà ad ogni gruppo di studenti un documento diverso a partire dal quale saranno fatte varie attività: ad un gruppo un dialogo orale registrato, ad un altro un articolo di giornale, ad un altro ancora una foto, ecc., oppure si lascia scegliere ogni gruppo tra i vari documenti proposti.
-------------------------------	---

5.1 *Identificate i settori differenziati negli esempi di sequenza A, B e C precedentemente dati.*

5.2 Cercate di immaginare un esempio di sequenza di lavoro in cui la differenziazione si riferisca ad ognuno dei seguenti elementi.

<b>Settore di differenziazione</b> (Vedere la definizione dei termini nel Glossario.)	<b>Esempio</b>
Differenziazione degli obiettivi	
Differenziazione dei contenuti	
Differenziazione dei dispositivi	
Differenziazione degli aiuti o delle guide	
Differenziazione dei compiti	
Differenziazione dei metodi	
Differenziazione delle consegne	
Differenziazione della valutazione	

Differenziazione del recupero	
-------------------------------	--

## 6. La pedagogia differenziata, a quali condizioni?

6.1 Elencate quelle che vi appaiono le difficoltà inerenti alla messa in pratica della pedagogia differenziata.

---

---

---

---

---

---

---

---

6.2 Elencate quelle che vi appaiono come le condizioni necessarie o facilitanti per la messa in pratica della pedagogia differenziata.

---

---

---

---

---

---

---

---

6.3 Siete personalmente disposti, oppure no, a mettere in pratica la pedagogia differenziata in classe? Per quali ragioni?

---

---

---

---

---

---

---

---

## **5. SCHEDE DI AUTOFORMAZIONE/FORMAZIONE**

## Introduzione

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica :

- Aiuti e guide 1/1.
- Compiti 2/2.
- Programmazione 3/3.
- Consegne 2/3.

## SCHEDA N°1/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Francia	francese	spagnolo	1° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Compiti.
- Consegne.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Classe corrispondente alla terza media, come livello di età (13 studenti, 1° anno di spagnolo). Collège Fernand Léger a Berre l'Etang, dichiarato ZEP ("Zona di Educazione Prioritaria"), classificazione riservata in Francia alle scuole situate in quartieri difficili, con alunni socialmente svantaggiati che presentano spesso difficoltà di apprendimento o problemi di adattamento all'ambiente scolastico. La pedagogia differenziata non è praticata in modo istituzionale.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2	TRADUZIONE
P. – Bueno, vamos a hacer dos ejercicios diferentes hoy: el primero es un cuestionario y es sobre las diferentes comidas del día... <i>sur les différents repas de la journée</i> : ya hemos trabajado sobre lo que comemos por la mañana, por la tarde, a mediodía. Entonces... vais a hacer el cuestionario en grupo y dentro de unos diez minutos corregimos juntos. <i>On fait les mises en commun et on corrige ensemble</i> . Y luego pasamos al texto. ¿De acuerdo? ¿Tenéis preguntas?	<i>Le parti in corsivo sono in francese nel discorso dell'insegnante.</i> P. - Dunque, oggi faremo due esercizi diversi: il primo è un questionario sui vari pasti della giornata, <i>sui vari pasti della giornata</i> : abbiamo lavorato su ciò che si mangia la mattina, la sera, a mezzogiorno. Allora ... fate il questionario in gruppo e tra dieci minuti lo correggiamo insieme. <i>Si fa la sintesi e si corregge insieme</i> . E poi si passa al testo. Va bene? Avete domande? Avete

*Vous avez des questions ? Non...*

*domande? No ...*

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>
1. Di quale fase cronologica della lezione si tratta: programmazione, consegne, lavoro di gruppo, valutazione o recupero?	1. Si tratta della fase delle consegne.	
2. Leggete nel Glossario la definizione di “differenziazione”, e le definizioni dei diversi settori ai quali può essere applicata (obiettivi, contenuti, supporti, dispositivi, aiuti e guide, compiti e metodi). Di quale settore si tratta in questo caso?	2. Si tratta del settore dei compiti: l’insegnante parla di due “esercizi” diversi, e gli esercizi sono un tipo di compito (vedere la definizione del termine “esercizio” nel Glossario).	
3. Leggete attentamente la definizione di “variazione” (Glossario), confrontandola con quella di “differenziazione”. Visionate di nuovo questa prima sequenza: si tratta di differenziazione o di variazione?	3. Si tratta di variazione: anche se gli alunni lavorano in gruppo e i compiti sono diversi, tutti eseguono nello stesso tempo gli stessi compiti.	
4. Il lavoro richiesto agli alunni quale tipo di contenuto concerne? (vedere nel Glossario la definizione del termine “contenuto”).	4. Il lavoro concerne un tipo di contenuto linguistico: il lessico (il vocabolario dei pasti).	
	Varie tecniche utilizzate dall’insegnante: – Traduce in lingua materna (francese) le parti più importanti delle consegne. – Chiede agli studenti se hanno domande da fare (in caso non avessero ben capito). – La messa in comune viene fatta rapidamente, al termine di due esercizi che si possono immaginare abbastanza corti.	<i>Si potrà chiedere ai corsisti di individuare le varie tecniche che l’insegnante utilizza per adattarsi agli alunni più deboli.</i>

## SCHEDA N°2/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Francia	francese	spagnolo	1° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Compiti.
- Aiuti e guide.
- Lavoro di gruppo.

## CONTESTUALIZZAZIONE

Questa sequenza è stata girata nella stessa classe e con la stessa insegnante della sequenza precedente.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2	TRADUZIONE
<p>P. – Entonces éste va a ser el grupo A, el grupo B, el grupo C y el grupo D. <i>Alors...</i> el grupo A tiene preguntas de comprensión, <i>des questions de compréhension</i>. Trabajáis en grupo y cuando termináis me llamáis, <i>au fur et à mesure que vous finissez vous m'appelez</i>.</p> <p>Vamos a ver, el grupo B, tenéis preguntas de comprensión, hay un texto para completar, hay que conjugar los verbos, <i>il faut conjuguer les verbes, et (...)</i> <i>d'expressions, les équivalents dans le texte</i>.</p> <p>A ver, el grupo C... ¡Sabrina! ¡Nadège!... el grupo C, tenéis preguntas de comprensión, <i>des questions de compréhension</i>. Tenéis que conjugar verbos, <i>conjuguer des verbes</i>, y tenéis que contar... ¡Nadège!... tenéis que contar la historia con los dibujos, <i>raconter l'histoire à l'aide des dessins, d'accord ? Allez, vous travaillez en groupe, hein ?</i></p> <p>Y el grupo D, tenéis una lista con frases “verdadero o falso”, “verdadero o falso” <i>ça veut dire... “vrai ou faux”</i>. Tenéis que conjugar el verbo “despertarse” y tenéis que contar una historia...</p>	<p><i>Le parti in corsivo sono in francese nel discorso dell'insegnante.</i></p> <p>P. - Allora, questo sarà il gruppo A, il gruppo B, il gruppo C e il gruppo D. <i>Allora...</i> Il gruppo A ha domande di comprensione, <i>domande di comprensione</i>. Lavorate in gruppo e quando finite mi chiamate, <i>man mano che finite mi chiamate</i>.</p> <p>Vediamo, il gruppo B, avete domande di comprensione, c'è un testo da completare... Bisogna coniugare i verbi, <i>bisogna coniugare i verbi e (...)</i> <i>espressioni, gli equivalenti nel testo</i>.</p> <p>Vediamo... il gruppo C... <i>Sabrina! Nadège!</i>... il gruppo C, avete domande di comprensione, domande di comprensione. Dovete coniugare alcuni verbi, <i>coniugare alcuni verbi</i>, e dovete raccontare... <i>Nadège!</i>... raccontare la storia con l'aiuto dei disegni, <i>raccontare la storia con l'aiuto dei disegni... Va bene? Coraggio, lavorate in gruppo, eh?</i></p> <p>E il gruppo D...avete un elenco con alcune frasi, “vero o falso”, “vero o falso” <i>vuol dire... “vero o falso”</i>. Dovete coniugare il verbo “svegliarsi” e dovete raccontare una storia...</p>

<p>A. – ... <i>à l'aide des dessins.</i>  P. – <i>Voilà, y podéis utilizar el texto. [S'adressant à un groupe particulier.]</i>  Quiero una sola respuesta para todo el grupo, <i>une seule réponse pour tout le groupe.</i></p>	<p>S. - ...<i>con l'aiuto dei disegni.</i>  P. - <i>Esatto, e potete utilizzare il testo.</i>  P. - [rivolgendosi ad un gruppo in particolare] <i>Voglio una sola risposta da parte di tutto il gruppo, una sola risposta da parte di tutto il gruppo.</i></p>
--	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Che cosa c'è di comune (né variato, né differenziato) nel lavoro proposto ai vari gruppi?	1. I quattro gruppi hanno in comune l'attività di comprensione scritta. Gli ultimi tre gruppi (B, C et D) hanno in comune un'attività di allenamento grammaticale sulla morfologia del verbo (coniugazione).	
	C'è differenziazione nella misura in cui gli studenti devono fare esercizi in parte diversi da un gruppo all'altro: coniugazione di verbi per gli ultimi tre gruppi, ma non per il primo; domande di comprensione per i primi tre gruppi, esercizio "vero-falso" per il quarto. Gli ultimi due gruppi devono raccontare una storia con l'aiuto di immagini, ma mentre per il gruppo C si tratta di una storia conosciuta, per il gruppo D si tratta di una storia nuova.	Si potrà chiedere ai corsisti di preparare in gruppo le risposte a una domanda unica ma complessa: "In questa sequenza c'è differenziazione o variazione, e in che cosa?".
2. In che cosa consiste la differenziazione all'interno di questa attività comune di comprensione scritta?	2. Il compito è diverso per i gruppi A, B e C (rispondere a domande di comprensione) e il gruppo D (esercizio "vero-falso").	
3. Individuate ciò che gli ultimi tre gruppi non hanno in comune nel compito comune di coniugazione dei verbi. Si tratta di variazione o di differenziazione?	3. I tre gruppi non devono coniugare gli stessi verbi: si sa infatti che i gruppi B e C hanno parecchi verbi, e il gruppo D un solo verbo ( <i>despertarse</i> ). Su questo punto c'è differenziazione.	Si potrà segnalare che su questo punto c'è differenziazione dei contenuti.
4. Individuate, nel discorso dell'insegnante,	4. Penultimo intervento dell'insegnante: "potete	Si potrà far identificare il supporto supplementare

<p>l'allusione ad un supporto comune a tutti i gruppi. (Vedere la definizione di "supporto" nel Glossario.)</p>	<p>utilizzare il <b>testo</b>". Si tratta certamente di un testo studiato precedentemente con tutta la classe, poiché è stato già chiesto ad alcuni studenti di manipolare delle forme linguistiche di questo testo (coniugare alcuni verbi) o di riutilizzarle per raccontare una storia</p>	<p>(di espressione scritta) fornito dall'insegnante ai gruppi C e D: alcuni disegni.</p>
	<p>1) Si propongono domande diverse sui vari elementi di questo testo (non sappiamo se in questa sequenza ciò è stato fatto). 2) Si elencano in ordine di difficoltà tutte le domande poste (difficoltà linguistica, che richiede risposte al presente o al passato, o che richiede per esempio di riutilizzare strutture più o meno complesse, o di difficoltà concettuale che richiede per esempio la ripresa di elementi fattuali o l'espressione di un'opinione personale giustificata) e si chiede ad ogni studente di cercare di rispondere al maggior numero possibile di domande.</p>	<p>Si potrà chiedere: 1) come si potrebbero integrare elementi di differenziazione in questo stesso compito che richiede di rispondere a domande su uno stesso testo; 2) come questa differenziazione potrebbe essere concepita in modo da adattarsi al livello di ogni studente.</p>
<p>5. Con quale criterio sembra che l'insegnante abbia costituito i gruppi?</p>	<p>5. Con un criterio di livello, poiché la differenziazione serve apparentemente a costruire compiti più o meno difficili: a) segnare le risposte giuste in un esercizio vero-falso, o rispondere ad alcune domande; b) coniugare verbi non riflessivi o riflessivi (<i>despertarse</i>); c) raccontare, con l'aiuto di disegni una storia conosciuta o una storia nuova.</p>	<p>Si farà notare la differenziazione nell'aiuto fornito dall'insegnante, inserito nella consegna data al gruppo A: " Lavorate in gruppo e quando finite mi chiamate, <i>man mano che finite mi chiamate.</i> "</p>

## SCHEDA N°3/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Portogallo	portoghese	inglese	6 anno		

**Scheda che può essere utilizzata anche in :**

– Aiuti e guide.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Questa classe è stata divisa in gruppi di lavoro di tre o quattro alunni, in base a tre livelli di conoscenza della lingua (basso, medio, alto) per realizzare una stessa serie di attività diversificate sull'argomento "la famiglia". Due insegnanti lavorano insieme (team teaching), e si dividono i vari gruppi.

TRASCRIZIONE ORIGINALE portoghese L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>Cameraman – In action ! I'm going to observe Class 10 that is the first class in Secondary High during the sequence of two weeks and it is three different lessons. Their first task is to identify these two pictures they have in their textbooks and the pictures are of a modern family and of an extended family. They will identify and analyse these pictures by the help of this activity 2. They are merely reading the pictures to one another, exchanging opinions with their partners. They work in groups of three or four and finally they will write a description of a family as a group work and present it to the whole class. At the same time in this class it is in experiment (...) these teachers know exactly to which group they're going to. In fact students have been grouped according to their talents: some of the groups need more help and a teacher on the left right now in the picture is helping them – she has developed on basic work (?) describing for example ordinary words, and giving verb forms or breaking verb forms; and the teacher here is helping this group who has the more advanced students for her in this lesson and she just gives the final touch to the summary and (...) these advanced groups who work very independently.</p>	<p><i>Vedere in allegato la trascrizione delle attività proposte nel libro di testo e la traduzione in italiano.</i></p> <p>Cameraman – Azione! Sto osservando la classe 10, che è la prima classe del liceo, per un periodo di due settimane, in tre lezioni diverse. Il primo compito consiste nell'identificare queste due immagini che hanno nel libro di testo e le immagini mostrano una famiglia moderna e anche una famiglia allargata. Gli studenti identificheranno e analizzeranno queste immagini con l'aiuto di questa attività n°2. Leggono semplicemente le immagini in gruppo, scambiano opinioni con i loro compagni. Lavorano in gruppi di tre o quattro e alla fine scriveranno come lavoro di gruppo una descrizione di una famiglia e ne faranno la presentazione a tutta la classe. Nello stesso tempo in questa classe, è un esperimento, (...) questi insegnanti sanno esattamente quale gruppo devono seguire da vicino. Infatti gli studenti sono raggruppati secondo le loro capacità: alcuni gruppi hanno bisogno di maggiore aiuto e un'insegnante, situata a sinistra nell'immagine, li sta aiutando – ha proposto un lavoro molto semplice, descrivendo, per esempio, parole comuni, dando forme verbali o</p>

Something that strikes right away in this class is that everybody seems to be working and that it is an achievement.	scomponendo forme verbali; e l'insegnante che si vede qui sta aiutando questo gruppo che comprende gli studenti migliori, secondo lei, in questa lezione, e si limita a controllare il riassunto e (...) questi gruppi avanzati possono lavorare in modo molto molto indipendente. Qualcosa che colpisce immediatamente l'attenzione in questa classe è che tutti sembrano lavorare e questo è un successo.
--	---

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<i>FORMAZIONE</i>
1. In che cosa c'è variazione nel corso di questa sequenza?	1. C'è variazione dei compiti, poiché gli studenti, in ogni gruppo, analizzano le stesse immagini e scambiano le loro opinioni (espressione orale), poi redigono la descrizione di una famiglia (espressione scritta) e infine leggono il lavoro a tutta la classe (espressione orale).	
2. Rileggete nel Glossario la definizione di "differenziazione" e quelle dei vari settori possibili di differenziazione. In quali settori appare una differenziazione nella programmazione di questa sequenza?	2. C'è differenziazione: a) del <b>dispositivo</b> (suddivisione degli studenti in gruppi di livello); b) degli <b>aiuti</b> : ogni insegnante si occupa di gruppi di livello definiti e questi gruppi ricorreranno alla propria insegnante secondo i loro bisogni.	
	In questo caso i compiti previsti dal libro di testo sono identici, ma la realizzazione di questi compiti e il loro prodotto finale saranno differenziati, dato che i gruppi sono di livelli eterogenei: il modo di lavorare, le forme linguistiche utilizzate, le idee espresse saranno diverse da un gruppo all'altro.	Si potrà sfruttare questa sequenza per porre la distinzione – importante – fra la differenziazione dell'insegnamento e la differenziazione dell'apprendimento.
3. Quali sono le vostre prime impressioni nell'osservare l'atteggiamento dei vari gruppi di studenti in classe?	3. Le impressioni che si possono avere osservando questi gruppi dipenderanno naturalmente dalle attese che si hanno nei confronti degli atteggiamenti degli studenti. Alcuni troveranno	Sarà interessante far rapidamente prendere appunti ai corsisti su queste prime osservazioni e impressioni, in modo da farle poi confrontare.

	<p>questa classe troppo rumorosa, con studenti che non sembrano molto concentrati sul loro lavoro. Altri noteranno invece una buona atmosfera, e il fatto che la maggior parte dei gruppi lavora in maniera autonoma.</p> <p>E' probabile che anche gli studenti, visionando questa sequenza, avrebbero impressioni contrastanti.</p>	
--	---	--

## **ALLEGATO**

### **Testo delle attività proposte nel libro di testo**

<b>Testo originale (inglese)</b>	<b>Traduzione</b>
<p><b>Activity 1</b> (Picture 1, "Modern family") Bearing in mind what you learnt in Unit 1, identify the type of family in each of the pictures below.</p> <p><b>Activity 2</b> (Picture 2, "Extended family") Reread the picture two: 2.1. Find three details in each picture that attract your attention. 2.2. Exchange opinions and try to come to an agreement: – with a partner; – with your partner and another pair; – as a group of four with another group of four; – as a class.</p>	<p><b>Attività 1</b> (Figura 1, “ Famiglia moderna ”) Ricordandovi ciò che avete imparato nell’Unità 1, identificate il tipo di famiglia in ognuna delle figure qui sotto.</p> <p><b>Attività 2</b> (Figura 2, “ Famiglia allargata ”) Guardate di nuovo la figura 2 : 2.1. Trovate in ogni figura tre particolari che attirino la vostra attenzione 2.2. Scambiatevi le vostre opinioni e cercate di arrivare ad un accordo: – con il vostro compagno; – con il vostro compagno e un altro gruppo di due studenti; – in gruppo di quattro con un altro gruppo di quattro; – con tutta la classe.</p>

## SCEDA N° 4/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Portogallo	portoghese	inglese	6 anno		

**Scheda che può essere utilizzata anche in:**

– Supporti.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta della stessa classe osservata nella sequenza precedente, al 6° anno di apprendimento dell'inglese, quindi, con gli stessi gruppi su tre diversi livelli. E' il proseguimento del lavoro comune sull'argomento "la famiglia".

<b>TRASCRIZIONE ORIGINALE</b> portoghese L1, inglese L2	<b>TRADUZIONE</b>
Cameraman – During the second lesson the teachers have given three different texts, three different levels of texts to the class, and the texts deal with the same topic, “family”. And this text, “The Belated Father”, is for the less advanced students and they also get an extra exercise to make it easier to grasp the meaning of the text. And this is text number 2, the so-called medium difficulty “Slave to be single”, for the little bit more advanced students. The most advanced ones will be working with the text called “Getups” and both of the last two ones have activities in the books, have activities in the textbook, and the students are supposed to write their summaries in the groups according to these instructions: they’re coming with the headline and subhead and trying to figure out what the text is about. And this is the activity for the most difficult, the most advanced text “Getups”.	Cameraman – Durante la seconda lezione gli insegnanti hanno dato tre testi diversi, tre diversi livelli di testi alla classe e i testi trattano lo stesso tema: la famiglia. E questo testo “The Belated Father”, è per gli studenti meno avanzati che hanno anche un esercizio in più per poter cogliere meglio il senso del testo. E questo è il testo n° 2, il testo considerato di media difficoltà “Slave to Be Single”, per gli alunni di livello medio. I più avanzati lavoreranno con il testo “Getups” e questi due ultimi testi hanno attività nel libro, delle attività nel libro di testo, e gli studenti devono scrivere le loro sintesi in gruppo secondo queste consegne: esaminano il titolo e il sottotitolo e cercano di capire di che cosa tratta il testo. E questa è l'attività per il testo più difficile, il più avanzato, “Getups” ...

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. C'è variazione o differenziazione in questa sequenza? Se sì, in quali settori? Confrontate con la sequenza precedente.</p>	<p>1. C'è differenziazione:</p> <p>a) come nella sequenza precedente del <b>dispositivo</b> (suddivisione degli studenti in gruppi di livello);</p> <p>b) come nella sequenza precedente degli <b>aiuti</b>: si vedono, in questa sequenza, dei gruppi che lavorano in maniera autonoma, e un altro che ha richiesto l'aiuto di un'insegnante;</p> <p>c) inoltre, in questa sequenza, c'è differenziazione dei <b>supporti</b>, dato che i gruppi lavorano a seconda del loro livello su supporti testuali più o meno difficili.</p>	
<p>2. Quali criteri sono stati utilizzati dalle insegnanti per definire i livelli di difficoltà dei testi?</p>	<p>2. Criteri possibili:</p> <p>a) La lunghezza dei testi. E' un criterio che risulta evidente in questa sequenza: il testo scelto per gli studenti più deboli è più corto degli altri.</p> <p>b) La difficoltà linguistica: alcuni testi presentano una maggiore o minore ricchezza lessicale, o un lessico più o meno raro, specifico o ricercato; oppure presentano frasi più o meno lunghe con strutture più o meno complesse; o hanno infine un'organizzazione testuale più o meno complessa.</p> <p>c) La difficoltà relativa al genere di idee espresse.</p>	
<p>3. Quali criteri di difficoltà appaiono nei compiti richiesti per i testi 2 e 3 (vedere Allegato)? Che cosa si può pensare dei compiti richiesti per il testo 1, per gli studenti più deboli?</p>	<p>3. I compiti sono tutti di comprensione fattuale, ma richiedono come prima cosa una comprensione molto sintetica del testo. La guida proposta per le attività corrispondenti sui testi 2 e 3 è molto limitata e richiede subito una comprensione globale del testo.</p> <p>Sul testo 1, il più facile, la guida è più vincolante: è</p>	

	costituita da un buon numero di domande che si possono supporre molto precise e che rimandano ad elementi precisi del testo.	
4. Che cosa si può immaginare che le insegnanti abbiano previsto di fare con il gruppo classe una volta realizzata questa attività di gruppo?	4. Si può immaginare una lezione di messa in comune collettiva, in cui ogni gruppo renda conto dei contenuti del testo che ha studiato: In questo caso i testi saranno stati scelti come complementari rispetto al tema comune: “la famiglia”.	
5. Quali inconvenienti ci sarebbero in una classe, nel costituire sistematicamente i gruppi sul solo criterio dei livelli di padronanza della lingua?	5. Si può pensare almeno ai seguenti inconvenienti: a) gli studenti più deboli possono avere l'impressione di essere rinchiusi in un “ghetto” per studenti svantaggiati, e sentirsi umiliati; b) tutte le ricerche hanno dimostrato che gli studenti più deboli progrediscono di più quando lavorano con studenti più forti; far lavorare sempre insieme i più deboli significa dunque penalizzarli; c) l'eterogeneità non farebbe altro che aumentare e di conseguenza il lavoro collettivo diventerebbe sempre più difficile; d) anche la valutazione, secondo i criteri dell'istituzione, diventerebbe sempre più difficile.	Domanda interessante per un lavoro di gruppo dei corsisti. Si potrà chiedere in seguito di fare l'elenco degli altri criteri possibili per la costituzione dei gruppi: – gruppi di livello eterogenei (i più forti aiutano i più deboli); – per affinità; – secondo i diversi settori di differenziazione: interesse per questo o quell'obiettivo, questo o quel contenuto, tipo di supporto, dispositivo, aiuto o guida, compito, metodo; – ecc.
6. Al termine del lavoro sulle quattro sequenze di questa “Introduzione”, che cosa potete dire sull'interesse che presentano la variazione e la differenziazione? Sono opposte o complementari?	6. I due procedimenti possono essere utilizzati anche insieme. Combinati, offrono perfino interessanti possibilità pedagogiche al servizio della “centralità dello studente”: ad esempio questo avviene quando l'insegnante propone attività varie tra le quali gli alunni stessi scelgono in funzione di loro criteri personali, o che tentano di realizzare secondo le loro possibilità.	Altra domanda interessante per un lavoro di gruppo dei corsisti: si potrà chiedere loro di immaginare esempi concreti di utilizzazione di questi due procedimenti, in articolazione (uno dopo l'altro) o in combinazione (come suggerito qui di fianco).

# ALLEGATO

## Attività sui testi 2 e 3

### Testo 2 (difficoltà media)

Activity 2 Reread the text “ Slave to Be Single ” 2.1. Account for the headline and superlead. 2.2. Starting from the superlead collect information about : – What the law says ; – What social supports are given.	Attività 2 Rileggete il testo “ <i>Slave to Be Single</i> ” 2.1. Spiegate il titolo e il sottotitolo. 2.2. Cominciando dal sottotitolo, individuate le informazioni su: – Ciò che dice la legge; – Gli aiuti sociali che vengono dati.
--	---

### Testo 3 (il più difficile)

Activity 1 Consider the text “ Getups ” and fill in the following table :		
Mother’s Profile		Child’s Profile
physical	psychological	psychological

Attività 1 Analizzate il testo “ <i>Getups</i> ” e riempite la seguente tabella:		
Descrizione della madre		Descrizione del bambino
fisica	psicologica	psicologica

## Parte n° I – SETTORI DI DIFFERENZIAZIONE – Obiettivi

Altre schede utilizzabili in questa rubrica:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dispositivi 1/3.</li> <li>– Aiuti e guide 1/1.</li> <li>– Compiti 2/2.</li> <li>– Programmazione 1/3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lavoro di gruppo 2/2.</li> <li>– Valutazione 1/3.</li> <li>– Ambiente 2/4.</li> </ul>
<p><i>Nota bene</i> : La scheda Conclusioni 1/6, che presenta numerosi settori di differenziazione, potrebbe essere utilizzata come introduzione alla Parte n° 1.</p>	

### SCHEDA N°1/3

#### ATTIVITA' PRELIMINARI AL VISIONAMENTO

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. Ricordate una lezione a cui avete recentemente partecipato come studente (di lingua) o come corsista ( per la didattica delle lingue), o anche una lezione che avete fatto come insegnante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Potete definire gli obiettivi di questa lezione?</li> <li>– Questi obiettivi erano stati definiti dagli studenti o dai corsisti, o erano stati esplicitati loro dall'insegnante?</li> <li>– Tutti gli studenti o i corsisti erano o no ugualmente capaci di raggiungere questi obiettivi? perché?</li> </ul>		<p>Si potrà proporre ai corsisti di raggrupparsi secondo il loro statuto nella situazione considerata (studente di lingua, corsista in formazione didattica, insegnante di lingua).</p> <p>Questa domanda, per cui evidentemente non può esistere una "soluzione-tipo", dovrebbe poter dar luogo a scambi interessanti fra gruppi di corsisti.</p> <p>Se si presenta l'occasione si porterà a riflettere, fra i diversi "obiettivi" indicati, sulla distinzione finalità/obiettivi (vedere il punto seguente).</p>
<p>2. In didattica si fa differenza tra:</p>		<p>Questa domanda è particolarmente adatta ad un</p>

<p>– gli “ <i>obiettivi</i> ”, che sono scopi precisi e concreti, definiti da risultati di cui si può effettivamente valutare se e in quale misura sono stati raggiunti;</p> <p>– e le “ <i>finalità</i> ”, che sono degli scopi generali specifici al sistema educativo, e che, contrariamente agli obiettivi, non possono mai essere completamente raggiunti, sono difficilmente valutabili oggettivamente, e corrispondono piuttosto ad una direzione che si dà alla propria azione, ad un orizzonte a cui si mira, ad un ideale verso il quale si tende.</p>		<p>lavoro di gruppo, durante il quale i corsisti potranno confrontare esperienze e idee.</p>
<p>2.1 Gli “ obiettivi ” che avete definito nell’attività precedente sono tutti “ obiettivi ” in questo senso limitato o ci sono anche delle finalità?</p>		
<p>2.2 Immaginate il maggior numero possibile di esempi di obiettivi diversi, e cercate di classificarli per categorie.</p>	<p>2.2 Vedere nel Glossario la definizione delle finalità e degli obiettivi, con le sotto-categorie e gli esempi corrispondenti. Per fare questo, come è richiesto in queste voci, si vedranno anche i termini “ competenza ” e “ contenuto ”.</p>	
<p>3. Per quale ragione si ritiene opportuno, in didattica, che gli studenti debbano avere costantemente una consapevolezza chiara dell’obiettivo di ciò che si chiede loro di fare, o di ciò che hanno deciso di fare?</p>	<p>3. E’ condizione della motivazione degli studenti (si è tanto più disposti a fare qualche cosa quanto più se ne è compresa l’utilità), dell’efficacia del loro apprendimento (non si può riflettere sul modo di fare un lavoro se non si conoscono i risultati che si vogliono ottenere) e della loro auto-valutazione oggettiva (che si può fare solo in rapporto a questi stessi risultati).</p>	<p>Si potrà far notare che per uno studente il criterio di una vera autonomia è la sua capacità di fissare i propri obiettivi. Cosa senz’altro auspicabile e possibile nel caso dell’insegnamento agli adulti, ma che presenta difficoltà nell’insegnamento scolastico.</p>

## SCHEDA N° 2/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Olanda	olandese	francese	5° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Supporti.
- Dispositivi.
- Autonomizzazione.

## CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di un'insegnante olandese di francese, che in classe spiega al collega ospitato il metodo di insegnamento delle lingue, per come è organizzato nella scuola in cui insegna e nelle sue classi.

TRASCRIZIONE ORIGINALE olandese L1, francese L2	TRADUZIONE
<p>- Il s'agit d'une classe de 5<sup>e</sup> année, c'est l'avant-dernière année avant l'examen et dans les classes à partir de 4<sup>e</sup> année la différenciation concerne plutôt... il s'agit de les mener à l'autonomisation, travail autonome dans la classe, et alors les élèves ont une série de tâches parmi lesquelles ils peuvent choisir. Il y a une série de tâches qu'ils doivent remplir dans une séquence de cours, et ils peuvent donc travailler à leur manière, seuls ou ensemble, et ils peuvent choisir le cours, le rythme qu'ils veulent travailler. Il y a des travaux de grammaire, il y a des travaux d'écriture, il y a de la lecture, il y a même un peu de littérature qu'on a préparée avant, à l'avance. Et il y a aussi des exercices d'écoute, ils peuvent choisir leurs cassettes et faire l'exercice avec un walkman.</p> <p>[...]</p> <p>Alors le travail (...), c'est circuler dans la classe et aider les élèves en difficulté et à répondre à des questions. Il y a des questions, ou il y a à les inciter à</p>	<p>P. - Si tratta di una classe di quinto anno, il penultimo anno prima dell'esame e nelle classi a partire dal quarto anno la differenziazione riguarda piuttosto... Si tratta di portarli all'autonomizzazione, lavoro autonomo in classe, e allora gli studenti hanno una serie di compiti tra i quali possono scegliere. C'è una serie di compiti che devono fare in una sequenza didattica, e possono quindi lavorare a modo loro, soli o insieme, e possono scegliere la lezione, il ritmo con cui vogliono lavorare. Ci sono lavori di grammatica, ci sono lavori di espressione scritta, c'è la lettura, c'è anche un po' di letteratura che è stata preparata prima, in anticipo. E ci sono anche esercizi di ascolto, possono scegliere le loro cassette e fare l'esercizio con un walkman.</p> <p>[...]</p> <p>Allora il lavoro (...) consiste nel circolare nella classe e aiutare gli studenti in difficoltà e rispondere a domande. Ci sono domande o c'è da sollecitarli a lavorare meglio: se non lavorano bene è l'insegnante che li incita. Altrimenti lavorano da soli, finiscono i loro compiti, alcune volte ci sono ancora compiti</p>

mieux travailler : s'ils travaillent pas bien c'est le professeur qui les incite. Sinon ils travaillent tout seuls, ils finissent leurs tâches, quelquefois il y a encore des devoirs à faire à la maison. Quelquefois, s'ils ont travaillé bien, il n'y a plus de travail, de devoirs à faire à la maison.	da fare a casa. Alcune volte, se hanno lavorato bene, non c'è altro lavoro, altri compiti da fare a casa.
---	---

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Basandovi sulle dichiarazioni dell'insegnante e sull'osservazione della sequenza video, date un esempio di differenziazione per ciascuno dei settori e sotto-settori seguenti:		
1.1 il dispositivo: materiale, spazio, tempo, collettivo (rileggere, in caso di necessità, la definizione di ciascuno di questi sotto-settori nel Glossario).	<p>1.1 – <b>Materiale:</b> gli studenti possono utilizzare il libro di testo, degli <i>walkman</i> o dei libretti di esercizi.</p> <p>– <b>Spazio:</b> gli studenti rimangono tutti in classe, con i banchi disposti come per l'insegnamento frontale, ma per il lavoro personale si conta anche sul ripensamento domestico (“ Alcune volte ci sono ancora compiti da fare a casa. Alcune volte, se hanno lavorato bene, non c'è altro lavoro, altri compiti da fare a casa. ”).</p> <p>– <b>Tempo:</b> gli studenti “ possono scegliere il ritmo ” del loro lavoro e continuare o no questo lavoro quando sono a casa (lavoro personale a casa).</p> <p>– <b>Collettivo:</b> gli alunni “ possono quindi lavorare a modo loro, soli o insieme ”.</p>	Questo lavoro di ricerca sulla differenziazione dei dispositivi potrà essere fatto insieme alla rubrica “ Dispositivi ”.
1.2 gli aiuti e le guide.	1.2 Aiuti e guide differenziati sono forniti dall'insegnante, che risponde alle eventuali domande degli studenti, aiuta chi è in difficoltà, incita a lavorare meglio chi non lavora bene.	

<p>2. Rileggere nel Glossario la definizione degli obiettivi, con le sotto-categorie e gli esempi corrispondenti. Per fare ciò, come è richiesto in queste voci, si vedranno i termini “ competenza ” e “ contenuto ”.</p> <p>Fate l’elenco dei vari tipi di obiettivi differenziati che si trovano in questa sequenza, dando un esempio per ciascuno.</p>	<p>2. Tipi di obiettivi differenziati in questa sequenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– contenuti culturali (lettura di testi letterari) o linguistici (“ lavori di grammatica ”);</li> <li>– all’interno delle competenze linguistiche: lavoro di comprensione orale (“ esercizi di ascolto ”) o scritta (“ c’è la lettura”), o di espressione scritta (“ lavori di espressione scritta”).</li> </ul> <p>Sulla base delle dichiarazioni dell’insegnante e dell’osservazione della sequenza video non è possibile vedere se c’è differenziazione del grado di padronanza dei contenuti (vedere “obiettivo” nel Glossario).</p>	<p>Si potrà far analizzare un libro di testo che propone esercizi a vari livelli di padronanza dei contenuti e far immaginare come un insegnante potrebbe organizzare concretamente una differenziazione in questo settore.</p>
<p>3. In che misura si deve parlare in questo caso più di “ differenziazione dell’apprendimento” che di “ differenziazione dell’insegnamento”?</p>	<p>3. Sono gli studenti stessi che scelgono settori e modi di differenziazione.</p>	<p>Come si vede, questa sequenza potrà essere utilizzata anche per il lavoro sull’argomento dell’autonomizzazione.</p>
<p>4. Individuate, tuttavia, i due casi in cui l’insegnante si riserva il diritto di intervenire.</p>	<p>4. L’insegnante si riserva il diritto di intervenire se si accorge che alcuni studenti sono in difficoltà (e in questo caso non tutti hanno il coraggio di confessarlo) o non fanno bene il loro lavoro: E’ anche per questo che lei dice di “ circolare nella classe”.</p>	<p>Si potranno far elencare le varie funzioni che l’insegnante assume in classe nel corso del lavoro personale o di gruppo: è una persona-risorsa (alla quale ci si può rivolgere per un aiuto), un aiuto (individua ad esempio gli studenti che hanno difficoltà, ma che non osano dirlo), un consigliere (dà, per esempio, idee di organizzazione, di metodi o di contenuti), un controllore (richiama all’ordine, per esempio, gli studenti che non fanno il loro lavoro).</p> <p>La sequenza, da questo punto di vista, potrà essere utilizzata anche nella Rubrica “ Autonomizzazione ”.</p>

## SCHEDA n° 3/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	francese	2° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Supporti.
- Recupero.
- Autonomizzazione.

## CONTESTUALIZZAZIONE

Questa sequenza è stata girata nel *Bundes-Oberstufenrealgymnasium* di Linz, scuola in cui la pedagogia differenziata è raccomandata a livello istituzionale.

<b>TRASCRIPTIONE ORIGINALE</b> tedesco L1, francese L2	<b>TRADUZIONE</b>
<p>P. – Tu l’ouvres, et tu as une phrase à traduire, c’est une traduction avec le subjonctif. J’ai... j’ai... C’est pas vrai, tu as besoin d’une feuille de papier. Il vaut mieux que tu l’écrives et ensuite tu peux contrôler si c’est bon ou non. Alors, c’est pas moi qui te contrôle, c’est toi. Tu fais le contrôle. Encore un... encore un autre exercice avec le subjonctif. Alors, ça c’est plus simple encore. Tu lis ce qui est ici et tu vois là. Il te faut un crayon. Pas pour écrire, mais pour contrôler.</p> <p>Qui est faible en vocabulaire? Qui est faible en vocabulaire? Personne! C’est formidable!... C’est moi. Tu l’auras après. Vous échangez après. Vocabulaire. Qui le veut? Toi? Toi? Alors, le vocabulaire, ça c’est intéressant! Tu attends, tu fais ça. Tu vois un mot. Si tu le traduis bien, voilà, là tu as le contrôle. Si tu le connais, si c’est bon, tu le mets à part, si tu le connais pas, tu le remets et tu l’auras après.</p> <p>Toi, c’est aussi le subjonctif. C’est la même chose. C’est ça? Tu as le mot à... au présent, et tu dois en faire le subjonctif. Là, tu as le contrôle. Si tu l’as bien, si tu l’as su, tu le mets à part. Si tu ne l’as pas su, tu le mets au-dessous. Et à la fin tu auras tout</p>	<p>P.- Lo apri, e hai una frase da tradurre, è una traduzione con il congiuntivo. Ho... ho... Non è possibile, ti serve un foglio. E’ meglio che tu lo scriva e poi puoi controllare se va bene o no. Allora, non sono io che ti controllo, sei tu. Sei tu che fai il controllo. Ancora un... ancora un altro esercizio con il congiuntivo. Bene, questo è ancora più semplice. Leggi cosa c’è qui e vedi da questa parte. Ti ci vuole una matita. Non per scrivere ma per controllare.</p> <p>Chi ha difficoltà con il lessico? Chi ha difficoltà con il lessico? Nessuno! Formidabile!... Io... Lo prenderai dopo. Li scambiate dopo.</p> <p>Il lessico, chi lo vuole? Tu? Tu? Allora, il lessico è interessante! Aspetta, fai questo. Vedi una parola. Se la traduci bene, ecco, qui hai la soluzione. Se la conosci, se va bene, la metti da parte, se non la conosci, la rimetti a posto e la ritroverai dopo.</p> <p>Anche per te c’è il congiuntivo. E’ la stessa cosa. Va bene? Hai il verbo a... al presente, e devi metterlo al congiuntivo. Qua hai la soluzione. Se te lo ricordi, se lo hai saputo, lo metti da parte. Se non l’hai saputo, lo metti in fondo. E alla fine avrai qui tutto quello che sai.</p>

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<b>FORMAZIONE</b>
1. Su quale obiettivo porta principalmente questa sequenza?	1. Questa sequenza si riferisce soprattutto alla grammatica (morfologia e sintassi del congiuntivo).	Si farà osservare ai corsisti che l'esercizio definito di "vocabolario" dall'insegnante consiste nel tradurre in tedesco verbi francesi irregolari al congiuntivo: si tratta dunque in realtà di un esercizio di coniugazione (morfologia).
2. Nonostante tutto perché si può parlare di "differenziazione"?	2. Gli studenti scelgono tra vari tipi di esercizi. In particolare fra esercizi diretti (per esempio di sostituzione: trovare la forma corretta di un infinito verbale in una frase la cui struttura richiede il modo congiuntivo) e indiretti (di traduzione).	
3. Descrivete i vari tipi di esercizi proposti.	3. Vari tipi di esercizi: a) frasi da tradurre " con il congiuntivo " ; b) domande a scelta multipla con frasi in francese al congiuntivo, fra le quali si deve scegliere la forma verbale corretta; c) un esercizio di traduzione con correzione sul retro della scheda; d) un esercizio di coniugazione: verbo all'indicativo presente da mettere al congiuntivo presente, con la correzione che appare quando si estrae completamente la linguetta del disco.	Si potrà chiedere se nel caso dei due esercizi di traduzione si tratta di traduzione dal tedesco o dal francese. Si può pensare che si tratti di una verifica grammaticale: frasi in tedesco, dunque, da tradurre in francese con una struttura che richiede l'uso del congiuntivo, o verbo tedesco al congiuntivo da tradurre con il verbo francese corrispondente alla stessa forma.
4. Quali sono i due punti sui quali gli studenti applicano una certa autonomia?	4. Gli studenti sono autonomi nella misura in cui: a) scelgono essi stessi gli esercizi che vogliono fare; b) utilizzano un dispositivo che permette loro di autocorreggersi e di ritrovare ciclicamente, all'interno dello stesso esercizio, gli items sui quali fanno errori, fino al momento in cui tutte le loro risposte saranno corrette.	Si potrà chiedere ai corsisti di commentare la domanda: " Chi ha difficoltà con il lessico? ", e l'iniziale mancanza di risposta (" Nessuno! Formidabile!... "). Questa domanda può infastidire alcuni studenti perché li costringe a " confessare " pubblicamente una debolezza. L'insegnante se ne rende conto e, riformulando la domanda in modo positivo (" Il lessico, chi lo vuole? "), ottiene subito una risposta.

## Parte n° I – SETTORI DI DIFFERENZIAZIONE – CONTENUTI

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

- Supporti 2/2.
- Aiuti e guide 1/1.
- Compiti 2/2.
- Consegne 1-2-3/3.

### SCHEDA N° 1/1

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Italia	italiano	spagnolo	2° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Compiti.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta dell'*Istituto G. Bruno* a Roma, un istituto sperimentale con indirizzo linguistico. La registrazione è stata effettuata in una classe di spagnolo lingua straniera di 9 studenti. L'insegnante ha scelto come supporto didattico una breve novella fantastica di Julio Cortázar, tratta da *Historias de Cronopios y de Famas*, capitolo *Material Plástico*. L'autore presenta un orso che si aggira per le tubature di un edificio. L'animale va e viene, secondo la sua fantasia e il suo stato d'animo, arrischiandosi anche, passando dal rubinetto di un acquaio, ad osservare da vicino gli abitanti dell'edificio.

L'insegnante ha diviso gli studenti in tre gruppi a cui ha distribuito dei vocabolari. Il testo è poi stato letto dall'insegnante visitatrice che è di madre lingua spagnola.

### TRASCRIZIONE ORIGINALE italiano L1, spagnolo L2

*P. – Entonces cada uno después de leer, en el manual, el cuento, e intentar comprender las palabras que no conocéis, etc., cada uno tendrá una tarea diferente... En el sentido de que... este grupo se ocupará del oso, del animal... en sentido de que*

### TRADUZIONE

P.- Allora, ognuno dopo aver letto il racconto nel libro e cercato di capire le parole che non conosce, ecc..., ognuno avrà un compito diverso ... cioè ... questo gruppo si occuperà dell'orso, dell'animale ..., cioè cercherà di trovare

<p><i>se ocupará de encontrar todos los verbos y los adjetivos que se refieren a este animal fantástico... Claro.</i></p> <p>Entonces... buscar todo lo que se refiere al oso: los verbos, acciones..., y todas las veces que manifiestan el estado de ánimo.</p> <p>En cambio, vosotros os ocuparéis de los seres humanos que están en el cuento, ¿no?, y por lo tanto también los mismos verbos, adjetivos, estados de ánimo, acciones..., todo lo que se refiere al ser humano.</p> <p>En cambio este grupo... este grupo se ocupará del espacio, o sea se ocupará del oso y de los seres humanos pero tendrá que mirar cuál es el espacio del oso y cuál es en cambio el espacio de los seres humanos, dónde actúa el oso y dónde actúan los seres humanos.</p> <p>¿Todo claro? ¿Pregunta?</p>	<p>tutti i verbi e gli aggettivi che si riferiscono a questo animale fantastico ... E' chiaro.</p> <p>Quindi ... cercare tutto quello che riguarda l'orso: i verbi, le azioni, ... e tutte le volte che queste manifestano il suo stato d'animo.</p> <p>Voi, invece, vi occuperete degli esseri umani che si trovano nel racconto, no?, e quindi anche dei verbi, aggettivi, stati d'animo, azioni ..., tutto ciò che si riferisce agli esseri umani.</p> <p>Invece, questo gruppo si occuperà dello spazio, cioè si occuperà dell'orso e degli esseri umani, ma dovrà guardare qual è lo spazio dell'orso e qual è invece lo spazio degli esseri umani, dove agisce l'orso e dove agiscono gli esseri umani.</p> <p>E' tutto chiaro? Una domanda?</p>
--	--

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>
1. In che cosa consiste il primo compito richiesto agli studenti (“ cercare di capire le parole ”, ma con un vocabolario a portata di mano)?	1. Si tratta di un compito di comprensione scritta: Si può supporre (ma l'insegnante non lo dice) che gli studenti debbano in un primo tempo sforzarsi di capire le parole a partire dal contesto (“ cercare di capire le parole ”), e solo dopo, in caso di insuccesso o di dubbio, ricorrere al vocabolario.	Si farà notare che si capisce che l'insegnante non precisa questo procedimento se è già abituale per gli studenti.
2. Quale può essere l'obiettivo di questo primo compito?	2. L' “ecc.” pronunciato dall'insegnante al termine della sua consegna concernente il primo compito è ambiguo. Secondo lei, gli studenti non debbono sicuramente giungere fino alla comprensione letterale del testo; si aspetta probabilmente che si limitino alla ricerca precisa del significato delle parole isolate sconosciute, poiché dopo, nel secondo compito, richiede una ricerca delle parole isolate. Ciò che è certo, è che l'obiettivo preciso non è qui esplicitato, come non	Si potrà segnalare l'interesse che può esserci nell'esplicitare l'obiettivo preciso dei compiti relativamente al risultato o alla capacità attesi (per esempio, in questo caso, essere capace di spiegare in L2 agli altri gruppi tutte le parole sconosciute che si riferiscono all'argomento su cui si lavora).

	lo è il rapporto fra questo primo compito e quello che è richiesto in seguito, anche se si tratta evidentemente di preparare con il primo il secondo.	
3. Questo primo compito deve essere realizzato individualmente o in gruppo?	3. Dato che gli studenti sono già stati suddivisi in gruppi, è prevedibile che ci saranno scambi tra di loro per ciò che concerne il reperimento e la spiegazione delle parole sconosciute, poiché in seguito dovranno fare un lavoro in comune sullo stesso testo.	
	Uno studente per esempio può reperire le parole nel testo, un altro cercarle sul vocabolario, il terzo prendere appunti e verificare l'adeguatezza al contesto del significato proposto. L'insegnante potrebbe segnalare questa possibile ripartizione dei ruoli se nello stesso tempo si fissasse come uno degli obiettivi di questa sequenza l'imparare a lavorare in gruppo	Si potrà chiedere ai corsisti come, per questo compito, si potrebbero differenziare i ruoli all'interno di uno stesso gruppo, e se potrebbe essere interessante per l'insegnante segnalare questa possibile differenziazione.
4. Leggete nel Glossario la definizione del termine "contenuto". Quale tipo di contenuto è differenziato in questo caso?	4. Si tratta dei contenuti tematici.	
5. In che cosa consiste il secondo compito assegnato ai gruppi?	5. L'insegnante chiede agli studenti di individuare, in campo grammaticale, i verbi e gli aggettivi, e inoltre le parole che esprimono le azioni e gli stati d'animo in rapporto con i primi due temi fissati ( <i>orso e esseri umani</i> ). Il terzo tema, <i>lo spazio</i> , deve essere messo in correlazione con i primi due.	
6. Questa tecnica vi sembra interessante?	6. Si possono vedere almeno due ragioni di interesse: a) La tecnica della "ricerca precisa" permette agli studenti di affrontare subito con una certa autonomia un testo che globalmente potrebbe essere difficile per il loro livello. A partire dal risultato della ricerca gli studenti possono fare in seguito delle ipotesi sul significato globale del testo, l'intenzione dell'autore...	Si potrà far leggere l'esempio utilizzato nella voce "processo" del Glossario, per far notare che in questo caso l'insegnante utilizza il procedimento semasiologico.

	b) L'approccio tematico è spesso interessante per il commento dei testi letterari.	
7. Una delle difficoltà legate alla differenziazione dei contenuti è quella di fare in modo che la messa in comune, alla fine del lavoro di gruppo, presenti un interesse collettivo. Succede in questo caso?	7. Sì: i tre temi scelti sono complementari e strettamente legati nel testo. La messa in comune potrà interessare tutti i gruppi.	Si potrà far notare anche un altro interesse legato al tipo di differenziazione limitata realizzata in questo caso: può inserirsi facilmente all'interno di un'attività di analisi del testo in maniera precisa e senza una radicale modifica dell'insieme di questa attività. Infatti è abbastanza facile trovare testi che presentino tematiche diverse e complementari al tempo stesso.
8. Che cosa si può supporre che l'insegnante proponga dopo la fase di lavoro di gruppo? Verificate le vostre ipotesi visionando la sequenza Dispositivi 3/3.	8. Si può supporre che l'insegnante proponga prima una presentazione orale, per ogni gruppo, dei risultati delle ricerche e in seguito un'attività orale di sintesi collettiva. A conferma di ciò, si vedrà nella sequenza Dispositivi 3/3 che l'insegnante ha applicato un dispositivo originale di rotazione di studenti tra i diversi gruppi.	

## Parte n° I – SETTORI di differenziazione – Supporti

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica :

- Introduzione 4/4.
- Obiettivi 2-3/3.
- Dispositivi 1/3.

### SCHEDA N°1/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Belgio	francese	inglese	1 anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Consegne.

### CONTESTUALIZZAZIONE

La sequenza è stata registrata in una scuola pubblica della Comunità francese del Belgio, in una classe di 19 studenti di 12 anni che iniziano lo studio dell'inglese nel primo anno della scuola secondaria. Gli studenti sono alla sesta lezione del libro di testo. La classe filmata è una "Classe à projets". Vedere la presentazione dettagliata di questo tipo di scuola, che favorisce la pedagogia differenziata, nella contestualizzazione della scheda Ambiente 2/4.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>P.- Alors, vous remarquez sur votre feuille : il y a donc votre prénom et il y a une lettre. Donc, la lettre A signifie que vous faites partie du groupe A et la lettre B signifie que vous faites partie du groupe B. D'accord?... Vous écoutez bien les consignes ? Allez, Stéphane... (...) S'il te plaît !... (...)</p> <p>P.- Alors ? Qu'est-ce qu'il faut faire ? Les tâches sont écrites au tableau. Groupe A. Donc, vous êtes page 24. La page 24, Groupe A, c'est la première feuille de la leçon. Alors, vous allez dans le dialogue de la leçon page 24 <b>[voir Annexe]</b>,</p>	<p><i>Le parti in corsivo sono in inglese nella registrazione.</i></p> <p>P.- Allora, osservate sul vostro foglio: c'è il vostro nome e c'è una lettera. Quindi, la lettera A significa che fate parte del gruppo A e la lettera B significa che fate parte del gruppo B. Va bene?... Ascoltate bene le consegne? Dai, Stéphane... (...) Per favore!... (...)</p> <p>P.- Allora? Cosa si deve fare? I compiti sono scritti alla lavagna. Gruppo A. Dunque, voi siete a pagina 24. La pagina 24, gruppo A, è la prima pagina della lezione. Allora, andate al dialogo della lezione a pagina 24 (vedere Allegato),</p>

trouver *five, four things they like. Who are they? They* ce sont *John and Ellen and Mark, in the dialog, OK? So, five things, four, quatre.* What does it mean "Things"? A thing? What is a thing?

E.- Chose !

P. – Chose. *This is a thing. This is a thing* qu'ils... quatre choses qu'ils... *they like?*... quatre choses qu'ils... *they like? To like? To love?*... qu'ils... ?

E. – Qu'ils aiment !

P.- Aiment. *Yes, you know. And then two sports they play.* Une question qui commence par *Where...? To know. What does it mean, " to know"?* Tout le monde connaît *I don't know ? I don't know*, qu'est-ce que ça veut dire, *I don't know ?*

E. – Je ne sais pas !

P. – Je ne sais pas. Donc, une question avec *where, to know*, pour savoir ce qu'ils... où ils... *where they live ? To live ?* Par exemple où ils... *to live?*, par exemple, *my house, I got a house, my house is in Liège. I live in Liège. I live, to live, c'est... ?*

E. – habiter !

E. – J'habite !

P. – Donc une question avec *where* pour savoir où ils... ?

E. – ...habitent !

P. – *A where-question to know where they come from...* Une question avec *where* pour savoir d'où ils...

E. – ...viennent !

E. – ...viennent !

P. – *A what question to know what they do ?*

E. – Qu'est-ce qu'il fait !

P. – Une question avec *what* pour savoir ce qu'ils...

E. – ... qu'est-ce qu'ils font comme métier !

E. – ... font !

P. – ... font ! *A where-question to know where they work ?...* Donc, Aurélie, une question avec *where* pour savoir où ils... ? *to work...*

E. – ...où ils habitent, où ils logent !

P.- *To work? To work*, travailler. *I'm going to work now. And... a what-question to know what they like ?* Donc une question avec *what* pour savoir ce qu'ils...

E. – ...aiment !

P – ... aiment ! *And a what-question to know what they play ?...*

E. – ... ce qu'ils pratiquent !

trovate *cinque ,quattro cose che piacciono a loro. Chi sono loro? Sono John and Ellen and Mark nel dialogo. O.K? Allora, cinque cose, quattro, quattro. Che cosa significa "cose"? Una cosa? Che cosa è una cosa?*

S.- Cosa!

P.- Cosa. *Questa è una cosa. Questa è una cosa* che... quattro cose che... *piacciono a loro?*... Quattro cose che... *piacciono a loro? Piacere? Amare?... che essi...?*

S.- che essi amano!

P.- Amano. Sì, bene. *E poi, due sport che praticano.* Una domanda che comincia con *Dove...? Sapere. Che cosa significa "sapere"?* Tutti conoscono *non lo so? Non lo so*, che cosa vuol dire *non lo so?*

S.- Non lo so!

P.- Non lo so. Allora, una domanda con *Dove?, sapere*, per sapere *dove essi... abitano? Abitare?* Per esempio dove essi... *abitare?* Per esempio, *la mia casa, ho una casa, la mia casa è a Liegi. Abito a Liegi. Io abito. Abitare, significa...?*

S.- Abitare!

S.- Io abito!

P.- Allora, una domanda con *dove* per sapere dove essi...?

S.- ... abitano!

P.- *Una domanda con dove per sapere da dove essi vengono...* Una domanda con *dove* per sapere da dove essi...

S.- ... vengono!

S.- ... vengono!

P. - *Una domanda con che cosa per sapere che cosa essi fanno?*

S.- Quello che fa!

P.- Una domanda con *che cosa* per sapere che cosa essi...

S.- ... che cosa fanno come mestiere!

S.- ... fanno!

P.- fanno! *Una domanda con dove per sapere dove essi lavorano? ...Allora, Aurélie, una domanda con dove per sapere dove essi...? Lavorare...*

S.- ...dove abitano

P.- *Lavorare! Lavorare, lavorare. Sto andando a lavorare, ora. E... una domanda con che cosa per sapere che cosa piace a loro?* Allora una domanda con *che cosa* per sapere ciò che essi...

P. – ... pour savoir ce qu'ils... OK.  
 Donc, ça c'est pour le groupe A. Vous pouvez déjà commencer.  
 Le groupe B va page 26 [voir Annexe] La page 26, c'est la troisième feuille de la leçon. Vous allez..., page 26, vous avez au-dessus, à gauche "Transfer A".  
 Transfert A. Vous avez un formulaire, un... un... un tableau... Qu'est-ce qu'il faut faire sur le tableau ? Remplir la colonne *You*, la première colonne, page 26, numéro 1. Vous avez les indications à gauche, dans la... dans la toute première colonne : *name, live, family from, job*. Donc, vous allez répondre, vous allez compléter la colonne à propos de vos propres... à propos de vous-mêmes. Voilà.  
 Donc, *name, live*, qu'est-ce qu'il faut mettre là, Carmelina, à *live*, qu'est-ce qu'il faut indiquer ? – Oui, vous... le groupe A peut commencer ! – *live...*, qu'est-ce que ça veut dire encore, *live* ?  
 E. – Qu'est-ce que ça veut dire, *live* ?  
 P. – *My house is in Liège. I live in Liège. Family from... oui... from* veut dire... ?  
*I am from Liège. I am living in Liège... From, c'est... ?*  
 E. – (...)  
 P. – ... d'où ma famille vient. *Job... work...* évidemment, vous ne travaillez pas encore, mais vous mettez où votre école se trouve, hein ? *Like, ... What you like? What you play? ... travail... Alors, tu mets où tu travailles, tu mets l'école. Alors il est évident que vous pouvez, si vous êtes à côté de quelqu'un, si vous êtes du groupe A et que vous êtes à côté de quelqu'un qui est du groupe A, vous pouvez vous entraider. Idem pour les B. D'accord ? Allez-y !*

S.- ... amano!  
 P.- ... amano! . *E... una domanda con che cosa per sapere a che cosa giocano?...*  
 S. -... a che cosa giocano!  
 P. - ... per sapere a che cosa ... OK.  
 Allora, questo è per il gruppo A. Potete già cominciare.  
 Il gruppo B va a pagina 26 (vedere Allegato). La pagina 26 è la terza pagina della lezione. Andate... a pagina 26, ci trovate, a sinistra "Transfer A", "Transfer A". Avete una scheda, una, una,... tabella ... Che cosa si deve fare nella tabella? Riempire la colonna *Tu*, la prima colonna, a pagina 26, n°1. Avete le indicazioni a sinistra. Nella... nella colonna iniziale: *nome, luogo di abitazione, origine della famiglia, lavoro*. Allora, rispondete, completate la colonna con i vostri... riferendovi ai vostri... riferendovi a voi stessi. Bene. Allora, *nome, luogo di abitazione*, che cosa ci si deve mettere Carmelina, a *luogo di abitazione*? Che cosa si deve fare?- Sì, il gruppo A può cominciare – *luogo di abitazione...*, che cosa vuol dire ancora *abitare* ?  
 S. - Che cosa vuol dire *abitare*?  
 P. - *La mia casa è a Liegi. Io abito a Liegi. Famiglia che viene da... Sì ... da* vuol dire ...? *Io vengo da Liegi. Abito a Liegi... da*, significa....?  
 S. - (...)  
 P.- ... da dove viene la mia famiglia. *Mestiere... Lavoro...* Evidentemente, voi non lavorate ancora, ma mettete dove si trova la vostra scuola, eh? *Piacere... Che cosa vi piace? A che cosa giocate?...* Lavoro ... Allora, metti dove lavori, metti le forme verbali.  
 Allora, è evidente che potete, se siete accanto a qualcuno, se siete del gruppo A e siete vicino a qualcuno del gruppo A, potete collaborare. La stessa cosa vale per il gruppo B. Va bene?  
 Coraggio!

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>

<p>1. Che cosa ha consegnato l'insegnante ad ogni studente, proprio prima dell'inizio di questa sequenza?</p>	<p>1. L'insegnante ha consegnato agli studenti del gruppo A una fotocopia della pagina 24 del loro libro di testo, con la " A " scritta sopra, agli studenti del gruppo B una fotocopia della pagina 26 del libro di testo, con la lettera " B " scritta sopra.</p>	
<p>2. Leggete la definizione di " supporto " nel Glossario. In che cosa consiste in questo caso la differenziazione dei supporti? Quali sono i supporti proposti dall'insegnante ad ognuno dei gruppi (A e B)?</p>	<p>2. I supporti sono differenziati come segue: – Il gruppo A lavora a partire da due supporti: 1) il dialogo della pagina 24 fotocopiata dell'Unità 6 del libro di testo, e 2) le consegne scritte alla lavagna. – Il gruppo B lavora a partire da due supporti: 1) una tabella che si trova a pagina 26 dell'Unità 6 del libro di testo, e 2) le consegne scritte alla lavagna.</p>	
<p>3. Nel video non si riesce a leggere le consegne scritte alla lavagna, a cui l'insegnante fa allusione. A partire da quello che dice ricostituite le consegne per ogni gruppo.</p>	<p>3. 3. Consegne alla lavagna (ricostituite) :</p> <p><b>GRUPPO A</b> Rispondete alle seguenti domande sul dialogo di pagina 24: <i>What do they like?</i> <i>Where do they live?</i> <i>Where do they come from?</i> <i>What do they do?</i> <i>Where do they work?</i> <i>What do they play?</i></p> <p><b>GRUPPO B</b> Pagina 26, esercizio 1 Riempite la prima colonna (" You ") della tabella riferendovi a voi stessi.</p>	
<p>4. Con quale criterio, secondo voi, l'insegnante ha formato i due gruppi?</p>	<p>4. Certamente con un criterio di livello. Il gruppo A infatti deve realizzare un compito più facile del gruppo B (semplice ripresa delle strutture del dialogo). Il gruppo B deve riutilizzare alcune forme per l'espressione personale (l'attività a cui gli autori danno il titolo di " transfer ").</p>	
<p>5. Per quale ragione si può pensare che</p>	<p>5. Le domande poste dall'insegnante al gruppo A</p>	

<p>l'insegnante ha deciso di proporre al gruppo A domande da lei formulate sul dialogo della pagina 24, invece di utilizzare le domande proposte dal libro (vedere " <i>Check. Answer these questions</i> ")? Confrontate i contenuti linguistici dei compiti dei due gruppi.</p>	<p>riprendono sistematicamente le strutture che il gruppo B dovrà utilizzare per riempire la colonna della tabella: tutti gli studenti lavorano così sulle stesse forme linguistiche (strutture verbali e lessico tematico).</p>	
<p>6. L'insegnante ha previsto una messa in comune del lavoro dei due gruppi in forma interattiva: in cosa consisterà?</p>	<p>6. I gruppi si faranno scambievolmente le domande a cui hanno preparato le risposte. Visionate la sequenza Programmazione 1/1, in cui l'insegnante spiega che cosa ha voluto fare.</p>	
<p>7. Che cosa pensate del modo in cui l'insegnante utilizza il libro di testo?</p>	<p>7. La risposta sarà di tipo personale. Si deve tuttavia osservare che l'insegnante usa il libro di testo in modo intelligente, prendendo ciò che le serve per realizzare una sequenza di pedagogia differenziata e non esitando a costruire ciò che le manca.</p>	<p>Si potrà proporre ai corsisti di adattare un'unità di un libro di testo alla pedagogia differenziata.</p>
		<p>Questa sequenza può essere utilizzata anche per trattare il tema delle consegne: permette, in particolare, di interrogarsi sul posto e lo statuto della lingua madre (L1) all'inizio dell'apprendimento: l'insegnante la utilizza infatti sistematicamente, durante questa fase delle consegne, per rispiegare forme anche già "lavorate", o per assicurarsi che siano state ben comprese.</p>

**ALLEGATO**  
(supporti utilizzati tratti dal libro di testo)

*Front page, Students'book, Simon Haines, Michael Carrier, Longman, 1996 (1a edizione 1992)*

<b>VERSIONE ORIGINALE (inglese)</b>	
<b>UNIT 6 – JOBS AND INTERESTS</b> <b>Page 24</b>	
<b>Présentation</b>	
1. Read about John. What does he do? <i>John is Becky's cousin. His family comes from Birmingham, but he lives in Chelmsford. He works in the centre of London. He's the manager of a big record shop in Oxford Street. At the weekends he visits friends in Birmingham or he goes to Colchester to see Becky. Sometimes he watches Colchester United football matches on Saturdays afternoons. He is also very friendly with Becky's flatmate Sarah.</i>	
2. Where does Mark play football? Listen.	
<i>John</i>	So, what do you and Ellen do in the evening in Colchester?
<i>Mark</i>	Oh, you know, different things. There's quite a lot to do here. We go to pubs, the theatre, the university film club and night clubs.
<i>John</i>	What about sports?
<i>Mark</i>	Ellen and her friends go to the sports centre. They love tennis. I play football.
<i>John</i>	Where's that?
<i>Mark</i>	At the university. I play for one of the student teams.

<b>TRADUZIONE</b>	
<b>UNITA' 6 – INTERESSI E OCCUPAZIONI</b> <b>Pagina 24</b>	
<b>Presentazione</b>	
1. Leggete cosa si dice di John. Che cosa fa? <i>John è il cugino di Becky. La sua famiglia viene da Birmingham, ma egli abita a Chelmsford. Lavora nel centro di Londra. E' direttore di un grande negozio di dischi a Oxford Street. Durante il fine settimana va a trovare gli amici a Birmingham o va a trovare Becky a Colchester. Qualche volta il sabato pomeriggio va a vedere le partite di calcio del Colchester United. E' anche molto amico di Sarah, la ragazza che abita con Becky.</i>	
2. Dove gioca a calcio Mark? Ascolta.	
<i>John</i>	Allora, cosa fate tu e Ellen la sera a Colchester?
<i>Mark</i>	Oh, dipende, sai. Ci sono un sacco di cose da fare qui. Andiamo al pub, a teatro, al cine-club dell'università e in discoteca.
<i>John</i>	E per lo sport?
<i>Mark</i>	Ellen e i suoi amici vanno al centro sportivo. Amano il tennis. Io gioco a calcio.
<i>John</i>	Dove?
<i>Mark</i>	All'università. Gioco in una squadra di studenti. 'étudiants.

**Check**

Answer these questions.

1. Who is John's cousin?
2. Where does John work?
3. Where does John's family live?
4. What does John do at the weekends?
5. What does Ellen play?

**Page 26****Transfer 1**

1. Fill in a form like this for yourself

	You	Partner 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4
name					
Live					
family from					
job					
work(s)					
like(s)					
play(s)					

**Verifica**

Rispondete alle domande.

1. Chi è la cugina di John?
2. Dove lavora John?
3. Dove abita la famiglia di John?
4. Che cosa fa John durante il fine settimana?
5. Che sport fa Ellen?

**Pagina 26****Transfer 1**

1. Riempi la tabella riferendoti a te stesso.

	Tu	Partner 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4
nome					
abitazione					
origine della famiglia					
occupazione					
lavoro					
preferenze					
sport					

## Scheda N°2/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	francese	2° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in

- Contenuti.
- Dispositivi.
- Ambiente.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di una classe dell'indirizzo musicale di un liceo; gli studenti sono al secondo anno di francese. La scuola favorisce la pedagogia differenziata con il suo orientamento ufficiale verso l'“ apprendimento autonomo ” (*offenes lernen*), con un piano di lavoro che viene distribuito ad ogni studente per ogni disciplina (vedere in Allegato un esempio per il francese).

TRASCRIZIONE ORIGINALE tedesco L1, francese L2	TRADUZIONE
E1. – Los, auf geht's. E2. – <i>Allons-y !</i> E1. – In der Mitte. E2. – <i>Au milieu.</i> E1. – Profond. E2. – <i>Tief.</i> E1. – Lustig. E2. – <i>Drôle.</i> E1. – Dort, da hinten. E2. – <i>Là-bas.</i> E1. – <i>Le lendemain.</i> E2. – <i>Am nächsten Tag.</i> E1. – <i>Faire demi-tour.</i> E1. – Unaufhörlich.	S1. – Los, auf geht's. S2. – <i>Andiamo!</i> S1. – In der Mitte. S2. – <i>Nel mezzo.</i> S1. – <i>Profondo.</i> S2. – Tief. S1. – Lustig. S2. – <i>Allegro</i> [mal pronunciato dallo studente]. S1. – Dort, da hinten. S2. – <i>Laggiù.</i> S1. – <i>L'indomani.</i> S2. – <i>Am nächsten Tag.</i> S1. – <i>Fare dietro front.</i> S1. – Unaufhörlich.

<p>E2. – <i>Sans arrêt.</i> [...] E1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. E2. – <i>En juillet je vais ... à Paris.</i> E2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? E1. – <i>Où est-ce que .... Vous vous rendez ... le 13 janvier...</i> E1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. E2. – <i>En juillet je vais me trouver à Paris.</i> E2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? E1. – <i>Où est-ce que vous vous rendez le 13 janvier ?</i> [...] E1. – <i>Près de Ammer il y a un centre où on peut s'inscrire à un cours de ski.</i> E2. – <i>La leçon que nous allons faire demain n'est pas du tout facile.</i> [...] E1. – <i>Nous avons un moniteur qui sait très bien faire du ski de fond.</i> E2. – <i>Le séjour que nous avons fait à la station de ski a été assez cher.</i> [...] E1. – <i>Nous avons fait de l'auto-stop au Luxembourg.</i> E2. – <i>Elle a travaillé à Londres.</i> E3. – <i>Vous avez des amis au Havre ?</i> [...] E. – <i>Ce camion est à moi.</i> [...] E1. – (...) E2. – <i>C'est un ... bien sympa.</i> E3. – <i>Il sait quelque chose.</i> E4. – <i>Non il ne sait rien.</i> [...] E1. – <i>Nous réfléchissons à une affaire bizarre.</i> E2. – <i>Je ralentis devant un virage dangereux.</i> [...] E1. – <i>J'aime beaucoup le Portugal.</i></p>	<p>S2. – <i>Senza sosta.</i> S1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. S2. – <i>A luglio vado... a Parigi.</i> S2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? S1. – <i>.... Andate ... il 13 gennaio... ?</i> S1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. S2. – <i>A luglio mi recherò a Parigi.</i> S2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? S1. – <i>Dove andate il 13 gennaio?</i> [...] S1. – <i>Vicino ad Ammer c'è un centro dove ci si può iscrivere a un corso di sci.</i> S2. – <i>La lezione che faremo domani non è per niente facile.</i> S1. – <i>Abbiamo un maestro che sa fare molto bene lo sci di fondo.</i> A2. – <i>La vacanza che abbiamo fatto alla stazione sciistica è stata abbastanza cara.</i> S1. – <i>Abbiamo fatto l'autostop in Lussemburgo.</i> S2. – <i>Ha lavorato a Londra.</i> S3. – <i>Avete degli amici a Le Havre ?</i> [...] S. – <i>Questo camion è mio.</i> [...] S1. – ?? ..... S2. – <i>E' un ... molto simpatico.</i> S3. – <i>Sa qualcosa.</i> S4. – <i>Non sa niente.</i> [...] S1. – <i>Riflettiamo su una situazione strana.</i> S2. – <i>Rallento prima di una curva pericolosa</i> [...] S1. – <i>Mi piace molto il Portogallo</i> S2. – <i>E' il Portogallo che mi piace molto.</i></p>
--	--

<p>E2. – <i>C'est le Portugal que j'aime beaucoup.</i>                  E1. – <i>Nous réfléchissons à la grammaire anglaise.</i>                  E2. – <i>C'est à la grammaire anglaise que nous réfléchissons.</i>                  E1. – <i>Il est allé en Grande-Bretagne.</i>                  E2. – <i>C'est en Grande Bretagne qu'il est allé.</i></p>	<p>S1. – <i>Riflettiamo sulla grammatica inglese.</i>                  S2. – <i>E' sulla grammatica inglese che noi riflettiamo.</i>                  S1. – <i>E' andato in Gran Bretagna.</i>                  S2. – <i>E' in Gran Bretagna che lui è andato.</i></p>
---	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. Prima di lavorare su questa sequenza, fate l'elenco dei giochi che conoscete per l'insegnamento delle lingue, e di quelli che avete personalmente utilizzato (come studente e/o come insegnante). Il principio del gioco vi sembra interessante? Perché?</p>		
<p>2. Leggete la definizione di “dispositivo” nel Glossario. Descrivete globalmente il dispositivo applicato in questa lezione riprendendo ognuna delle componenti del termine “dispositivo” (il materiale, lo spazio, il tempo, il collettivo).</p>	<p>2. Descrizione del dispositivo:                      – <i>Il materiale:</i> oggetti che servono da supporto a giochi, associati o non a questionari e a schede.                      – <i>Lo spazio:</i> uno spazio classe in cui i banchi sono stati disposti in funzione delle varie attività dei gruppi.                      – <i>Il tempo:</i> durata mal definibile. La sequenza video, che dà l'impressione di un'intensa attività, dura in realtà 5 minuti.                      – <i>La dimensione collettiva:</i> gruppi di due, tre o più studenti. Nessun movimento apparente di studenti tra un gruppo e l'altro.</p>	
<p>3. Visionate una prima volta la sequenza per contare il numero dei supporti utilizzati.</p>		
<p>3.1 Quanti sono ?</p>	<p>3.1 Si possono contare otto diversi supporti.</p>	
<p>3.2 Che cosa c'è di comune in quel che fanno gli studenti con i vari supporti in riferimento a:                      – il tipo di attività?</p>	<p>3.2 Tutte le attività realizzate su questi supporti:                      – sono ludiche;                      – si riferiscono a contenuti linguistici;</p>	

<p>– il tipo di contenuti? (Leggere la definizione di “ contenuto ” nel Glossario.)          – il livello di padronanza di questi contenuti? (Leggere la definizione di “ obiettivo ” nel Glossario.)</p>	<p>– hanno come obiettivo la pratica della lingua.</p>	
<p>4. Visionate una seconda volta la sequenza:</p>		
<p>4.1 Definite in poche parole ogni supporto.</p>	<p>4.1 I vari supporti:          a) Gioco-disco (principio del disco per il parcheggio, o “ disco orodatario ”).          b) Piccolo album fotografico (“ Non ci si annoia con la data ”).          c) Scheda a buchi con domande.          d) Cartoncino con mollette colorate per la biancheria.          e) Gioco di triangoli di cartone da mettere in corrispondenza.          f) Gioco dell’oca.          g) Grossi dadi con domande su ogni faccia.          h) Buste con finestre che scoprono frasi.</p>	
<p>4. 2 Per ogni gioco, definite in poche parole l’obiettivo corrispondente in termini di contenuto.</p>	<p>4.2 I vari contenuti:          Competenze linguistiche (lessicali e sintattiche).          Gli studenti capiscono (con la lettura o l’ascolto) e dicono una parola o una breve frase.          a) Gioco-disco: esercizio di lessico.          b) Piccolo album fotografico: esercizi di lessico e sintassi.          c) Scheda a buchi: esercizi di sintassi.          d) Cartoncino con mollette colorate: esercizi di sintassi (uso delle preposizioni di luogo).          e) Triangoli di cartone: esercizi di traduzione dalla L2 e in L2.          f) Gioco dell’oca: esercizi di sintassi.          g) Grossi dadi: esercizi di coniugazione (verbi: <i>ralentir, réfléchir, choisir, finir</i>).          h) Buste con finestra: esercizio di sintassi sulla</p>	

	struttura <i>C'est ... que.</i>	
5. Presentate l'insieme delle osservazioni precedenti in un'unica tabella con queste colonne verticali: supporto, definizione del gioco, funzionamento, contenuto linguistico su cui si lavora.	5. Soluzione: vedere la tabella sintetica dei giochi in Allegato.	
6. Rivedete il gioco del cartoncino con le mollette colorate. Fate i ferma-immagine necessari per osservare attentamente il retto e il verso di questo cartoncino: come funziona il gioco? Tutte le risposte che gli studenti hanno dato in questa sequenza filmata sono buone?	6. Sul retto del cartoncino figurano, scritti con vari colori, delle preposizioni ( <i>à, au, aux, en...</i> ) che devono essere inserite appropriatamente in alcune frasi. Sul verso del cartoncino sono indicate le risposte con i colori corrispondenti e il colore della molletta deve corrispondere al colore della risposta. Nel gioco, così come è stato realizzato dagli studenti in questa sequenza filmata, ci si può accorgere che una risposta non è corretta: nell'esempio " <i>Je roule beaucoup ... France</i> ", ci si aspetterebbe la preposizione " <i>en</i> " e lo studente ha proposto " <i>de</i> ".	
7. Rivedete il gioco del Trimino: come funziona questo gioco?	7. Gioco del Trimino: sui lati dei triangoli sono scritte parole o brevi frasi. Il gioco consiste nell'unire i lati corrispondenti dei triangoli in modo che parole o frasi corrispondano su ogni lato.	
8. Osservate attentamente, in Allegato, il “ Piano di lavoro ” che l'insegnante ha previsto per questa classe:		
8.1 Quali informazioni complementari ci dà questo documento sulle attività ludiche osservate nella registrazione video?	8.1 Le informazioni complementari: – Fanno parte di un insieme oltremodo sistematico di attività orali di revisione (vedere “ Argomenti ripassati ”). – Alcune sono facoltative e altre obbligatorie, alcune devono essere realizzate individualmente, due in gruppi di due (Disco e Grossi dadi), e una (il “ Serpente scolastico ”) in gruppi di 3 o 4.	

	<p>– In questo insieme di attività, ci sono anche esercizi scritti, alcuni dei quali devono essere consegnati all’insegnante per la correzione individuale.</p>	
<p>8.2 Quali informazioni supplementari ci dà questo documento sull’insieme delle attività?</p>	<p>8.2 Le informazioni supplementari:</p> <p>– Alcuni esercizi sono tratti dal libro di testo (“ Li. ”), altri dal <i>Quaderno di esercizi</i> (“ C. ” o “ C.d’Ex. ”) degli studenti.</p> <p>– Alcuni esercizi possono essere autocorretti dagli studenti consultando le soluzioni sul tavolo dell’insegnante.</p>	
<p>9. Qual è la vostra idea personale su questo procedimento del “ piano di lavoro ”? In che cosa favorisce la differenziazione?</p>	<p>9. Al di là dell’opinione personale, si può considerare che questo procedimento dà agli studenti da una parte una maggiore autonomia, dall’altra una visione più globale del lavoro che devono fare. Questo permette loro di gestire meglio il lavoro come preferiscono.</p>	<p>Si potrà far notare in questo piano di lavoro l’integrazione perfetta delle attività ludiche con l’insieme delle attività della classe, così come la costante alternanza delle attività individuali con quelle collettive.</p>
<p>10. Quale rapporto si può stabilire tra l’ “ apprendimento autonomo ” (orientamento ufficiale di questo liceo) e la “ pedagogia differenziata ”? In che cosa quest’ultima espressione non è adeguata? Quale altra sarebbe preferibile?</p>	<p>10. Dato che sono gli studenti stessi che differenziano spontaneamente il proprio apprendimento, si può dire che l’ “ apprendimento autonomo ” corrisponde non alla “ pedagogia differenziata ” (cioè all’<b>insegnamento differenziato</b>), ma all’<b>apprendimento differenziato</b>.</p>	

**Plan de travail 4e compo/6i/6mb**  
(Echanges II, L. 5 + 6)

Matière révisée		Matériel	
L.5	○	Rédiger un dépliant	✍ 2 →
Verbes pronominaux v. réfléchis + date	○	Camet fotos "On ne s'ennuie pas avec la date"	🗣 2 (2)
	☐	Li.p.46 no.4	✍ 2 *
La date	○	Feuille "Verbes pronominaux"	🗣 2
Négation:	☐	"Aus dem Sprachtrainer": ex. ordinateur	✍ 2
	○	Feuille "Négation"	🗣 2
Trad.(pron.rel.etc.):	○	C.d'Ex.p.47 no.8	✍ 2 *
Voc.L.5	○	Disque	🗣 2 2
	○	C.p.49 no.2; C.p.52 no.5	✍ 2 *
L.6	☐	Carton à pincés "Pays et couleurs"	🗣 2
		Feuille "prép. et articles"	🗣 2
Verbes en -ir:	○	Vario-Cubes	🗣 2 2
	○	Ex. "Les fautes des petits Français"	🗣 2
	☐	Li.p.52 no. 2+3 C.p.53 no.6 (devoir)	✍ 2 *
Pron.disjoints	○	C.d'Ex.p.51 no.4	✍ 2 *
	☐	C.d'Ex.p.54 no.7	✍ 2 *
	○	Li.p.54 no.6	✍ 2 *
Mise en relief:	☐	Carton à tirer "Mise en relief"	🗣 2
	○	"Aus dem Sprachtrainer": ex. ordinateur	🗣 2
	○	Feuille "Mise en relief"	🗣 2
	○	Li.p.54 no.7	✍ 2 *
pouvoir/savoir	○	Feuille "pouvoir/savoir"	🗣 2
Voc.L.6:	○	Trimino	🗣 2 (2)
	○	C.d'Ex.p.52 no.5	✍ 2 *
nationalités:	○	Li.p.49 no.2	✍ 2 *
Expressions,	○	Jeu (Serpent scolaire)	🗣 2 2 2 (2)
Entraînement écrit	○	"M. Duval a eu de la chance" (transformer un dialogue en récit)	✍ 2 →
	○	C.d'Ex.p.57 no.10	✍ 2 *
	☐	Un reporter interviewe Jeanne à la ferme.	✍ 2 →
DEVOIR	☐	Li.p.55: M. Robin et l'inspecteur des douanes	✍ 2 →

- facultatif
- ☐ obligatoire
- ✍ écrit
- 🗣 oral
- donner à corriger au professeur
- \* solutions sur la table du professeur
- 2 nombre d'élèves

## ALLEGATO

(Soluzione del punto 5 della Scheda Supporti 2/2)

### TABELLA SINTETICA DEI GIOCHI

Supporto	Definizione del gioco	Funzionamento	Contenuto linguistico
Gioco-disco di cartone con domande	Disco tipo "orodentario"	Gioco a coppie. Lo studente A legge e propone la parola che appare nella finestra del disco. Lo studente B dà la traduzione. Es. : studente A: <i>Thief</i> studente B: <i>Voleur</i> . Lo studente A, che possiede la soluzione, verifica la risposta.	esercizio lessicale
Scheda con domanda	Piccolo album fotografico "Non ci si annoia con la data"	Gioco a coppie.. Lo studente A propone allo studente B una frase completa in lingua materna, per <i>Im Juli werde ich mich in Paris befinden</i> . Lo studente B deve tradurla in lingua straniera: <i>En juillet je vais me trouver à Paris</i> . Lo studente A verifica poi sulla sua scheda che la traduzione fatta sia corretta.	esercizi lessicali e di sintassi
Scheda a buchi con domande	Schede perforate	Gioco a coppie. Lo studente A legge una frase, scritta sulla parte superiore della scheda, dove manca un pronome relativo. La parte inferiore della scheda presenta tre buchi corrispondenti ai pronomi relativi <i>qui, que, où</i> . Lo studente B sceglie un pronome e lo studente A verifica la risposta girando la sua scheda. Es. : <i>Nous avons un moniteur ... sait très bien faire du ski de fond</i> . Risposta: : <i>Nous avons un moniteur qui sait très bien faire du ski de fond</i> . Il gioco (che potrebbe essere fatto individualmente) è qui fatto in coppia, alternativamente.	esercizio di sintassi
Cartoncino con mollette colorate per biancheria	Cartoncino con mollette	Gioco in gruppo. Si propone una serie di frasi semplici in cui mancano delle preposizioni:: <i>à/au/aux/d'/de/en/</i> associate a dei colori. Lo studente risponde mettendo la molletta del colore corrispondente. Es. : <i>Vous avez des amis... Havre</i> . Lo studente pone a fianco della frase una molletta di colore bruno che, simbolicamente, corrisponde alla preposizione <i>au</i> . NB. Si noterà un uso sbagliato della preposizione: nell'esempio <i>Je roule beaucoup... France</i> , si aspetterebbe la preposizione <i>en</i> e lo studente ha	Esercizio di sintassi, uso di preposizioni di luogo

		proposto <i>de</i> .	
Gioco di triangoli di cartone con testo	Trimino	Gioco a coppie. Ogni lato di un triangolo propone una parola o un frammento di frase ora in tedesco, ora in francese, che si tratta di tradurre correttamente. Ogni traduzione deve corrispondere a un lato del triangolo. Es. : <i>déclarer = verzollen ; sich ausgeben als = se faire passer pour</i> .	esercizi lessicali e di sintassi
Tabellone e schede con domande	Serpente scolastico	Gioco in gruppo. Il gioco funziona secondo il principio del gioco dell'oca, con il lancio dei dadi. Ai punti ottenuti dai dadi corrisponde una domanda su scheda. Es. : <i>Il sait quelque chose ?</i> , frase a cui si deve rispondere negativamente: <i>Non il ne sait rien</i> .	Esercizi di sintassi
Gioco con grossi dadi con domande scritte su ogni faccia di ogni dado.	Grossi dadi	Gioco in gruppo. Si tratta di un gioco da fare per terra, con due grossi dadi di plastica, uno rosso, l'altro blu. Il dado blu propone un pronome personale e una coniugazione (verbi in <i>ir</i> ); il dado rosso propone una frase con il verbo all'infinito. Esempio 1: " <i>nous + imperativo</i> " (dado blu); " <i>réfléchir à une affaire bizarre</i> " (dado rosso). Risposta: " <i>Réfléchissons à une affaire bizarre</i> ". Esempio 2: " <i>je</i> " (dado blu); " <i>ralentir devant un virage dangereux</i> " (dado rosso). Risposta: " <i>Je ralentis devant un feu rouge</i> ". I verbi da utilizzare ( <i>Ralentir, réfléchir, choisir, finir</i> ) sono presi da una scheda data agli studenti, e associati a dei simboli. Es. : <i>Réfléchir : "?"</i>	esercizi di coniugazione (verbi in <i>-ir</i> )
Buste con finestre che scoprono frasi	Cartoncini a scorrere	Gioco a coppie. Lo studente A legge la frase che appare nella finestra. Es. " <i>J'aime beaucoup le Portugal</i> ", e fa una proposta di messa in evidenza (con la struttura idiomatica " <i>C'est... que/c'est... qui</i> "). Lo studente B: " <i>C'est le Portugal que j'aime beaucoup</i> ". Lo studente A verifica la risposta facendo scorrere la finestra per far apparire la soluzione esatta.	Esercizi di sintassi (uso della struttura <i>C'est... que/c'est... qui</i> )

**Parte n° I – SETTORI DI DIFFERENZIAZIONE – Dispositivi**

Altre schede utilizzabili in questa rubrica:	
– Obiettivi 2/3. – Supporti 2/2. – Lavoro di gruppo 1-2/2.	– Ambiente 3/4. – Metacognizione 4/4.

**ScHEDA N°1/3**

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Italia	italiano	inglese	8° anno		

Scheda che può essere utilizzata anche in:
– Obiettivi. – Contenuti. – Supporti.

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Si tratta di un liceo sperimentale, e i 19 studenti della classe fanno parte dell'indirizzo "Linguistico" (tre lingue). Una sala grande è stata utilizzata apposta per la lezione che ha avuto eccezionalmente una durata di due ore. L'obiettivo è il ripasso della letteratura inglese del Novecento (Modernismo, Eliot, Joyce,...) in preparazione all'orale dell'esame di stato.

TRASCRIZIONE ORIGINALE italiano L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>T. – So you must stick all these different parts here. <i>They are clearly arranged at random and then here you've got themes. You must exchange your ideas about the themes of the different words orally and then you can check the answer because you shall see the key that I will bring you.</i> S. – O.K. Thank you. So the Waste Land is divided into 5 parts. The second and the third. The first and the second.</p>	<p>P. – Allora, dovete incollare qui tutti questi vari post-it. <i>Sono messi a caso e rappresentano temi diversi. Dovete scambiarsi oralmente le idee sui vari temi delle opere degli scrittori. Poi potete verificare le risposte perché avrete la soluzione che vi darò.</i> S. – D'accordo. Grazie. Allora "The Waste Land" è divisa in cinque parti. La seconda e la terza. La prima e la seconda.</p>

S. – O.K. So the first page is this . This is the second part.

T. – and then you turn and you check the solution.

S. – Ah !

T. – O.K. And the most important concept of the modernist novels can be revised in this way. Because you can see I have just chosen only these 5 points to revise.

E2. – Death.

E1. – It's important because of the death.

E1. – In life.

E2. – Yes, in life. Examples : Evelyn after her mother's death...

S1. – ...love meeting. It is a mechanical meeting. There are a girl and a man, but they only meet to make love without feelings.

S2. – The Love Song of J.A. Prupock is a song which has nothing to do with love.

S2. – Again there is the sterility also here even if there is the presence of women in this song. But these women even if they are very cultivated women because they are speaking of Michelangelo, they seem very empty. Their souls seem to be very empty without feelings and without emotions.

T. – O.K. You start.

S1. – Lo tiro.

S3. – Io, verde

S2. – Eliot. 10

S3. – I... I ... I want to ask you the question. “ What kind of play is Murder in the Cathedral ? ”

S2. – Dai.

S4. – What kind of... ?

S3. - ... play is Murder in the Cathedral ?

S4 : Verse drama.

S. – Eh !

S3. – It's right.

S4. – Thank you.

S3. – O.K. Four. One, two, three, four.

S1. – Nothing.

S4. – O.K.

S. – Bene. Questa quindi è la prima pagina: E questa è la seconda.

P. – E qui, girate e trovate la soluzione.

S. – Ah.

P. – Bene. Potete ripassare in questo modo il concetto fondamentale del romanzo moderno. Infatti noterete che ho scelto solo, per la revisione, questi 5 punti.

S1. – La morte.

S2. – E' importante a causa della morte.

S1. – Nella vita

S2. – Sì, nella vita. Per esempio, Evelyn dopo la morte di sua madre.

S1. - ... un appuntamento amoroso. E' un appuntamento meccanico. Ci sono una ragazza e un uomo, ma si incontrano solo per fare l'amore, senza sentimenti.

S2. – La “ Love Song ” di J.A. Prupock è una canzone che non ha niente a che vedere con l'amore.

S2.– Qui c'è di nuovo il tema della sterilità, anche se in questa canzone c'è la presenza delle donne. Ma queste donne, anche se sono donne colte perché, per esempio, parlano di Michelangelo, sembrano molto vuote. La loro anima sembra priva di sentimenti e di emozioni.

P. – Bene. Cominciate.

S1. – Io tiro.

S3. – Io, verde.

S2. – Eliot. 10.

S3. – Io, io... Voglio farvi la domanda: “ Che tipo di opera è Murder in the Cathedral? ”.

S1. – Dai

S2. – Che specie di... ?

S3. – ... opera è Murder in the Cathedral?

S4. – Un dramma in versi.

SS. – Eh!

S3. – E' giusto.

S4. – Grazie

S3. – Bene. Quattro. Uno, due, tre, quattro.

S1. – Niente.

S4. – Bene.

<p>S1. – <i>My turn. Six. One, two, three, nothing.</i></p> <p>S1. – <i>So. Which question did you choose ?</i></p> <p>S2. – <i>Question number two.</i></p> <p>S1. – <i>What kind of family does Evelyn have ?</i></p> <p>S2. – <i>Well, about Evelyn’s family, we know that her father is inclined to alcohol and is retired. She had an old mother who died and she has two brothers. But Harry, who is the one she prefers, died. While the other, Ernest, is gone away for the war.</i></p> <p>S2. – <i>And you ?</i></p> <p>S1. – <i>Number 15.</i></p> <p>S2. – <i>What kind of project is Evelyn, thinking about ?</i></p> <p>S1. – <i>Evelyn is tired of life.</i></p>	<p>S1. – <i>Tocca a me! Sei: Uno, due, tre. Niente.</i></p> <p>S1. – <i>Allora, che domanda avete scelto?</i></p> <p>S2. – <i>Eh... la domanda numero 2.</i></p> <p>S1. – <i>Che tipo di famiglia ha Evelyn?</i></p> <p>S2. – <i>Allora, a proposito della famiglia di Evelyn, sappiamo che suo padre è alcolista e in pensione. Lei aveva una vecchia madre che è morta e due fratelli. Ma Harry, che è anche il suo preferito, è morto. L’altro, Ernest, è andato in guerra.</i></p> <p>S2. – <i>E tu?</i></p> <p>S1. – <i>Numero 15.</i></p> <p>S2. – <i>A quale tipo di progetto pensa Evelyn?</i></p> <p>S1. – <i>Evelyn è stanca della vita.</i></p>
---	--

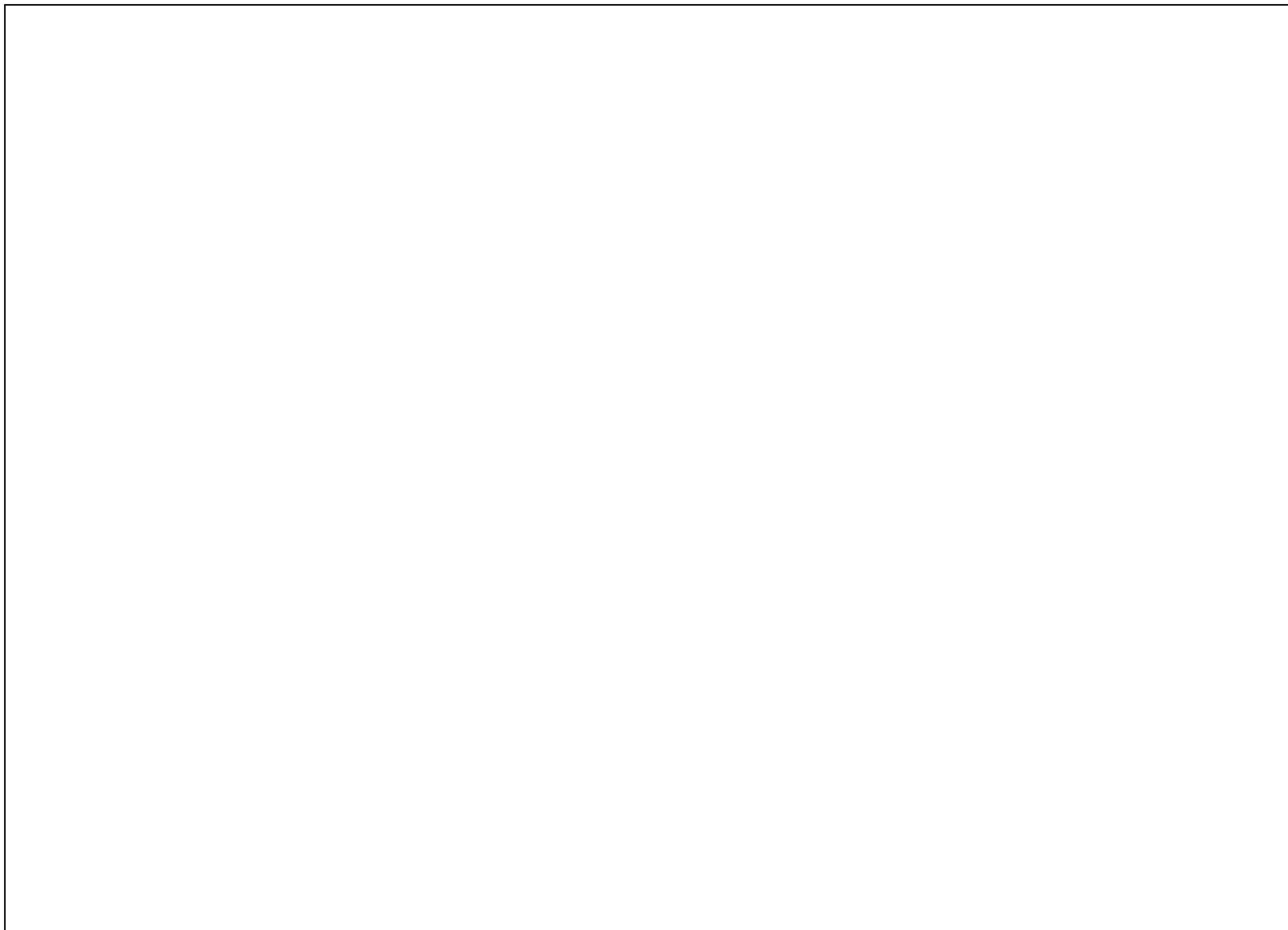
AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Visionate una prima volta la sequenza video dall’inizio alla fine.		
2. Visionatela una seconda volta, con una matita in mano, per ritrovare:		
2.1. i parametri del dispositivo corrispondente a: – l’organizzazione e la gestione dello spazio; – l’organizzazione e la gestione del tempo.	2.1. – Spazio: sala grande, molto spazio tra i gruppi, sedie vuote, possibilità di spostarsi facilmente per l’insegnante. – Tempo: ogni alunno realizza in successione varie attività durante la lezione di due ore.	
2.2. la dimensione individuale e collettiva.	2.2. Formazione di gruppi di 2, 3 o 4 studenti in funzione delle attività.	
3. Osservate il documento “ Revision Table ”, in Allegato: quali informazioni supplementari vi dà sui dispositivi adoperati dall’insegnante?	3. – Ci sono attività orali, altre scritte. – Ci sono attività obbligatorie, altre facoltative. – Alcune attività sono da realizzare individualmente. – Alcuni giochi sono disponibili in più esemplari in	

	<p>modo da poter essere praticati simultaneamente da più gruppi.</p> <p>– La correzione dell’insegnante è prevista per le quattro attività scritte.</p>	
<p>4. Che cosa si propone l’insegnante facendo fare un ripasso con questi tipi di attività? Che cosa ne pensate? Le utilizzereste con i vostri studenti?</p>	<p>4. Si può pensare, in particolare, ai seguenti obiettivi:</p> <p>– motivare gli studenti facendo far loro il ripasso in modo più piacevole e variato;</p> <p>– <i>permettere agli studenti di rivedere le loro conoscenze e di riorganizzarle per mezzo dell’interazione all’interno del gruppo ;</i></p> <p>– prepararli al colloquio con un esaminatore, in cui dovranno rispondere immediatamente a domande impreviste.</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti quali modifiche o adattamenti potrebbero proporre per studenti di un livello diverso.</p>
<p>5. Descrivete brevemente, per ogni dispositivo, l’obiettivo, il supporto e l’attività corrispondente.</p>	<p>5. – Puzzle: a partire da una data, si deve ricostruire la vita e citare le opere più importanti di T.S. Eliot, precisandone l’argomento.</p> <p>– Novelle: Due novelle dei <i>Dubliners</i> di Joyce, tagliate come un puzzle e distribuite in disordine. Si deve ricostruire la storia e dare lo schema di composizione delle novelle.</p> <p>– Gioco dell’Oca: Domande su Joyce e il Modernismo in generale.</p> <p>– Rallye: 35 domande su <i>Evelyn, an Encounter</i>, gli studenti si interrogano a vicenda.</p> <p>– Sceneggiatura: Esercizio di “vero-falso” sul Modernismo. Esercizio scritto da consegnare all’insegnante per la correzione. Correggere le affermazioni errate.</p>	
	<p>Si può supporre che l’ordine sia scelto da ogni studente in funzione dei contenuti e delle competenze su cui vuole lavorare, dei desideri degli altri membri del gruppo, o ancora del materiale disponibile.</p>	<p>Si potrà chiedere da chi e con quali criteri è scelto l’ordine in cui gli studenti realizzano le diverse attività.</p>
	<p>Probabilmente a causa delle esigenze dell’esame</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti di fare ipotesi sul</p>

	che comporta prove scritte e orali, il che spiega l'osservazione " se sapete quello che farete il 29 giugno (data dell'esame, probabilmente) e il fatto che gli esercizi obbligatori siano sia scritti che orali.	motivo per cui l'insegnante ha fatto una distinzione tra esercizi obbligatori e esercizi facoltativi, e se questa sembra loro pertinente.
6. Individuate gli aiuti previsti dall'insegnante per favorire l'auto-correzione.	6. – Puzzle: <i>Post-it</i> verdi con le risposte; puzzle ricostruito. – Gioco dell'Oca: Domande lette dal compagno, che interroga e corregge. – Questionario: Le linee principali sono stabilite. – Rallye: Le risposte sono date sullo stesso foglio delle domande.	
7. In che cosa consiste il lavoro dell'insegnante:		
7.1 prima della lezione?	7.1 Ideare e realizzare il materiale, costruire gli aiuti e le soluzioni, preparare le consegne.	
7.2 durante la lezione?	7.2 Dare informazioni sull'organizzazione e consigli metodologici.	
8. Quali sono le condizioni necessarie per la buona riuscita di questi dispositivi?	8. Gli studenti devono aver effettuato in precedenza un lavoro approfondito sui contenuti, e essere abituati al lavoro di gruppo.	
9. Quali possono essere i vantaggi di questi dispositivi:		
9.1 per quel che riguarda lo sviluppo degli studenti?	9.1 Libertà durante la fase di lavoro, cooperazione, autonomizzazione, rispetto reciproco, piacere.	
9.2 per quel che riguarda l'apprendimento linguistico?	9.2 Sviluppo della fluidità linguistica, mancanza di valutazione negativa, sdrammatizzazione dell'errore.	
10. Quali possono essere gli inconvenienti di questi dispositivi:		
10.1 per quel che riguarda l'apprendimento della lingua?	10.1 Poche correzioni.	
10.2 per quel che riguarda l'insegnante?	10.2 Importante lavoro di preparazione da parte dell'insegnante (in realtà compensato da un lavoro meno intenso per lui durante la lezione).	

	<p>Ciò implica la volontà di lavorare in gruppo, in una scuola che prevede tempi di lavoro in comune.</p>	
	<p><i>Questo dispositivo si adatta probabilmente alla maggior parte dei bambini e degli adolescenti a cui piace giocare e che rispettano le regole espresse con chiarezza. Non si adatta certamente a tutti gli insegnanti. E' necessaria una certa immaginazione e la volontà di investire a fondo se stessi nella preparazione del materiale. D'altra parte il materiale potrebbe essere elaborato e realizzato da un gruppo disciplinare. Mettendo insieme i loro gusti, le loro attitudini, le loro capacità di immaginazione, gli insegnanti potrebbero creare dei dispositivi validi come questi.</i></p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti se pensano che questi dispositivi si adattano a tutti gli studenti... e a tutti gli insegnanti.</p>

**ALLEGATO**



## SCHEDA n° 2/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Finlandia	finlandese	inglese	4° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Ambiente.
- Compiti.
- Lavoro di gruppo.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di una scuola secondaria sperimentale, con 320 alunni, da 13 a 16 anni, che preparano la “Upper Comprehensive School” (ultimi tre anni dell’insegnamento obbligatorio finlandese). Questa scuola comprende una classe internazionale, una classe virtuale e una classe multimedia. Partecipa al “Global Citizen Project” delle Nazioni Unite, che permette agli studenti di presentarsi al “Global Citizen Maturity Test”, a cui partecipano studenti di tutto il mondo. Alcuni lavori sono preparati nell’aula di informatica e poi presentati a tutta la scuola. Le lezioni della classe filmata durano due ore (ogni studente ha, ogni giorno, tre lezioni di due ore) e si compongono di due parti di un’ora ciascuna:

- una prima parte di un’ora basata su un libro di testo in inglese, con annotazioni in finlandese, accompagnato da un libro di esercizi; assistiamo, nella sequenza filmata, alla seconda fase della lezione, durante la quale gli studenti fanno gli esercizi differenziati richiesti dall’insegnante.
- una seconda parte, l’ora successiva, durante la quale gli studenti si recano nelle aule di informatica per lavorare al loro progetto.

Il lavoro su questa sequenza filmata si basa solo su elementi visivi, e per questo, la scheda non propone trascrizione.

<p><b>AUTOFORMAZIONE</b></p>	<p><b>SOLUZIONI</b></p>	<p><b>FORMAZIONE</b></p>
<p>1. Prima di visionare la sequenza fate mentalmente l'elenco di tutti i tipi di materiali che utilizzate o che si possono utilizzare durante la lezione di lingua straniera per fare esercizi. I materiali vi sembrano un elemento importante per la realizzazione della pedagogia differenziata?</p>		
<p>2. Visionate una prima volta la sequenza: se confrontate questa classe con una classe "tradizionale", quali sono le vostre prime impressioni?</p>	<p>2. Qui si ha l'impressione di una grande diversità di compiti da realizzare, ma nello stesso tempo di una grande concentrazione in un lavoro molto autonomo.</p>	<p>Sarà interessante far confrontare le prime reazioni dei vari corsisti, in modo da fare eventualmente apparire le rappresentazioni normalizzatrici. Alcuni, per esempio, considerano forse più o meno coscientemente che un lavoro veramente serio può essere fatto solo in modo collettivo sotto il controllo continuo dell'insegnante.</p>
<p>3. Descrivete la sistemazione dell'aula: la disposizione, gli arredi, i vari spazi.</p>	<p>3. – Aula apparentemente piccola, ma aperta su un'altra aula.                      – Tavoli raggruppati per il lavoro di gruppo.                      – Sedie, poltrona, sgabelli, scaffali.                      – Spazi per il lavoro dei gruppi intorno ai tavoli, per il lavoro individuale di comprensione orale con registratore audio sullo scaffale, per il lavoro individuale alla postazione informatica.</p>	
<p>4. Visionate la sequenza tutte le volte che vi è necessario per fare l'elenco del materiale utilizzato in questa lezione.                      Come si può definire l'insieme?</p>	<p>4. – Lavagna magnetica su cui sono fissati fogli volanti per mezzo di calamite,                      – libri di testo sui tavoli e sugli scaffali,                      – libri e quaderni sui tavoli,                      – 6 registratori audio con cuffia su uno scaffale,                      – 2 cuffie su un tavolo,                      – 1 lavagna luminosa,                      – 2 calcolatori.</p>	

	E' un materiale che unisce strumenti classici a tecnologie moderne, abbondante e vario.	
5. Quali settori di differenziazione pedagogica sono favoriti da questo tipo di materiale e dalla sistemazione dell'aula?	5. L'insieme è organizzato per facilitare la realizzazione della pedagogia differenziata in tutti i settori (obiettivi, contenuti, supporti, dispositivi, aiuti e guide, compiti e metodi).	
6. Quanti alunni si vedono? A che tipi di esercizi sembrano dedicarsi?	6. Si vede una dozzina di studenti che lavorano, in gruppi di tre, in coppia, o individualmente. Da destra a sinistra, seguendo la cinepresa: – Un primo gruppo di tre studenti. Stanno apparentemente facendo esercizi scritti, presi dal libro di testo o da fogli volanti fissati alla lavagna. – Uno studente si esercita da solo al calcolatore, sempre allo scritto. – Un gruppo di due studenti, uno seduto ad un grande tavolo, l'altro in una poltrona vicino. Comunicano oralmente, con documenti scritti sotto gli occhi. – Intorno al tavolo grande alcuni studenti lavorano individualmente partendo da supporti scritti. – In primo piano, per concludere, un secondo gruppo di due studenti lavora su esercizi del libro di testo.	
7. Quali qualità devono avere gli studenti affinché un dispositivo di questo tipo funzioni bene?	7. Disciplina, autonomia, senso di responsabilità, rispetto per gli altri, rispetto del materiale e delle regole di sicurezza, competenze tecniche (per utilizzare da soli il materiale).	Tutti gli studenti non hanno tutte queste qualità (si vede nel video? si vedono studenti distratti, profittatori, ecc.?), ma si farà osservare che il solo modo di svilupparle in loro... è dare loro l'occasione di esercitarle.

### SCHEDA N° 3/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Italia	italiano	spagnolo	2° anno		

#### Scheda che può essere utilizzata anche in:

– Consegne.

#### CONTESTUALIZZAZIONE

Questa sequenza è stata filmata nell'Istituto G. Bruno a Roma; istituto sperimentale con indirizzo linguistico. Fa seguito ad un lavoro di gruppo sui vari temi presenti in una breve novella fantastica di Julio Cortázar, tratta da *Historias de Cronopios y de Famas*. Per questo lavoro i nove studenti erano stati suddivisi in gruppi di tre. Prima di lavorare su questa sequenza, si visionerà (o si visionerà una seconda volta) la sequenza in cui si vede l'insegnante che organizza il lavoro (Contenuti 1/1.)

TRASCRIZIONE ORIGINALE italiano L1, spagnolo L2	TRADUZIONE
<p>P. – Ahora, ahora, uno de cada grupo, uno solo de cada grupo pasa –¡por favor!...– pasa a otro grupo. Después de 10 minutos permuta con otra persona, de manera que al final se mantengan los grupos de ahora, de manera que todos los grupos tengan una idea precisa de lo que han hecho los otros grupos, que puedan de alguna manera escuchar las consideraciones de cada grupo, y después nos reuniremos para las consideraciones finales. ¿Está bien? ¿Preguntas?</p> <p>A. – No...</p> <p>P. – No... Todo claro... Bien, entonces, podemos comenzar por el... haciendo las rotaciones de esta manera: tú vas allí, tú, vas allí, uno de ellos va allí. ¡Claro!, ¡vamos!... Podéis elegir, claro que después hay tenéis que cambiar... Aquí, ¿qué pasa?...</p>	<p>P. - Ora, ora, uno di ogni gruppo, uno solo di ogni gruppo passa –per favore!... – passa in un altro gruppo. Dopo 10 minuti si scambia con un'altra persona, in modo che alla fine si ritrovino i gruppi di ora, in modo che tutti i gruppi abbiano un'idea precisa di quello che si è fatto negli altri gruppi, che possano, in qualche modo, ascoltare le considerazioni di ogni gruppo, e poi ci riuniremo per le considerazioni finali. Va bene? Domande?</p> <p>S. - No...</p> <p>P. - No... E' tutto chiaro... Allora possiamo cominciare da... a fare le rotazioni in questo modo: tu vai là, tu vai là, uno di loro va là. Bene! Muovetevi!... potete scegliere, ma naturalmente dopo dovrete cambiare... Che cosa succede qui?</p> <p>[...]</p> <p>P. - Bene, allora andate: scambiatevi le idee, scambiate ipotesi, chiarite i</p>

<p>[...]  P. – Bien, entonces, intercambiar ideas, intercambiar hipótesis, aclarer dudas...  [...]  P. – Ahora se tiene que completar la rotación, en el sentido de que las otras personas de cada grupo se vayan al otro grupo. No sé si me he explicado.  A. No...  P. – ¿No?... <i>Ecco</i>... eso, sí, sí... ¡claro! De manera que todos los grupos tengan una... otra persona de cada grupo. No...un momento... un momento. Entonces, tú eres de este grupo, te puedes ir allí, por ejemplo. Ella se puede ir aquí. Y uno de vosotros... No... Perdona, que me estaba confundiendo yo...  [...]  P. – No, Juliana es de este grupo. Vosotros necesitáis... ¡Ah!, sí, sí, ¡justo! Me estaba confundiendo yo...</p>	<p>dubbi...  [...]  P. - Ora si deve completare la rotazione, in modo che le altre persone di ogni gruppo vadano nell'altro gruppo; non so se mi sono spiegata...  S. - No...  P. - No?... <i>Ecco</i> (in italiano nella registrazione)... bene, sì, sì... così! In modo che tutti i gruppi abbiano una... un'altra persona di ogni gruppo. No, un momento... un momento. Allora, tu sei di questo gruppo, puoi andare là, per esempio; lei può venire qui. E uno di voi... No... Scusate, sono io che sbaglio...  [...]  P. - No, Juliana è di questo gruppo. Voi dovete... Ah! Sì, sì va bene! Sono io che sbaglio!</p>
--	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<b>FORMAZIONE</b>
<p>1. Con quale obiettivo l'insegnante ha immaginato questo dispositivo di rotazione? Quale interesse presenta in termini di comunicazione tra gli studenti?</p>	<p>1. Dato che ogni gruppo ha lavorato su un solo tema, gli studenti si ritrovano per due volte in una situazione di comunicazione autentica, a comunicare in modo autentico con un membro di un altro gruppo, poiché questi avrà da comunicare informazioni di cui gli altri non dispongono. Le loro domande saranno quindi vere domande, a differenza di quelle dell'insegnante, che conosce già le risposte.</p>	
	<p>Per esempio, un esercizio a coppie: ognuno ha un disegno quasi identico a quello dell'altro, i due studenti devono scoprire le differenze senza guardare il disegno dell'altro, unicamente ponendosi domande a vicenda. Si può immaginare</p>	<p>Si potrà far presente che questo tipo di dispositivo si chiama, in didattica delle lingue, "information gap" (diversità di informazioni). Si potranno far immaginare altri dispositivi che producono lo stesso effetto.</p>

	lo stesso esercizio con la scheda di identità della stessa persona in due versioni che presentano informazioni complementari: si tratta allora, sempre partendo solo da domande/risposte, di completare la scheda.	
2. Come procede l'insegnante per assicurarsi all'inizio, e poi durante le rotazioni, che le consegne iniziali siano state capite?	2. Dopo aver dato le consegne, chiede agli studenti se hanno domande ("Domande?"), poi al momento delle rotazioni controlla che siano fatte correttamente ("Ecco... bene, sì, sì... così!"), e interviene per aiutare gli studenti a realizzare l'operazione ("Allora, tu sei di questo gruppo, puoi andare là, per esempio. Lei può venire qui. ").	Si potrà far presente che un semplice schema alla lavagna a volte è più efficace di un lungo discorso.
		Si farà notare che la domanda iniziale ("Domande?") non era sufficiente in questo caso, come succede generalmente d'altra parte per ogni domanda di questo tipo ("Avete capito?", ecc...), per controllare effettivamente la comprensione degli alunni.
3. Disegnate gli schemi di rotazione tra i gruppi che corrispondono alle consegne dell'insegnante.	3. Vedere in Allegato gli schemi corrispondenti alle due rotazioni.	
4. Siamo arrivati alla fine del lavoro sulle varie sequenze della rubrica "Dispositivi".		
4.1. Visionate nuovamente di seguito le tre sequenze, in modo da poter elencare i vari dispositivi realizzati. Come si giustifica una tale diversità?	4.1. La diversità di questi dispositivi si giustifica con la diversità degli obiettivi fissati: ripasso in vista di un esame, compiti differenziati che fanno seguito ad una lezione a tutta la classe, o ancora creazione di una situazione originale di "information gap".	
5. I dispositivi di pedagogia differenziata sono spesso complessi (alcuni volte per gli stessi insegnanti, come si vede nella sequenza n°3) e la comprensione delle consegne è quindi un elemento determinante. Fate un elenco, più esaustivo possibile, delle tecniche di spiegazione e di controllo della	5. Tecniche possibili: – formulare le consegne nel modo più chiaro e meno ambiguo possibile, senza esitare a ripeterle e a riformularle; – formulare le consegne in L1, o in L2 e poi in L1; – fare riformulare le consegne dagli studenti, in L1 se necessario;	

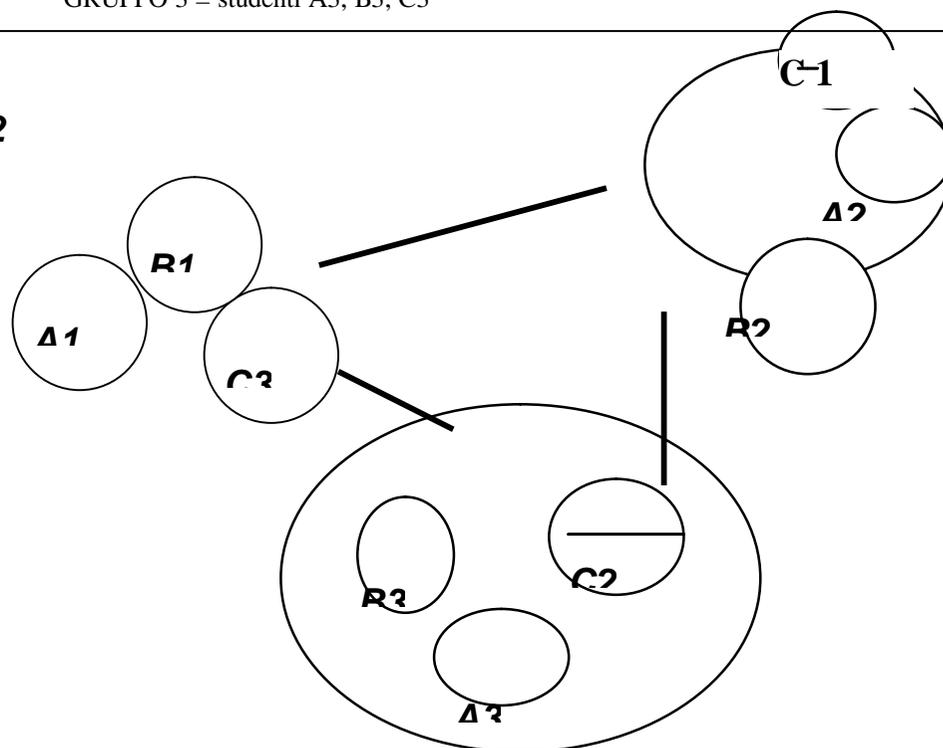
comprensione delle consegne che avete visto dare.	<ul style="list-style-type: none"><li>– scrivere le consegne alla lavagna, o su un foglio distribuito ad ogni studente o ad ogni gruppo;</li><li>– fare schemi alla lavagna (o far fare gli schemi agli studenti);</li><li>– dare le consegne poco per volta, man mano che i compiti vengono svolti, o ricordarle nel momento preciso in cui gli studenti devono eseguirle;</li><li>– dare gli obiettivi di ogni compito, spiegare il perché di ogni consegna: ci si ricorda più facilmente ciò di cui si è capito l'obiettivo e la ragione.</li></ul>	
Conclusione: La pedagogia differenziata è una scuola di rigore, ma ogni insegnante che innova ha diritto alle incertezze della sperimentazione.		

## Allegato

**FASE 1:** GRUPPO 1 = studenti A1, B1, C1  
GRUPPO 2 = studenti A2, B2, C2  
GRUPPO 3 = studenti A3, B3, C3

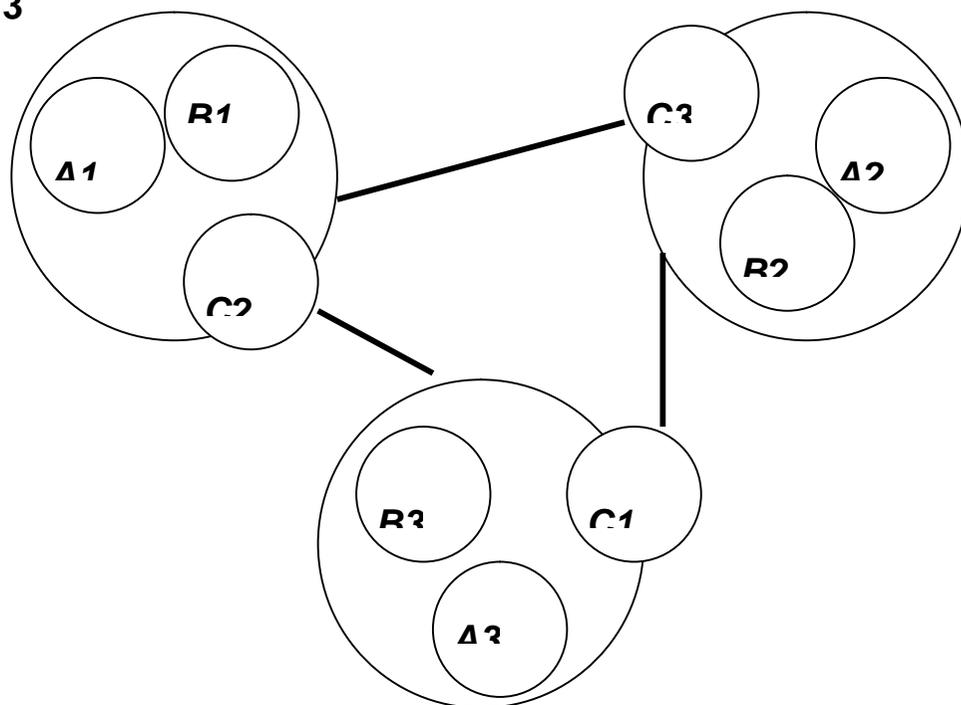
---

**FASE 2**



---

**FASE 3**



---

**FASE 4** : ritorno alla configurazione della fase 1.

## Parte I – SETTORI DI DIFFERENZIAZIONE – AIUTI E GUIDE

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

- Introduzione.
- Contenuti.
- Compiti.

### SCHEDA N° 1/1

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Belgio	francese	spagnolo	2° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| - Introduzione. | - Consegne.         |
| - Obiettivi.    | - Recupero.         |
| - Contenuti.    | - Autonomizzazione. |

## CONTESTUALIZZAZIONE

La scuola, *l'Athénée Riva Bella* a Braine-l'Alleud, appartiene alla Comunità francese del Belgio (insegnamento pubblico). La classe è composta da 12 studenti di circa 17 anni. Si tratta di una lezione di revisione che precede un compito scritto.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2	TRADUZIONE
<p>P. – Hoy lo que hacemos es lo que a veces hacemos : lo de trabajar cada uno solo y cada uno puede escoger el trabajo que va a hacer. ¿Vale? Pues hoy la idea es trabajar la coherencia de un texto narrativo: ¿Qué cuenta una historia? Hay diferentes ejercicios. Voy a explicar lo que podéis escoger.</p> <p>Aquí, en esta zona, hay un ejercicio sobre los conectores [1], que trabajamos en otro momento... ¿os acordáis?, cuando tratamos de la contaminación : “por</p>	<p><i>I numeri in grassetto fra parentesi rimandano ai supporti riprodotti in Allegato.</i></p> <p>P. – Oggi facciamo quello che facciamo spesso: ciascuno lavora da solo, e ciascuno può scegliere il lavoro che vuol fare. Va bene?</p>

eso”, “además”, etc. ¿De acuerdo? Son palabras que hay que poner en el texto. Pues, hay dos posibilidades: podéis trabajar –es un texto que cuenta la historia de Juan Fajardo–, podéis trabajar con la ayuda de unos símbolos y el vocabulario que viene aquí [2]. Los símbolos están en el texto, y en función de los símbolos podéis encontrar el conector adecuado.

El mismo texto se puede trabajar sin la ayuda de esto, es decir que es más fácil trabajar con los símbolos, pero los que se sienten ya más a gusto –o sea quien siente que puede hacerlo– pueden hacerlo directamente sin los símbolos, así.

¿De acuerdo? Hay dos posibilidades, y la corrección siempre está aquí. ¿Vale? *Luego, después de hacer esto –dos grados de dificultad– viene la última etapa, aquí. Es la continuación de la historia, desordenada, ¿vale?, y con los conectores que faltan [3]. Tenéis que continuar la historia, sin los símbolos de todas formas, y además está desordenada. Y es posible hacer esto directamente sin pasar por la primera historia, para los que se sienten muy fuertes. ¿Vale?*

*Aquí, en el medio se trata de trabajar la lectura y la escritura. También hay lo más fácil, 2, 3 estrellas [4]. ¿Os acordáis es algo que hicimos?: anticipar, imaginar lo que va haber después en el texto... – No se trata de un texto publicitario sino de un texto narrativo, ¿de acuerdo?, y vais a ver que hay diferentes ejercicios, por ejemplo, aquí, hay tres.*

*Si hacéis uno y funciona bien, podéis pasar al dos directamente, ¿de acuerdo?. Y para trabajar aquí, como hay que escribir, os voy a ayudar a corregir, y estaré aquí sobretodo para ayudar a corregir uno a tres, ¿de acuerdo?: anticipar, escribir el final de diferentes historias, ¿de acuerdo?*

Y aquí tenéis un texto narrativo, una historia donde falta el vocabulario [5], y tiene que tener coherencia por el vocabulario. Dos posibilidades: trabajar el texto, buscar el vocabulario sin la ayuda de las palabras que están aquí [6], ¿vale?. Es decir estas hojas dobladas, completar el texto buscando palabras - ¿vale? - o podéis hacer el ejercicio de darle sentido, de buscar el sentido, con las palabras que están aquí que son las que faltan, ¿de acuerdo? Bueno, también dos grados de dificultad: más fácil y un poco más difícil. De toda forma estaré aquí para ver cómo se organiza, ¿de acuerdo?. Y la respuesta, como siempre, en esta hoja, ¿de acuerdo? Bueno, podéis escoger lo que os parece más adecuado, más útil, o trabajar los conectores y continuar con la historia o trabajar el vocabulario.

Dunque, oggi si tratta di lavorare sulla coerenza di un testo narrativo:  
che cosa racconta una storia?

*Ci sono vari esercizi. Vi spiegherò che cosa potete scegliere.*

Qui, in questa zona, c'è un esercizio sui connettori [1], su cui abbiamo lavorato in un altro momento... vi ricordate? Quando abbiamo parlato dell'inquinamento: “per questo”, “inoltre”, ecc. D'accordo? Sono parole che si devono inserire nel testo.

Allora, ci sono due possibilità: potete lavorare – il testo racconta la storia di Juan Fajardo –, potete lavorare aiutandovi con i simboli e il vocabolario che avete qui [2]. I simboli sono nel testo, e in funzione dei simboli potete trovare il connettore più adatto.

*Si può lavorare sullo stesso testo anche senza questo aiuto, cioè è più facile lavorare con i simboli, ma coloro che si sentono già più sicuri – chi si sente capace di farlo – possono farlo direttamente senza i simboli, così. Va bene? Ci sono due possibilità e la correzione è sempre qui, d'accordo?*

Poi, dopo aver fatto questo – ci sono due gradi di difficoltà – viene l'ultima tappa. E' il seguito della storia, in disordine, va bene? E con i connettori che mancano [3]. Dovete continuare, chiaramente senza simboli, la storia che è in disordine. Coloro che si sentono molto sicuri possono farlo direttamente senza passare dalla prima storia. Va bene?

Qui, al centro, si deve lavorare sulla lettura e la scrittura. C'è anche qualcosa di più facile, con due, tre asterischi [4]. Vi ricordate di ciò che avevamo fatto?: anticipare, immaginare ciò che ci sarà dopo nel testo... Non si tratta di un testo pubblicitario, ma di un testo narrativo, d'accordo? E vedrete che ci sono vari esercizi; per esempio qui ce ne sono tre.

Se fate un esercizio e non avete difficoltà, potete passare direttamente al secondo, d'accordo? E per lavorare qui, dato che si deve scrivere, vi aiuterò a correggere, e resterò con voi soprattutto per aiutarvi a correggere gli esercizi dall'1 al 3, d'accordo? Anticipare, scrivere la fine di varie storie, d'accordo?

E qui avete un testo narrativo, una storia in cui manca il lessico [5], e deve essere coerente per quel che concerne il lessico. Due possibilità: lavorare sul testo, bisogna cercare le parole senza l'aiuto di quelle che sono qui [6], va bene? Cioè, su questi fogli piegati, completare il testo cercando delle parole, va bene? Oppure potete fare l'esercizio di dare un senso, di cercare il senso,

	<p>con le parole che sono qui e che sono quelle che mancano, d'accordo? Bene, anche qui ci sono due gradi di difficoltà: più facile e un po' più difficile. In ogni modo rimarrò qui per vedere come vi organizzate, d'accordo? E la risposta, come sempre, su questo foglio, d'accordo? Bene, potete scegliere ciò che vi sembra più adatto, più utile, o lavorare sui connettori e continuare la storia, o lavorare sul lessico.</p>
--	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<i>FORMAZIONE</i>
1. Visionate una prima volta questa sequenza. Quali sono le vostre prime reazioni? Ciò che propone l'insegnante corrisponde a dei tipi di attività che avete praticato come insegnante o come studente?		
2. Guardate nuovamente la sequenza video tenendo l'Allegato sotto gli occhi in modo da ritrovare man mano i vari supporti e i vari compiti di cui parla l'insegnante.		
2.1 In che cosa consistono i quattro compiti differenti proposti agli studenti?	<p>2.1 Ecco i quattro compiti:</p> <p>a) inserire i connettori mancanti in un testo a buchi;</p> <p>b) mettere in ordine le parti di un testo e inserire nel testo così ricostituito i connettori che mancano;</p> <p>c) redigere la parte finale di alcuni brevi inizi di racconti, sia seguendo la logica di partenza, sia rompendo tale logica;</p> <p>d) inserire il lessico mancante in un testo.</p>	
	<p>L'insegnante propone compiti diversi e sono gli studenti stessi che devono differenziare (vedere ciò che l'insegnante dice alla fine: "Potete scegliere ciò che vi sembra più adatto, più utile. ").</p>	<p>Si potrà chiedere se si tratta in questo caso <i>variazione</i> o di <i>differenziazione</i> dei compiti, suggerendo ai corsisti di riferirsi alla definizione di questi termini nel Glossario. Questa distinzione è già stata oggetto di un lavoro proposto nelle</p>

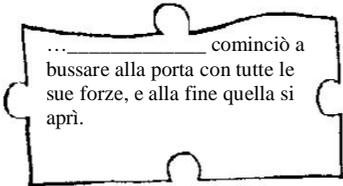
		sequenze dell'Introduzione.
<p>2.2 Classificate questi quattro compiti (1, 2, 3 e 4), in funzione dei diversi modi in cui si possono definire gli “obiettivi” (vedere Glossario):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– le competenze linguistiche (comprensione scritta e orale, espressione scritta e orale);</li> <li>– i contenuti linguistici (lessico, fonetica-ortografia, morfologia, sintassi);</li> <li>– i tipi di grammatica: della frase, testuale, dell'enunciazione, nozionale-funzionale;</li> <li>– il livello di padronanza dei contenuti: esercitazione o transfert.</li> </ul>	<p>2.2 Ripartizione dei compiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– comprensione scritta: 1, 2 e 4; espressione scritta: 3;</li> <li>– lessico: 1, 2 e 4; il 3, in quanto compito di espressione scritta, coinvolge l'insieme dei contenuti linguistici;</li> <li>– tutti i compiti hanno in comune il lavoro sulla grammatica testuale – in questo caso, la “coesione” (logica interna) – del testo narrativo;</li> <li>– esercitazione (che suppone la padronanza dei livelli precedenti: individuazione, concettualizzazione, applicazione): 1, 2 et 4; transfert: 3.</li> </ul>	<p>Su questo punto, la sequenza permette dunque un lavoro molto preciso sul tema della differenziazione degli obiettivi (vedere rubrica “Obiettivi”).</p> <p>Si potrà far notare che l'insegnante, alla fine delle consegne, distingue il lavoro sui connettori (compiti 1, 2 e 3) dal lavoro sul “lessico”, ma che questa distinzione – come tutte le distinzioni grammaticali... – è discutibile: infatti per i compiti 1 e 2 si potrebbe parlare anche di lavoro sul “lessico dei connettori”; L'individuazione del lessico nel testo a buchi del compito 4 richiede una comprensione dell'evoluzione cronologica sottile come nei compiti 1 e 2.</p>
<p>2.3 Con quale criterio l'insegnante ha classificato i compiti 1, 2 e 3?</p>	<p>2.3 Questi compiti sono classificati in ordine crescente di difficoltà:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nel compito 1, si tratta soltanto di inserire in un racconto i connettori mancanti;</li> <li>– nel compito 2, bisogna ricostituire inoltre il racconto, rimettendo in ordine le parti del testo;</li> <li>– nel compito 3, non si tratta più di ricostituire un racconto, ma di scriverne uno.</li> </ul>	
<p>3. Leggete attentamente nel Glossario la definizione dei termini “aiuto” e “guida”.</p>		
<p>3.1 Per questi compiti vengono dati aiuti o guide? Indicate in quali compiti appaiono basandovi sui supporti riprodotti in Allegato e sulle parole dell'insegnante. Se ne contano 3.</p>	<p>3.1 Si tratta soltanto di aiuti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) per il compito 1, la tabella dei connettori (vedere in Allegato il supporto [2]);</li> <li>b) per il compito 4, il lessico mancante nel testo (vedere in Allegato il supporto [6]);</li> <li>c) per l'esercizio di produzione scritta, il supporto [4], l'insegnante propone in anticipo il suo aiuto agli studenti interessati (“E per lavorare qui, dato che si deve scrivere, vi aiuterò a correggere.”).</li> </ul>	
<p>3.2 Quale funzione hanno nel dispositivo</p>	<p>3.2 Gli aiuti permettono di differenziare la</p>	

dell'insegnante?	difficoltà dei compiti: è più facile fare un compito con un aiuto che senza aiuto.	
4. Quale criterio guida il passaggio da un compito all'altro? Qual è il metodo seguito?	4. L'insegnante utilizza una metodologia che va dal semplice al complesso: si premura di spiegare con precisione le tappe e il procedimento da seguire per raggiungere l'obiettivo.	
5. Ascoltate di nuovo le consegne: In quale compito l'insegnante ritiene che gli studenti avranno maggior bisogno di una guida? Perché?	5. L'insegnante aiuterà soprattutto gli studenti che hanno deciso di redigere la parte finale di un testo letterario. Perché? Perché prima di tutto si tratta di un testo letterario di genere e stile particolari e poi perché questo suppone operazioni intellettuali preliminari: analisi, concettualizzazione, integrazione.	
6. Su quale punto l'insegnante insiste maggiormente dando le consegne?	6. Sulle varie possibilità di scelta offerte agli studenti (scelta dei compiti, degli aiuti), in funzione principalmente del grado di difficoltà.	
7. Quali elementi del dispositivo scelto dall'insegnante permettono agli studenti di esercitarsi all'autonomia? Identificateli tutti.	7. Elementi di lavoro autonomo degli studenti: – Ogni studente lavora da solo (vedere la prima frase dell'insegnante). – Gli studenti possono scegliere il o i compiti che vogliono fare (1, 2, 3 o 4). – Gli studenti possono scegliere di fare il compito 1 con o senza l'aiuto della tabella dei connettori, il compito 3 con o senza l'aiuto dell'insegnante, il compito 4 con o senza l'aiuto del dizionario. – <i>Gli studenti possono correggersi da soli al termine del compito 1 (vedere ciò che dice l'insegnante: "La correzione è sempre qui, d'accordo?").</i> – Gli studenti possono decidere di fare direttamente il compito 3 (continuare la storia riordinando i paragrafi in disordine e inserendo i connettori mancanti) senza passare attraverso la prima storia (prima parte della storia con i connettori da inserire).	Su questo punto, questa sequenza potrà essere utilizzata con profitto per un lavoro sul tema dell' "autonomizzazione" (vedere la rubrica corrispondente).
8. Che cosa avviene dopo che sono state date le	8. Gli studenti stessi si spostano per andare a	

consegne? Come si effettua la ripartizione dei compiti?	cercare da soli gli esercizi che scelgono. Così facendo danno prova di autonomia.	
9. Osservate adesso gli studenti al lavoro. Come si comportano mentre svolgono i compiti che hanno scelto?	9. Lavorano da soli, o parlano fra di loro, o ricorrono all'insegnante. Si può osservare la reazione di uno studente fiero di aver trovato una risposta corretta senza aver utilizzato l'aiuto disponibile.	
10. Rileggete la vostra risposta alla domanda n° 1 all'inizio del lavoro su questa scheda ("Quali sono le vostre prime reazioni?"). La risposta è la stessa, adesso, alla fine del lavoro? E se no, in che cosa è diversa?		

### ALLEGATO

<p><b>[1] Brano tradotto del testo</b>          Era una persona non troppo intelligente. <math>\Leftarrow \Rightarrow</math> _____ aveva un fisico che piaceva molto alle donne. Era alto, bruno, con gli occhi verdi e un sorriso misterioso. Cercava sempre di corteggiare le donne, e il suo solo piacere nella vita era quello di fare innamorare le donne senza provare egli stesso un vero sentimento d'amore. <math>\Rightarrow O \Rightarrow</math> _____ questo bisogno di affascinare tutte le donne, era completamente ossessionato dal suo aspetto, e <math>\curvearrowright \Rightarrow</math> _____ dall'idea di apparire sempre simpatico e divertente.</p>	<p><b>[2] Brano tradotto dalla tabella dei connettori, per il testo a sinistra</b>          Per continuare a parlare dello stesso argomento, e per dare inoltre più informazioni:  <math>\curvearrowright \Rightarrow</math> anche / ugualmente / inoltre          Per opporre e mettere in contrasto due idee  <math>\Leftarrow \Rightarrow</math> ma / tuttavia / invece          Per spiegare la causa di una cosa  <math>\Rightarrow O \Rightarrow</math> perché / a causa di / poiché / dato che</p>
--	---

<p><b>[3] Brano tradotto della storia in disordine con connettori mancanti</b></p>			
	<p>... _____ aveva perso le scarpe in discoteca, e _____ dovette camminare _____ all'uscita non trovò nemmeno un taxi.</p>	<p>... Quando arrivò alla porta del suo appartamento si cercò le chiavi in tasca, ma non le trovò.</p>	<p>Jean tornò a casa vinto e umiliato, con i piedi quasi sanguinanti.</p>

<p>[4] <i>Brani tradotti del lavoro di lettura e scrittura</i></p>	
<p><b>A Anticipare la conclusione di racconti fantastici rispettando l'irruzione dell'irrazionale nel reale.</b></p>	<p><b>AA Anticipare la conclusione di una storia spezzandone la logica.</b></p>
<p>Dai una fine ai tre raccontini che seguono, rispettandone la logica fantastica.</p> <p><b>1. Incidente</b>          Uno studente stese per terra il quaderno di geografia. Lo guardò così a lungo che finì per stupirsi della perfezione che può avere una carta. Si fece piccolo piccolo, e cominciò a camminare attraverso il paese che aveva disegnato... (Jean Carlos Moyano Ortiz, <i>in: Cosas que pasan</i> [“Cose che succedono”], Ed. Edelsa).</p> <p><b>2. Amore</b>          Si guardarono da un finestrino all'altro dai due treni che andavano in direzioni opposte, ma la forza dell'amore è tale che, improvvisamente... (Ramón Gómez de la Serna, <i>in: Cosas que pasan</i> [“Cose che succedono”], Ed. Edelsa).</p> <p><b>3. Urto tra due treni</b>          L'urto tra i due treni era stato terribile, di una violenza inaudita, sanguinoso. Nessuno si spiegava come fosse potuto succedere. Tutte le segnalazioni erano state fatte, e gli scambi avevano funzionato bene. Nessuno si spiegava la cosa, e tuttavia era molto semplice: le due motrici, traboccanti di sensualità... (Ramón Gómez de la Serna, <i>in: Cosas que pasan</i> [“Cose che succedono”], Ed. Edelsa).</p>	<p>Leggi questa breve storia di Julio Cortázar.</p> <p><b>Giorno dopo giorno</b>          Un uomo prende il tram dopo aver comprato il giornale e dopo esserselo messo sotto il braccio. Una mezzora dopo, scende con lo stesso giornale sotto lo stesso braccio.          Ma non è più lo stesso giornale, adesso è un mucchio di fogli stampati che l'uomo abbandona sulla panchina di una piazza.          Appena è stato abbandonato sulla panchina, il mucchio di fogli stampati si trasforma di nuovo in giornale, fino a quando un giovane lo legge, e lo lascia trasformato in un mucchio di fogli stampati.          Appena abbandonato solo sulla panchina, il mucchio di fogli stampati si trasforma di nuovo in un giornale, fino a quando una vecchia lo trova e lo lascia come un mucchio di fogli stampati. [...]</p> <p>Considerando ciò che succede ogni volta al giornale, puoi anticipare il seguito?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Ma, affinché ci sia una conclusione, bisogna spezzare questa catena di ripetizioni. Che cosa proponresti?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>[5] <i>Brano tradotto dal testo narrativo con lessico mancante</i></p>	<p>[6] <i>Lessico mancante nel testo a sinistra</i></p>

Un altro amore

Manuel Vicent

Nella vita di tutti i giorni, le coppie si innamorano dall'esterno verso l'interno. Per prima cosa si mette in mezzo il corpo, e dopo, con un po' di fortuna arriva l'anima. Quando si incontrano ....., questi due esseri, che in seguito diventeranno amanti, si incontrano con un volto, mani, gambe, occhi, con la superficie umana che è esposta alle intemperie. A partire da questa attrazione fisica, la coppia si avvicina, comincia a conoscersi,..... dei sentimenti, ..... il suo passato, fa progetti di felicità comune, ..... poco a poco nello spirito dell'altro, e arriva un momento in cui avviene quel legame luminoso dei due spiriti che si chiama amore.

*svelare*

*esprimere*

*introdursi*

*In un posto qualsiasi*

## Parte n°I – SETTORI DI DIFFERENZIAZIONE – COMPITI

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

- Introduzione 1/4, 2/4.
- Supporti 1/1.
- Dispositivi 2/3.
- Consegne 2/3.

### SCHEDA N°1/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	francese	1° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Consegne.
- Lavoro di gruppo.
- Messa in comune.

## CONTESTUALIZZAZIONE

Prima dell'inizio della sequenza l'insegnante ha scritto alla lavagna questa tabella:

### Soluzione del 3° test della 3ª prova

Gruppo	Nome	Età	Famiglia	Lavoro	Attività	Problemi
I	Michel Agba					
II	Signora Sabion					
III	Sig. e Sig.ra Duparc					
IV	Signora Bouchon					

<p><b>trascrIZionE originale</b> <b>tedesco L1, francese L2</b></p>	<p><b>TRADUZIONE</b></p>
<p><i>P. – Alors, groupe 1. Je dirais que... c'est cinq personnes, c'est vous trois et vous deux aussi. Est-ce que vous pouvez les [re]joindre? Est-ce que vous pouvez les [re]joindre, s'il vous plaît, tout de suite.</i>  <i>Et vous, vous [vous] retournez et vous travaillez ensemble. Groupe 2. Vous, c'est Michel Agba, vous, c'est Mme Sabion. D'accord ? Compris ?</i>  <i>Mr et Mme Duparc... oh oui ! euh...c'est le Groupe 3, et vous deux... vous deux. (...) Havas et Sabat... Excuse-moi... Sabat et... Bernard. Vous pouvez les [re]joindre ici, vous êtes... vous venez ici, et vous travaillez ensemble. Sabat, tu viens là ?</i>  <i>Et vous, vous [vous] retournez, vous êtes [le] Groupe 3... 4 ! Mme Bouchon... oui ?... dernier rang... Mme Bouchon.</i>  <i>Et ensuite, vous vous allez travailler là, vous allez écouter (...).</i>  <i>(...)</i>  <i>P. – Michel Agba, oui ?</i>  <i>E1. – Il s'appelle Michel Agba. Il a dix-huit ans à 25 ans. Il demeure à Maroc, c'est en Afrique.</i>  <i>P. – Oui ?...</i>  <i>E2. – Il fait des études de physique. Il fait du babysitting. Son "loye" est cher.</i>  <i>P. – Son " loyer ". C'est le problème de cette personne. Oui ? C'est fini ?</i>  <i>Oui ? D'accord. Merci. (...)</i>  <i>E3. – Elle s'appelle Madame Sabion. Elle a 72 ans. Elle a un fils. Il s'appelle David (...) L'après-midi elle dort. Elle (...) au " supermarch "</i>  <i>P. – Comment? J'ai pas compris. Qu'est-ce que tu as dit? Elle... ? Elle travaille... ?</i>  <i>E3. – ...au " supermarch "...</i>  <i>A. P. – ...supermarché ? Oui ? Oui... D'accord. Très bien.</i></p>	<p><i>P. - Allora, gruppo 1. Direi che... cinque persone, voi tre e anche voi due. Potete riunirvi? Potete riunirvi, per favore, subito.</i>  <i>E voi, giratevi e lavorate insieme. Gruppo 2. Tu sei Michel Agba, tu sei la signora Sabion. D'accordo? Avete capito?</i>  <i>Il signore e la signora Duparc... Oh sì! Eh... è il gruppo 3 e voi due... voi due. (...) Havas e Sabat... Scusami... Sabat e... Bernard. Potete venire qui, voi siete... venite qui e lavorate insieme. Sabat, tu vai là?</i>  <i>E voi giratevi, siete il gruppo 3...4! La signora Bouchon... sì?... ultima fila... la signora Bouchon.</i>  <i>E poi, voi lavorate là, ascoltate (...).</i>  <i>(...)</i>  <i>P. – Michel Agba, sì?</i>  <i>S1. – Si chiama Michel Agba. Ha da 18 anni... a 25 anni. Vive in Marocco, in Africa.</i>  <i>P. – Sì?...</i>  <i>S2. – Studia fisica. Fa il baby-sitter. Il suo "affitto" (mal pronunciato) è caro.</i>  <i>P. – Il suo " affitto ". E' il problema di questa persona. Sì? Finito? Sì? Bene. Grazie... (...)</i>  <i>S3. – Si chiama signora Sabion. Ha 72 anni. Ha un figlio. Lui si chiama David (...) Nel pomeriggio lei dorme. Lei (...) al " supermercato " (mal pronunciato).</i>  <i>P. – Come? Non ho capito. Che cosa hai detto? Lei...? Lavora?</i>  <i>S3. – ... al " supermercato " (mal pronunciato).</i>  <i>P. – ... supermercato? Sì? Sì... D'accordo. Molto bene.</i></p>

<p><b>AUTOFORMAZIONE</b></p>		<p><b>FORMAZIONE</b></p>
------------------------------	--	--------------------------

	<b>SOLUZIONI</b>	
<p>1. Visionate una prima volta la sequenza video: quante fasi diverse si succedono? In che cosa consiste ciascuna di esse?</p>	<p>1. Si possono osservare tre fasi diverse:                      a) <i>Consegne</i>: l'insegnante comincia col suddividere gli studenti in quattro gruppi, attribuendo a ciascuno uno dei quattro personaggi della tabella scritta alla lavagna.                      b) <i>Lavoro di gruppo</i>: si vede l'insegnante aiutare uno dei gruppi. Si vede rapidamente in primo piano un quaderno su cui è stato riportato il lavoro di un gruppo.                      c) <i>Messa in comune del lavoro</i>: in ogni gruppo, uno studente o due leggono le informazioni raccolte sul personaggio che era stato loro attribuito.</p>	
<p>2. C'è differenziazione o no nei seguenti settori: contenuti, dispositivi, aiuti e guide, compiti? (rileggere, se necessario, le definizioni di questi termini nel Glossario).</p>	<p>2. Settori di differenziazione:                      – c'è differenziazione dei <i>contenuti</i>, dato che ogni gruppo lavora su un personaggio diverso;                      – non c'è differenziazione nel <i>dispositivo</i>: tutti i gruppi lavorano nello stesso tempo e per una durata identica;                      – c'è differenziazione nell'<i>aiuto</i>: nella sequenza si vede che l'insegnante porta il suo aiuto a uno dei gruppi, probabilmente su richiesta di questo;                      – non c'è differenziazione nella <i>guida</i>, assicurata dalla stessa tabella;                      – non c'è differenziazione nel <i>compito</i>: tutti i gruppi devono individuare e riportare gli stessi tipi di informazioni in un'unica tabella.</p>	<p>Molti corsisti, se utilizzano il <i>Libretto</i>, probabilmente cercheranno di trovare una differenziazione dei compiti... dato che questa sequenza appare in questa rubrica! Sarà una buona occasione per far discutere tutti insieme, in modo da far capire e utilizzare meglio i concetti di “compito” e di “differenziazione”.</p>
<p>3. Uno dei supporti utilizzati – lo stesso per tutti i gruppi – è la tabella scritta alla lavagna. Ce ne sono indubbiamente altri, che servono di base alla raccolta delle varie informazioni: quali possono</p>	<p>3. Gli altri supporti sono apparentemente scritti (le immagini della fase del lavoro di gruppo non mostrano studenti che utilizzano registratori). Dato che si tratta di una soluzione di test (vedere nella</p>	<p>Si farà notare ai corsisti che si può trattare solo di ipotesi. Comunque si attirerà la loro attenzione sul titolo di questa sequenza che l'insegnante ha scritto alla lavagna (“Soluzione del 3° test della 3a prova)</p>

<p>essere?</p>	<p>“Contestualizzazione” il titolo scritto alla lavagna), si può supporre che la ricerca di informazioni su ogni personaggio sia fatta a partire dalla trascrizione di dialoghi già studiati che mettevano in scena questi personaggi, o, più verosimilmente, di brevi testi complementari informativi su ciascuno di questi personaggi.</p>	<p>se non lo hanno utilizzato spontaneamente nella loro riflessione, e sull’importanza che gli si deve in ogni modo attribuire.</p>
<p>4. In quale modo l’insegnante avrebbe potuto rendere più interessante la fase di messa in comune delle informazioni raccolte da ogni gruppo? Immaginate più soluzioni.</p>	<p>4. Alcune soluzioni possibili:  a) In un primo momento gli studenti scambiano i risultati delle loro attività in piccoli gruppi (per esempio il gruppo 1 e il gruppo 3 si scambiano le risposte che hanno trovato).  b) Gli studenti sono invitati a fare le stesse domande su persone conosciute: membri della loro famiglia, amici, vicini, ecc.  c) Gli studenti devono realizzare un nuovo compito semplice a partire dalle informazioni raccolte. Dopo che hanno scambiato i risultati, si sarebbe potuto chiedere loro ad esempio di rispondere alla domanda: “Chi ha il problema più serio?” (la discussione su questo tipo di prolungamento potrebbe essere fatta in lingua materna).</p>	<p>Si potrà sviluppare, nel prolungamento della soluzione c) prima considerata, la tecnica detta <i>information gap</i>.  Nella sequenza osservata, l’obiettivo principale della messa in comune non è l’informazione degli altri studenti (che non hanno bisogno delle informazioni raccolte dagli altri), ma solo l’informazione dell’insegnante, il quale evidentemente non è interessato da queste informazioni (che conosce già, e di cui non ha bisogno), ma dal lavoro che hanno dovuto fare gli studenti per raccoglierle, e dalla correzione di questo lavoro. Gli studenti saranno motivati ad ascoltare informazioni raccolte dagli altri gruppi solo se ne hanno veramente bisogno per il proseguimento del loro compito, o di un compito collettivo. Bisogna dunque creare ciò che si chiama un fenomeno d’<i>information gap</i> (deficit di informazione).</p>
	<p>Possibili esempi di dispositivi:  a) Lavoro a coppie. Ogni studente ha davanti a sé la scheda di identità di uno stesso personaggio, ma ognuno di loro ha informazioni diverse, complementari a quelle di cui dispone l’altro (colui che ha il cognome non ha il nome, per esempio, e viceversa). Il gioco consiste, partendo da domande/risposte in lingua straniera, nel completare il più presto possibile la scheda di ogni</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti di immaginare dei dispositivi di <i>information gap</i> che si possano utilizzare con dei principianti.</p>

	<p>personaggio.</p> <p>b) Lavoro a coppie. Stesso dispositivo, ma si tratta, a partire per esempio dall'immagine di un salotto, di trovare ciò che è cambiato dopo che la padrona di casa ha deciso di cambiare la disposizione dei mobili e di fare alcuni acquisti.</p> <p>c) Gli studenti lavorano con la mappa di un'isola immaginaria. Devono trovare il tesoro nascosto nell'isola. I vari gruppi lavorano separatamente per individuare la parte di informazione accessibile che si trova nel supporto che è stato dato loro, poi si mettono insieme per completare le informazioni in modo da scoprire il nascondiglio del tesoro.</p>	
<p>5. In che cosa il livello degli studenti (principianti) rende difficile la realizzazione di compiti differenziati?</p>	<p>5. Si può ragionevolmente pensare che più gli studenti sono principianti, più la differenziazione è naturalmente limitata, dato che i livelli di competenza sono identici.</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti di trovare nonostante tutto delle buone ragioni per proporre la differenziazione dei compiti fin dagli inizi dell'apprendimento, anche se la possibilità è molto limitata in ciò che concerne la dimensione linguistica (come si può vedere in questa sequenza!). Oltre alla presa di contatto e all'esercitazione con tecniche di lavoro di gruppo, che saranno molto utili in seguito, si può pensare alle dimensioni <b>affettiva</b> e <b>comunicativa</b> di ogni lezione di lingua, che è importante far risaltare fin dalla prima ora di lezione. Probabilmente è quello che ha voluto fare l'insegnante in questa sequenza, che in ogni modo non deve essere giudicata sul solo criterio dell'efficacia dell'apprendimento linguistico.</p> <p>Ci sembra essenziale, durante la formazione, terminare abitualmente con un apprezzamento positivo perché comprensivo di ciò che si vede fare all'insegnante...</p>

## SCHEDA N°2/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Italia	italiano	francese	3° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Contenuti.
- Obiettivi.

## CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta dell'*Istituto e Liceo Tecnico e Commerciale Pezzullo* di Cosenza, in Italia, in cui una classe di francese 3a lingua, al terzo anno di studio, simula la creazione di un'azienda.

TRASCRIZIONE ORIGINALE Italiano L1, francese L2	TRADUZIONE
<p>P. – Alors, du moment que vous êtes dans une classe terminale, et nous avons déjà fait l'année passée des sujets de commerce... aujourd'hui on va reprendre tout ce que nous avons déjà fait, et on va faire une simulation. [...]</p> <p>E. – Une simulation d'entreprise.</p> <p>P. – Une simulation d'entreprise. Entreprise... vous faites déjà du travail sur les entreprises simulées ?</p> <p>E. – Oui.</p> <p>P. – Oui, bon. Et quel type d'entreprise ? Quelle est votre entreprise ?</p> <p>E. – Une entreprise de distribution... d'ordinateurs. [...]</p> <p>P. – Et où est-ce qu'on peut rechercher le produit ?</p>	<p>P. – Allora, dato che siete all'ultimo anno e che abbiamo già fatto lo scorso anno degli argomenti di commercio... oggi riprendiamo tutto quello che abbiamo già fatto e facciamo una simulazione. [...]</p> <p>S. – La simulazione di un'azienda.</p> <p>P. – La simulazione di un'azienda. Un'azienda... lavorate già sulla simulazione di aziende?</p> <p>S. – Sì.</p> <p>P. – Sì, bene. E che tipo di azienda? Qual è la vostra azienda?</p> <p>S. – Un rivenditore... di computer. [...]</p> <p>P. – E dove si possono cercare i prodotti?</p>

<p>E. – Internet.  P. – Internet... vous avez déjà de l'expérience sur ça ?  E. – Oui.  P. – Bon, alors, il y a le premier groupe qui s'occupe de la recherche, donc de la demande de documentation et des conditions, des prix de vente... tout ce que vous savez déjà. Après... et après...  E. – Nous pouvons simuler une conversation téléphonique.  P. – Téléphonique, pourquoi ?  E. – Entre le vendeur et l'acheteur... pour demander une modification particulière.  P. – De prix ? Si ces prix ne sont pas conformes à ce que vous cherchez. Bon, et alors on peut avoir un deuxième groupe. Et après ? Après avoir recherché les informations, après s'être mis d'accord entre vendeur et acheteur, qu'est-ce que nous devons faire ?  E. – Nous pouvons écrire une lettre.  P. – Il faut écrire... une lettre de commande.  [...]  P. – Alors, on va se diviser selon vos intérêts et selon ce que vous pensez que vous savez faire. Vous pouvez vous diviser... vous êtes... on peut se diviser en trois groupes selon les arguments, vous pouvez vous diviser librement selon ce que vous pensez savoir faire, et ce qui vous intéresse particulièrement. Voilà.</p>	<p>S. – Internet.  P. – Internet... avete già esperienza in questo campo?  S. – Sì.  P. – Bene. Allora il primo gruppo si occupa della ricerca, quindi della domanda di documentazione e delle condizioni, dei prezzi di vendita... tutto ciò che già sapete. Dopo... e dopo...  S. – Possiamo simulare una conversazione telefonica.  P. – Telefonica, perché?  E. – Fra il venditore e il compratore... per chiedere una modifica particolare.  P. – Di prezzo? Se i prezzi non sono conformi a ciò che cercate. Bene, e allora si può fare un secondo gruppo. E dopo? Dopo aver cercato le informazioni, dopo essersi messi d'accordo fra venditore e compratore, che cosa dobbiamo fare?  S. – Possiamo scrivere una lettera.  P. – Si deve scrivere... una lettera di ordine.  [...]  P. – Allora, vi dividete secondo i vostri interessi e secondo ciò che pensate di saper fare. Potete dividervi... siete... ci si può dividere in tre gruppi secondo gli argomenti, potete dividervi liberamente secondo ciò che pensate di saper fare, e ciò che vi interessa particolarmente. Ecco tutto.</p>
---	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. Quali sono i compiti che l'insegnante propone ai suoi studenti? Definite per ognuno gli obiettivi in termini di competenze culturali, linguistica e di comunicazione (vedere "competenza" nel Glossario).</p>	<p>1. Compiti proposti:  a) ricerca di informazioni;  – competenza culturale (cultura propria del mondo dell'impresa e cultura straniera dell'interlocutore);  – competenza linguistica (comprensione scritta);</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– competenza comunicativa (tutte le componenti).</li> <li>b) conversazione telefonica;</li> <li>– competenza culturale (<i>idem</i>);</li> <li>– competenza linguistica (comprensione e espressione orale);</li> <li>– competenza comunicativa (tutte le componenti).</li> <li>c) redazione di una lettera;</li> <li>– competenza culturale (<i>idem</i>);</li> <li>– competenza linguistica (espressione scritta);</li> <li>– competenza comunicativa (tutte le componenti).</li> </ul>	
2. Quali competenze metodologiche sono richieste dal compito n° 1 (ricerca d'informazioni)?	2. Capacità di cercare l'informazione, di selezionarla e di ordinarla.	
3. Nel dispositivo previsto dall'insegnante si tratta di <i>variazione</i> o <i>differenziazione</i> dei compiti?	3. Si tratta di differenziazione dei compiti, dato che ognuno dei tre gruppi si occuperà di un compito diverso. Si tratterebbe di variazione se ogni gruppo si occupasse, nello stesso ordine, degli stessi tre compiti uno dopo l'altro.	
4. Vi sembra che l'insegnante lasci una certa autonomia ai suoi studenti? Perché?	4. L'insegnante lascia che gli studenti si dividano liberamente in tre gruppi secondo due criteri "centrati su colui che apprende": gli interessi e le competenze.	
5. Quali ragioni permettono all'insegnante di chiedere subito agli studenti di fare, in gruppi separati, tre compiti che sono strettamente collegati in quello che si può chiamare una "scenografia"?	5. Queste le ragioni: a) gli studenti lavoreranno la loro lingua di specializzazione (il commercio), con una tecnica (la simulazione) che hanno già utilizzato l'anno precedente durante le lezioni di francese, con lo stesso insegnante; b) sono abituati a questi contenuti e a questi procedimenti dall'indirizzo tecnico del corso che seguono.	
		Si potrà chiedere ai corsisti se questa tecnica della "scenografia" può essere utilizzata anche agli inizi dell'apprendimento della lingua di comunicazione. Si potrà far creare loro, in gruppi, delle scenografie che utilizzino la differenziazione pedagogica.

## Parte n°I – SETTORI DI DIFFERENZIAZIONE – METODI

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

**Nota bene:** In tutte le sequenze della cassetta video si osserva l'applicazione di metodi diversi o differenziati. Si potranno utilizzare le varie sequenze dopo che i corsisti avranno lavorato su questa rubrica, dedicata in modo specifico a questo tema.

### SCHEDA N°1/1

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Italia	italiano	inglese	6° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

– Messa in comune.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di una classe di inglese al 6° anno di lingua in una scuola secondaria, l'Istituto Tecnico per Attività Sociali, a Sora, in Italia. L'insegnante ha preparato una lezione a partire da una canzone di Elvis Presley.

TRASCRIZIONE ORIGINALE Italiano L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>[Part 1]  <i>TH. – Now, you have to reconstruct the song here it is the song-, you have to reconstruct the song following my directions, following my directions... And so at the end of this activity we listen to this song – and then we all together</i></p>	<p>[Parte n° 1 : L'insegnante ospitante parla ai suoi studenti.]  <i>PO. – Ora dovete ricostruire la canzone – ecco la canzone –, dovete ricostruire la canzone seguendo le mie indicazioni. Si tratta di una canzone. Alla fine di quest'attività, ascolteremo la canzone, e poi, tutti insieme canteremo la</i></p>

*sing this song.*

Now, before starting you have to write the schema of the song. Let's read together the photocopies I gave you. Let's read together. Now the title of the song. I gave the title of the song but the order of the words is not right. You have to put the words in the right order. It is OK? Of course that is not : *The friend of my girl*. Then you have to write here the schema of the song. Let's do it together. *Lo facciamo insieme... Lo schema della canzone...* The schema of the song... I'll do it on the blackboard. The song is divided into five stanzas. *Avete capito tutti?* The five lines. OK. Let's do it together so you can understand. Can you start working? Is everything clear? You have half an hour to reconstruct the song.

[Part 2]

*TH. – In this class I have a group of six students whose English level is lower than the other group. So I have to make them different activities. For example this time altogether we have to listen to the song and then sing the song together but before listening to the song I have prepared some activities to do before the listening of the song. For example the students who know English better have to reconstruct the song on this sheet of paper following my directions [voir Annexe 2]. For example I have written for them : “You have to write the first line of the song. The first word is a definite article”. For the second word I have written : “Find the word for roads which trains run on”, it is a compound name and you have to take the second part of it. And they have to go on with the activities till they finish the song. There aren't some words because they have to find these words later when they listen to the song. And then at the end of this activity they will do a listening comprehension and then a pronunciation activity because they have to sing the song. The other group, the group of six students have to do the same activity but of course the work is simpler. They have to find simpler words only the possessive, the indefinite articles – not all the words as the other group [voir Annexe 3]. And then we have to read the song so as to understand the most important meaning of the song. Then moreover they have a paper with information of the author of the song. And they have later to talk about the author without mentioning the name of author to let the other group understand, to get the name of the singer so they can do the activity together.*

canzone.

*Prima di cominciare dovete scrivere lo schema della canzone.*

*Leggiamo insieme le fotocopie che vi ho dato. Leggiamo insieme. Ora il titolo della canzone. Vi ho dato il titolo della canzone, ma l'ordine delle parole non è quello giusto. Dovete mettere le parole nel giusto ordine. Va bene? Naturalmente non è: The friend of my girl [“ L'amico della mia ragazza ”]. Poi dovete scrivere qui lo schema della canzone. Lo facciamo insieme... Lo schema della canzone... Io lo scriverò alla lavagna. La canzone si divide in cinque parti. Avete capito tutti? I cinque versi. OK. Facciamolo insieme così capirete. Potete iniziare a lavorare? E' tutto chiaro? Avete una mezz'ora per ricostruire la canzone.*

[Parte n° 2: L'insegnante ospitante commenta inquadrato dalla cinepresa dell'insegnante visitatore.]

*PO. – In questa classe ho un gruppo di sei studenti il cui livello di lingua è inferiore a quello dell'altro gruppo. E allora devo far fare delle attività diverse. Per esempio, questa volta ascolteremo la canzone e poi la canteremo insieme, ma prima di ascoltare la canzone ho preparato delle attività da realizzare prima dell'ascolto della canzone. Per esempio, gli studenti che conoscono meglio l'inglese devono ricomporre la canzone su questo foglio seguendo le mie consegne [vedere Allegato 2]. E allora ho scritto: “Dovete scrivere il primo verso della canzone. La prima parola è un articolo definito “ Per la seconda parola, ho scritto “Find the word for roads which trains run on”, [“ Trovate la parola che indica ciò su cui corrono i treni ”], è un nome composto, dovete prendere la seconda parte. E devono continuare queste*

*They are not separated all the hour.*

[Part 3]

*TV. – The students are working in three groups. Two groups work independently with the help of dictionaries. The teacher helps and works with the group of six students mentioned.*

[Part 4]

*TH. – Can you please guess the singer of this song listening to him? They will give you some hints and you have to guess to find the author of the song.*

*S. – He is not Italian.*

*TH. – He is not Italian.*

*S. – He was a rock and roll singer.*

*TH. – He was a rock and roll singer.*

*S. – He is Elvis Presley.*

*TH. – Yes, he is Elvis Presley.*

[Music.Elvis Presley's song]

*“The way she walks, the way she talks. How long can I...”*

*TH. – It is better that we listen to the song, you have to fill in the gaps.*

[Visiting Profesor, voice over]

*TV. – When they listen to the song for the second time, the teacher turns off the music and the students sing on their own.*

*I'm in love with the girl of my best friend*

*The girl of my best friend.*

*“The way she walks, the way she talks. How long can I pretend I can't help I'm in love with the girl of my best friend.”*

attività fino a quando finiscono la canzone. Ma mancano ancora alcune parole; dovranno trovarle dopo, quando ascolteranno la canzone. E allora, alla fine di questo compito, faranno una comprensione orale e un esercizio di pronuncia, perché devono cantare la canzone. Il gruppo di sei studenti deve fare lo stesso compito, ma, naturalmente, il lavoro è più semplice. Devono trovare alcune parole semplici, solamente possessivi, articoli indefiniti, non tutte le parole come l'altro gruppo [**vedere Allegato 3**]. E poi dobbiamo leggere la canzone, cioè fare una comprensione globale della canzone. Inoltre hanno in più un'informazione sull'autore della canzone. Devono parlare dell'autore senza dire il nome, perché l'altro gruppo capisca, scopra il nome del cantante, così possono fare il compito insieme. Non sono divisi per tutta l'ora.

[Parte n° 3 : L'insegnante visitatore commenta le immagini filmate.]

*PV. – Gli studenti lavorano in tre gruppi: Due gruppi lavorano in modo autonomo, aiutandosi con i vocabolari. L'insegnante aiuta e lavora con il gruppo dei sei studenti di cui si è parlato.*

[Parte n° 4 : L'insegnante ospitante con i suoi studenti.]

*PO. – Ascoltando, potete indovinare chi canta questa canzone? Vi daranno dei suggerimenti e voi dovete indovinare, scoprire l'autore della canzone.*

*S. – Non è italiano.*

*PO. – Non è italiano.*

*S. – Era un cantante rock.*

*PO. – Era un cantante rock.*

*S. – E' Elvis Presley*

*S.- Sì, è Elvis Presley.*

[Musica della canzone di Elvis Presley]

*“The way she walks, the way she talks. How long can I...”*

*PO. – E' meglio che ascoltiamo la canzone. Dovete riempire gli spazi bianchi.*

[Insegnante visitatore, voce fuori campo]

*PV. – Quando ascoltano la canzone per la seconda volta, l'insegnante ferma la*

<p>musica e gli studenti continuano a cantare.  <i>I'm in love with the girl of my best friend.</i>  <i>"The girl of my best friend.</i>  <i>"The way she walks, the way she talks. How long can I pretend I can't help</i>  <i>I'm in love with the girl of my best friend."</i></p>
---

<p><b>AUTOFORMAZIONE</b></p>	<p><b>SOLUZIONI</b></p>	<p><b>FORMAZIONE</b></p>
<p>1. Prima di visionare la sequenza, leggete attentamente la definizione di “metodo” nel Glossario, e poi la tabella delle “opposizioni metodologiche fondamentali”, Allegato 1.</p>		<p>Questa tabella delle “opposizioni metodologiche” è ripresa dall’Allegato 5 della <i>Guida d’osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata</i>.                      Si insisterà sul fatto che la parola “metodo” è utilizzata in questa scheda unicamente nel senso di “unità minimale di coerenza metodologica”, e non negli altri sensi più frequenti nel discorso didattico, quello di materiale didattico (“il metodo <i>Assimil</i>”, per esempio), e quello di metodologia (“il metodo audio-orale americano degli anni 60”, per esempio).                      Non sarà certo inutile abituare preventivamente i corsisti alla manipolazione di questo concetto, per esempio analizzando una unità didattica di un libro di testo.</p>
<p>2. Visionate la sequenza, poi rileggete attentamente la trascrizione, che terrete sotto gli occhi.</p>		
<p>3. Con quale criterio l’insegnante ha scelto di differenziare le attività sul supporto scelto (la canzone di Elvis Presley)? Citate la frase corrispondente.</p>	<p>3. Con un criterio di livello “In questa classe ho un gruppo di sei studenti il cui livello di lingua è inferiore a quello dell’altro gruppo. E allora devo far fare delle attività diverse”.</p>	
<p>4. A quale gruppo si rivolge l’insegnante nella</p>	<p>4. Si rivolge al gruppo dei più bravi (che hanno la</p>	

<p>prima parte di questa sequenza video?</p>	<p>fotocopia, in parte riprodotta nell'Allegato 2, sotto gli occhi). I più deboli non devono ricostituire il titolo della canzone che è dato nel loro foglio (vedere Allegato 3).</p>	
<p>5. Titolo della canzone (parte 1 della sequenza, Allegati 2 e 3):</p>		
<p>5.1 Quali metodi - tra i seguenti: diretto/indiretto, scritto/orale, trasmissivo/attivo - sono utilizzati per ognuno dei gruppi? Si può parlare in questo caso di differenziazione dei metodi?</p>	<p>5.1 – I metodi diretto e scritto sono utilizzati per tutti i gruppi (gli studenti lavorano a partire da un supporto scritto in lingua straniera e il lavoro in classe viene fatto in lingua straniera). Quindi, nessuna differenziazione di metodo su questo punto.                      – Il metodo trasmissivo è utilizzato per il gruppo dei più deboli (il titolo viene dato), il metodo attivo per il gruppo dei migliori (devono ricostruire da soli il titolo).                      C'è quindi differenziazione di metodo su questo ultimo punto.</p>	
<p>5.2 Quale metodo supplementare gli studenti migliori devono utilizzare: il metodo semasiologico, o il metodo onomasiologico?</p>	<p>5.2 Il metodo semasiologico, dato che devono andare dalle forme conosciute (le parole del titolo in disordine) alla scoperta del messaggio (il senso del titolo, che porterà a trovare l'ordine delle parole).</p>	
	<p>– Per studenti molto deboli: metodi indiretto, scritto e trasmissivo. Esempio: gli studenti ricevono, prima di ascoltare la canzone, la lista scritta delle parole sconosciute con la traduzione in L1.                      – Per studenti di buon livello: metodi diretto, orale e attivo. Esempio: gli studenti devono identificare durante l'ascolto della canzone le parole sconosciute, poi, con l'aiuto di ascolti successivi, cercare di indovinarne il senso partendo dal contesto (metodi supplementari utilizzati: induttivo e onomasiologico).</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti quale combinazione di metodi delle coppie diretto/indiretto, trasmissivo/attivo e scritto/orale può essere adoperata per studenti molto deboli; quale per alunni di buon livello. Si chiederà di utilizzarle simultaneamente, per esempio, per l'analisi delle parole sconosciute di una canzone.</p>
<p>6. Ricostruzione del testo della canzone (parte 2</p>		

della sequenza):		
6.1 C'è in questa parte differenziazione di metodi? Identificate tutti quelli che sono utilizzati, dando tutti gli esempi corrispondenti.	6.1 In questa parte non c'è quasi nessuna differenziazione di metodi. Sono utilizzati nei vari gruppi: – il metodo scritto (supporto scritto); – il metodo diretto (tutto il lavoro si fa in L2); – il metodo analitico (la canzone è ricostruita frammento dopo frammento, e il senso globale apparirà solo in un secondo momento); – il metodo attivo (sono gli studenti stessi che scoprono da soli il testo della canzone).	Si potrà tuttavia far osservare ai corsisti che la scheda proposta ai migliori fa assai spesso ricorso all' <i>induzione</i> (per es. “indovinare” una parola partendo dalla definizione o dal suo contrario), mentre quella proposta ai più deboli fa assai spesso appello alla <i>deduzione</i> (applicazione di modelli di trasformazione grammaticale, per es. “ <i>superlative of good</i> ”, “ <i>simple past of 'tell'</i> ”, “ <i>modal verb to express future</i> ”, ecc.).
6.2 Quali altri settori di differenziazione appaiono? Identificate per ognuno di essi tutti gli esempi corrispondenti.	6.2 – Il <i>compito</i> è identico (ricostruzione del testo della canzone). – C'è differenziazione dei <i>supporti</i> : i gruppi lavorano sulla stessa canzone, ma la ricostruiscono partendo da fotocopie diverse. – C'è differenziazione degli <i>aiuti e guide</i> : il gruppo dei più deboli dispone di parti del testo della canzone, il gruppo dei migliori, no; due gruppi su tre hanno vocabolari a loro disposizione; l'insegnante lavora con il gruppo di 6 studenti (i più deboli). – C'è differenziazione dei <i>contenuti</i> : gli studenti più deboli devono ritrovare solamente alcune parole, i più bravi la totalità del testo della canzone (a partire da definizioni tipo “parole incrociate”).	
7. Informazioni sull'autore della canzone:		
7.1 Quale dispositivo ha costruito l'insegnante?	7.1 Il gruppo dei più deboli ha avuto (dall'insegnante o da un testo) il nome del cantante e alcune informazioni su di lui. Darà queste informazioni al gruppo dei più bravi fino a quando questi indovineranno il nome del cantante.	
7.2 C'è in questo caso differenziazione di metodo? Se sì, in che cosa consiste?	7.2 Metodo <i>trasmissivo</i> per i più deboli (che hanno ricevuto l'informazione sul nome del cantante), <i>attivo</i> per gli altri (che devono indovinare il nome).	

<p>7.3 Quale obiettivo di tipo socio-affettivo cerca di raggiungere l'insegnante con questo dispositivo?</p>	<p>7.3 Valorizzare i più deboli, che si trovano in questo caso nella condizione di dare informazioni non conosciute dai migliori.</p>	
<p>7.4 Si può dire, in modo più generale, che l'insegnante si preoccupa della “ dimensione affettiva ” della sua classe?</p>	<p>7.4 Sì, si vedono in questa sequenza studenti rilassati, sorridenti, che lavorano tranquillamente e cantano con piacere.</p>	<p>Si potranno ricordare a questo proposito le tre dimensioni della lezione di lingua segnalate da molti esperti di didattica: comunicativa, cognitiva e socio-affettiva, e far notare come queste tre dimensioni siano qui tenute di conto simultaneamente.</p>

**ALLEGATO 1**  
**Le opposizioni metodologiche fondamentali**

	<b>METODO</b>	<b>PRINCIPIO</b>	<b>METODO</b>	<b>PRINCIPIO</b>
<b>1</b>	<b>trasmissivo</b>	L'insegnante considera l'apprendimento essenzialmente come la ricezione da parte dello studente delle conoscenze che gli trasmette: gli chiede soprattutto di essere attento.	<b>attivo</b>	L'insegnante considera l'apprendimento essenzialmente come la costruzione da parte dello studente stesso del suo sapere che il suo insegnamento può aiutare e guidare; gli chiede soprattutto di partecipare.
<b>2</b>	<b>indiretto</b>	La lingua materna degli studenti è uno strumento di lavoro in lingua straniera: si ricorre alla lingua materna come lingua di lavoro in classe e alla traduzione come strumento di comprensione e di esercitazione.	<b>diretto</b>	La lingua straniera è nello stesso tempo l'obiettivo e il mezzo: la lezione di lingua straniera si fa in lingua straniera.
<b>3</b>	<b>analitico</b>	L'insegnante va, o fa andare gli studenti dalle parti all'insieme o dal semplice al complesso: per es., dalla comprensione delle parole a quella della frase, da quella di ogni frase a quella del testo, o ancora dall'esercitazione isolata su ogni regola all'applicazione simultanea di questa in produzioni orali o scritte.	<b>sintetico</b>	L'insegnante va, o fa andare gli studenti dall'insieme alle parti o dal complesso al semplice: ad esempio, dalla comprensione globale di un testo alla sua comprensione particolareggiata, dalla memorizzazione di dialoghi a variazioni su questi dialoghi, dall'utilizzazione di formule "già pronte" alla padronanza delle componenti isolate.
<b>4</b>	<b>deduttivo</b>	Per la grammatica, l'insegnante va, o fa andare gli studenti "dalle regole agli esempi", basandosi sulla loro capacità di collegare razionalmente esempi nuovi alle regolarità, classificazioni o regole già conosciute. Per il lessico, l'insegnante chiede per es. agli studenti di modificare la loro comprensione di una frase fornendo il significato in contesto della parola chiave che quella contiene.	<b>induttivo</b>	Per la grammatica, l'insegnante va, o fa andare gli studenti "dagli esempi alle regole", basandosi sulla loro capacità di risalire intuitivamente da esempi dati a regolarità, classificazioni o regole sconosciute fino a quel momento. Per il lessico, l'insegnante chiede per esempio agli studenti di "indovinare" il significato delle parole sconosciute a partire dal contesto (lavoro di "inferenza lessicale".)
<b>5</b>	<b>semasiologico</b>	L'insegnante va o fa andare gli studenti dalle forme linguistiche verso il senso: in fase di comprensione si parte dalle forme conosciute per capire il messaggio; in fase di espressione, si produce un messaggio in modo da riutilizzare alcune forme.	<b>onomasiologico</b>	L'insegnante va o fa andare gli studenti dal senso alle forme linguistiche: in fase di comprensione, si parte dalle ipotesi sul senso per validarle o invalidarle attraverso l'analisi delle forme linguistiche; in fase di espressione, si ricorre a determinate forme linguistiche in funzione dei bisogni di espressione rilevati.

<b>6.</b>	<b>riflessivo</b>	L'insegnante fa appello all' <i>intelligenza</i> dello studente facendogli "concettualizzare" (apprendere razionalmente) le forme linguistiche per mezzo di regolarità, categorizzazioni e regole.	<b>ripetitivo</b>	L'insegnante usa dispositivi (estensivi e intensivi) di ripresentazione e riproduzione delle stesse forme linguistiche per creare negli studenti abitudini, meccanismi o riflessi.
<b>7</b>	<b>applicativo</b>	La produzione linguistica si fa sulla base di regolarità e regole che ci si rappresentano coscientemente.	<b>imitativo</b>	La produzione linguistica si fa per per riproduzione di modelli dati (linguistici o di trasformazione linguistica).
<b>8</b>	<b>comprensivo</b>	L'insegnante privilegia la comprensione (scritta o orale).	<b>espressivo</b>	L'insegnante privilegia l'espressione (scritta o orale).
<b>9</b>	<b>scritto</b>	L'insegnante privilegia lo scritto (comprensione e espressione).	<b>orale</b>	L'insegnante privilegia l'orale (comprensione e espressione)

**Osservazione 1:** In questa tabella non appare un metodo comunque molto utilizzato in classe, perché non ha un metodo opposto (da cui la sua utilizzazione intensiva...) il "metodo interrogativo" (schema: domanda dell'insegnante/risposta degli studenti/reazione dell'insegnante).

**Osservazione 2:** Questi metodi possono essere utilizzati sia combinati tra loro (es. alla prima lettura di un testo, cercare sul vocabolario la traduzione in L1 di una parola sconosciuta = metodi analitico e indiretto), sia articolati tra loro (es. una fase di riflessione grammaticale - metodo induttivo - è generalmente seguita da esercizi di applicazione, metodi riflessivo, deduttivo, applicativo, orale e/o da esercizi strutturali, metodi ripetitivo, imitativo, orale).

**Osservazione 3:** Ci sono forse state, nel corso della storia, metodologie che hanno privilegiato globalmente i metodi di sinistra a detrimento di quelli di destra, e vice versa, ma si possono concepire perfettamente strategie d'insegnamento che si rifacciano agli uni e agli altri. L'elettismo attuale in didattica delle lingue tende del resto ad articolare strategie opposte in dispositivi complessi.

## ALLEGATO 2

*Riproduzione delle consegne scritte di ricostruzione del testo della canzone (estratto)*

**Get the words of the song following my direction. Then you will listen to the song as to check that the words you wrote are right and fill in the gaps.**

TITLE: Put the following words in the right order:

My – friend – girl – The – of – best

### THE SCHEME OF THE SONG

The song is divided into five stanzas. The first, the second and the fourth are composed of five lines. The third one of four.

#### **1st line** (4 words)

1st) The definite article

2nd) Find the word for “Roads on which trains run” – it’s a compound name – take the second one.

3rd) If you are talking about a lady you can’t say “he”, but .....

4th) .....?..... Listen to the song and write the word.

#### **2nd line** (4 words) The 1st, 2nd and 3rd are like the ones in the first line.

4th) listen to the song and write the word -----?----- .

#### **3rd line** (5 words)

1) “----- are you?” – “Well, thank you”.

2) ≠ short (opposite of)

3) It’s a modal verb – You use it to express ability.

4) Personal Pronoun – First singular person.

5) ----- ?-----

### Question Mark

#### **4th line** (9 words)

1) = Oh

2) Personal pronoun – 1st singular person

3) Modal Verb; used to express ability/negative form

4) “help”

- 5) Singular Personal Pronoun – for things
- 6) Personal Pronoun, 1st person – singular.
- 7) “to be” Single Present – 1st person – singular
- 8) out
- 9) ≠ hate

### ALLEGATO 3

Testo a buchi della canzone. Tratto dal libro di testo

#### The girl of my best friend

---(Definite Article) --- way she -----,

The way she -----,

How long ---(modal verb to express ability) --- I -----?

Oh I ---(modal verb to express ability-negative form) \_\_\_ help it, I'm in love

With the girl of --- (possessive adjective) \_\_\_ best friend.

---(possessive adjective) \_\_\_ lovely -----,

--- (possessive adjective) \_\_\_ skin so -----,

I could --- (≠ come) --- on and never ----- .

Oh I can't help it, I'm in love

With the girl of my --- (superlative of "good") \_\_\_ friend.

I want to ----- her how I \_\_\_ (≠ hate) \_\_\_ her so,

And ----- her in my ----- but then

What if she got real mad and --- (simple past of "tell") \_\_\_ him so?

I --- (simple past of "can") \_\_\_ either --- (before "two") --- again.

The way they -----,

--- (modal verb to express future) \_\_\_ my aching heart ever -----?

Or will I always --- Infinitive of "I am") \_\_\_ in love

With the girl of my best friend?

## Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – PROGRAMMAZIONE

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

- Consegne 3/3.
- Valutazione 1/3.
- Metacognizione 4/4.

### SCHEDA N°1/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Belgio	francese	inglese	intervista insegnante		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Valutazione.
- Obiettivi.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta dell'intervista che una collega italiana ha fatto ad un'insegnante belga di inglese in una scuola pubblica della Comunità francese del Belgio. L'intervista riguarda la valutazione dei risultati della lezione che è appena stata effettuata. Per maggiori dettagli vedere la scheda Ambiente 2/4.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>TV. – Let's try together to understand how things went. What do you think about it? What was the aim of this lesson?</p> <p>TH. – Well... they had to be able to interview, to make questions and to be interviewed and to answer those questions and the aim was that... the... even the weakest could ask question. So I split the group into... the class into two groups and at the beginning the... the... strongest... the best pupils were</p>	<p>PV. – Cerchiamo di capire insieme come sono andate le cose. Che cosa ne pensa? Qual era l'obiettivo di questa lezione?</p> <p>PO. – Bene... Dovevano essere capaci di intervistare, di fare domande e di essere intervistati e anche di rispondere a queste domande e l'obiettivo era che... anche i più deboli riuscissero a fare domande.</p>

<p>asked to make question. And I was surprised to see... that I think I reached the aim that ... the weakest pupils could also make question with the help of the best ones.</p> <p>[...]</p> <p>...There was a good reaction from the... best and from the weakest too because they... they knew where they... I wanted to go. They had to be attentive to the questions whose they knew. I had... they had to answer to ask question at the end of the lesson. I think they had a good reaction... I think it would be not so bad.</p> <p>TV. – Do you have in mind anything that did not work as you expected?</p> <p>TH. – Well... I had a sole change... the aim of the lesson was to use the interview to speak about somebody and to use the third person singular. It was a little... perhaps a little bit too long too rich... it's changed... they couldn't do it, couldn't do it but perhaps it was not the right moment to do, I don't know.</p>	<p>Allora ho diviso il gruppo... la classe in due gruppi e all'inizio i... i più bravi... gli studenti migliori dovevano fare le domande. E sono stata sorpresa di vedere... penso di aver raggiunto l'obiettivo... anche gli studenti più deboli potevano fare domande con l'aiuto dei migliori.</p> <p>[...]</p> <p>... C'è stata una buona reazione da parte dei migliori e anche dei più deboli perché... sapevano dove... dove volevo andare. Dovevano fare attenzione alle domande che conoscevano. Dovevo... dovevano rispondere, fare le domande alla fine della lezione. Penso che abbiano avuto una buona reazione... Penso che non dovrebbe essere andata troppo male.</p> <p>PV. – Si ricorda di qualcosa che non ha funzionato come avrebbe voluto?</p> <p>PO. – Mah... Ho fatto un solo cambiamento... l'obiettivo della lezione era di usare l'intervista per parlare di qualcuno utilizzando la terza persona singolare. E' stato un po'... forse un po' troppo lungo e troppo ricco... c'è stata una modifica... non lo potevano fare, non potevano, forse non era il momento giusto. Non lo so.</p>
--	---

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Leggete la definizione di “programmazione” nel Glossario.		
1.1 Nella sua intervista, l'insegnante non tratta soltanto l'argomento programmazione. Quale altro argomento tratta?	1.1 L'insegnante tratta anche la valutazione della sequenza filmata.	
1.2 Identificate i due punti a cui si riferisce la sua valutazione, sottolineando tutti i passaggi corrispondenti.	1.2 La valutazione riguarda: a) <i>il lavoro degli studenti</i> : “ anche gli studenti	Si potrà far notare ai corsisti che l'insegnante comincia con la valutazione positiva della programmazione non per autosoddisfazione, ma perché l'obiettivo che pensa di aver raggiunto

	<p>più deboli potevano fare domande con l'aiuto dei migliori ", " C'è stata una buona reazione da parte dei migliori e anche dei più deboli.</p> <p>[...] Penso che abbiano avuto una buona reazione. " ;</p> <p>b) <i>la propria programmazione</i>, in funzione della valutazione del lavoro degli studenti: questa valutazione è nello stesso tempo positiva (" Penso di aver raggiunto l'obiettivo ") e negativa (" E' stato un po'... forse un po' troppo lungo e troppo ricco... c'è stata una modifica... non lo potevano fare, non potevano, forse non era il momento giusto. Non lo so. ").</p>	<p>(mettere gli studenti più deboli in situazione di partecipazione e di successo) era per lei il più importante.</p>
<p>1.3 Quali settori di insegnamento/apprendimento sono implicati nella programmazione dell'insegnante? Identificate tutti i passaggi corrispondenti.</p>	<p>1.3 Settori implicati:</p> <p>a) <i>gli obiettivi</i> (" Dovevano essere capaci di intervistare, di fare domande e di essere intervistati e anche di rispondere a queste domande e l'obiettivo era che... anche i più deboli riuscissero a fare domande [...] l'obiettivo della lezione era di usare l'intervista per parlare di qualcuno utilizzando la terza persona singolare. ")</p> <p>b) <i>i compiti</i> (" ... gli studenti migliori dovevano fare le domande.. [...] anche i più deboli potevano fare domande con l'aiuto dei migliori ") ;</p> <p>c) <i>il dispositivo</i> (" Allora ho diviso il gruppo... la classe in due gruppi [...] i più bravi [...] i più deboli. ")</p>	
<p>2. Basandovi sui passaggi dell'intervista di cui avete tenuto conto per la risposta alla domanda precedente, dite:</p>	<p>Vedere " obiettivo " nel Glossario, con i vari rinvii.</p>	<p>Prima di far svolgere il lavoro corrispondente (2.1 e 2.2), si potrà chiedere ai corsisti di ricordare i vari tipi di obiettivi che un insegnante può porsi per la programmazione di una sequenza.</p>
<p>2.1 Quali sono i vari tipi di obiettivi considerati</p>	<p>2.1 Gli obiettivi considerati sono comunicativi</p>	

dall'insegnante?	("imparare a intervistare, a fare domande e a essere intervistati e anche a rispondere a queste domande") e linguistici ("fare domande [forma interrogativa]", "utilizzare la terza persona singolare").	
2.2 Esistono anche obiettivi legati a ciò che si definisce la "dimensione affettiva" dell'insegnamento. Quali sono i due passaggi del discorso dell'insegnante in cui appare un obiettivo di questo tipo? Perché l'insegnante insiste su questo obiettivo?	2.2 "l'obiettivo era che... anche i più deboli riuscissero a fare domande. [...] Anche i più deboli potevano fare domande con l'aiuto dei migliori". Questo obiettivo (dare agli studenti più deboli la possibilità di successo) le sembra importante perché è legato al problema del mantenimento della motivazione di questi studenti in una classe eterogenea.	
3. Visionate la sequenza che corrisponde alla scheda Metacognizione 4/4, in cui si vedono due studenti di questa classe dare la loro personale valutazione della lezione fatta dall'insegnante. Che confronto si può fare fra i criteri dell'insegnante e quelli degli studenti? Quale conclusione ne potete trarre personalmente?	3. Il criterio che certamente sembra più importante agli studenti – dato che è il solo di cui parlano – corrisponde alla dimensione affettiva: l'aiuto reciproco, il sentimento di solidarietà. Questa dimensione non deve mai essere trascurata nelle lezioni di lingua, ed è particolarmente importante per gli studenti più deboli.	
4. "C'è stata una buona reazione da parte dei migliori e anche dei più deboli perché... sapevano dove... dove volevo andare." Quale importante vantaggio di una programmazione rigorosa è espresso con queste parole dall'insegnante?	4. Una programmazione rigorosa è utile agli studenti più deboli che hanno bisogno di una guida più forte e di una chiara consapevolezza, in ogni momento, di ciò che fanno e del perché lo fanno.	
5. Visionate adesso la sequenza che corrisponde alla scheda Supporti 1/2, in cui è stata filmata una parte della lezione a cui corrisponde questa programmazione (consegne iniziali). Quali elementi supplementari di programmazione si possono dedurre da questa sequenza?	5. Elementi supplementari di programmazione: – l'insegnante ha individuato nel libro di testo i supporti e le attività che corrispondono ai suoi obiettivi comunicativi e linguistici; – ha individuato le attività che corrispondono ad un livello più alto, quelle che corrispondono ad un livello più basso e che tutto sommato sono complementari (in modo da permettere una messa in comune interattiva, in questo caso	

	<p>l'interrogazione reciproca da un gruppo all'altro) ;                      – inizialmente ha suddiviso gli studenti in due gruppi di livello;                      – per ogni studente, secondo il gruppo di appartenenza, ha preparato un foglio fotocopiato;                      – ha preparato le consegne da scrivere alla lavagna.</p>	
<p>6. Che cosa pensate della programmazione realizzata dall'insegnante per questa sequenza? Secondo voi quali sono i vantaggi delle programmazioni rigorose (diversi da quello indicato dalla stessa insegnante al punto 4)?</p>	<p>4. Si può pensare almeno a questi altri due vantaggi:                      – le possibilità di successo possono essere previste fin dalla definizione degli obiettivi (nella programmazione si prevedono nello stesso tempo gli obiettivi e la valutazione);                      – si guadagna in tempo e in efficacia nel lavoro di classe.</p>	
<p>7. Per quale ragione la programmazione deve essere particolarmente rigorosa in caso di applicazione della pedagogia differenziata?</p>	<p>7. La differenziazione implica una riflessione preventiva più importante a livello di concezione delle sequenze (dato che si devono considerare molteplici parametri di differenziazione) e a livello della loro realizzazione (dato che si devono prevedere i vari settori di differenziazione): vedere nel Glossario “ pedagogia differenziata ”.</p>	
	<p>– Inconveniente: costo in termini di tempo di preparazione prima della lezione                      – Rischio: una maggiore rigidità dell'insegnante che in classe avrà tendenza a voler seguire ad ogni costo la sua programmazione.</p>	<p>Si potrà far riflettere i corsisti sugli inconvenienti e i rischi a cui può andare incontro, nonostante tutto, una programmazione troppo dettagliata e troppo rigorosa.</p>

### SCHEDA N°2/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Finlandia	finlandese	inglese	2 anno		

**Scheda che può essere utilizzata anche in:**

– Ambiente.

**CONTESTUALIZZAZIONE**

La scuola finlandese in cui è stata filmata questa sequenza, *Oulun Normaalikoulun Yläaste*, dipende dall'Università di Oulu, e serve da terreno d'osservazione e di pratica (“classi di applicazione”) per la formazione degli insegnanti all’“insegnamento speciale”, insegnamento destinato agli studenti che hanno gravi difficoltà scolastiche. L'insegnante intervistata possiede anche una formazione in psicologia.

Ricordiamo che il Ministero della Pubblica Istruzione finlandese raccomanda la pedagogia differenziata.

<p style="text-align: center;"><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE</b> finlandese L1, inglese L2</p>	<p style="text-align: center;"><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>TH. - We are going to do it in a quite easier way...</p> <p>TV. – But it is the same text, isn't it?</p> <p>TH. – Yes, it is the same text and we are... today we listened to it and we read it... and then we... I translated it for them because it is quiet difficult for them to translate it. They don't know the words... so I explain the words and then we do some exercises from the workbook. And we also use quite a lot of Finnish because it is easier... it is their problem and that's why they are with me and not with Nina, because they can't understand English.</p> <p>TV. – And are you also going through the grammar and the relative pronouns or not today?</p> <p>TH. – Not today.</p> <p>TV. – You are going slower?</p> <p>TH. - Yes, I think we use more time.</p> <p>[...]</p> <p>TH. – And I only give them one homework because it is also their problem that they don't do their homework, so they have only a little homework and it has to be done.</p> <p>[...]</p> <p>TV. – Did you achieve the objectives that you had? The plans that you had?</p> <p>TH. – I think so...I think that...there were four pupils...I think that two of them understand the text very well... I think so but the two... the other two...the girl... she had a little difficulty... it was quite difficult for her, and one boy he couldn't concentrate on the lesson at all... but I think he understands. I think it was a good lesson...that they understood the text and now they know the new words and tomorrow we... keep going on...</p> <p>TV. – Did you have time to do all the exercises that you were planning?</p> <p>TH. – Yes, we did two exercises and one is for home.</p> <p>TV. – And so do you think they will be prepared to do the homework since they understood the text? Is it related to the text?</p> <p>TH. – Yes, it is from the text, it is related to the birds of the text. I think</p>	<p><i>PO. – Lo faremo in modo più semplice...</i></p> <p><i>PV. – Ma è lo stesso testo, no?</i></p> <p>PO. – Sì, è lo stesso testo e noi... oggi l'abbiamo ascoltato e l'abbiamo letto... e poi... l'ho tradotto per loro, perché per loro è un po' difficile da tradurre. Non conosco le parole... quindi spiego le parole e poi facciamo alcuni esercizi del quaderno degli esercizi. E parliamo spesso in finlandese, perché è più facile... è un problema per loro e per questo sono con me e non con Nina, perché non capiscono l'inglese.</p> <p>PV. – E oggi farete anche un po' di grammatica e i pronomi relativi?</p> <p>PO. – Non oggi.</p> <p>PV.– Andate più lentamente ?</p> <p>PO. – Sì, credo che ci mettiamo più tempo.</p> <p>[...]</p> <p>PO. Do loro un solo compito per casa, perché hanno anche questo problema, quello di non fare i compiti di casa, quindi hanno solo un piccolo lavoro da fare.</p> <p>[...]</p> <p>PV. – Avete raggiunto gli obiettivi fissati? La programmazione stabilita?</p> <p>PO. – Penso di sì... penso anche che...c'erano quattro studenti...mi sembra che due di loro capiscano benissimo il testo... penso di sì, ma i due... gli altri due... la ragazza... ha avuto un po' di difficoltà... è stato piuttosto difficile per lei, e solo il ragazzo ha avuto difficoltà a concentrarsi sulla lezione. Ma credo che capisca. Penso che sia stata una buona lezione... Penso che abbiano capito il testo e che ora conoscano delle parole nuove e domani... continueremo.</p> <p>PV. – Avete avuto il tempo di fare tutti gli esercizi programmati?</p> <p>PO. – Abbiamo fatto due esercizi, e un altro deve essere fatto a casa.</p> <p>PV. – Pensate che siano preparati per fare il lavoro a casa, una volta che hanno capito il testo? Il lavoro è in rapporto con il testo?</p> <p>PO. – Sì, il lavoro è sul testo. E' in rapporto con gli uccelli del testo. Penso che lo faranno. Spero.</p>

they'll do it. I hope so. TV. – OK	PV. – Bene.
---------------------------------------	-------------

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Quali sono gli obiettivi che si era fissata l'insegnante per la lezione che ha fatto?	1. Obiettivi: a) comprensione scritta; b) acquisizione di parole nuove.	
2. In quale modo l'insegnante ha considerato le particolari difficoltà degli studenti?	2. Tecniche utilizzate: a) Per facilitare la comprensione del testo, l'insegnante lo ha tradotto in L1. b) Ha utilizzato la L1 come lingua di lavoro in classe. c) Lavora in modo meno intensivo con gli studenti sulla grammatica, probabilmente per mantenere la motivazione variando le attività, e per adattarsi ai ritmi di apprendimento e alle capacità di concentrazione.	
	La decisione di questa insegnante, come tutte quelle che gli insegnanti prendono durante le loro programmazioni e in tempo reale in classe, non può essere certo criticata (né del resto approvata) in nome di principi universali: la didattica delle lingue, come ogni insegnamento, è prima di tutto l'arte dell'adattamento a tutti i parametri della situazione di insegnamento/apprendimento. E per questo la formazione in didattica delle lingue è prima di tutto una formazione alla <b>contestualizzazione</b>	Si faranno esprimere i corsisti sulle tecniche utilizzate. Alcuni, per esempio, potranno stupirsi che l'insegnante abbia deciso di tradurre lei stessa il testo in L1.
3. Quali settori di insegnamento/apprendimento sono presi in considerazione nella programmazione	3. I settori presi in considerazione dalla programmazione sono, in particolare, quelli	

<p>dell'insegnante? Ritrovate tutti i passaggi corrispondenti.</p>	<p>direttamente in rapporto con gli obiettivi generali (vedere il punto 1), cioè:  a) competenze linguistiche: la comprensione orale (“ Noi lo ascolteremo [il testo] ”);  b) contenuti linguistici:  – la fonetica (“ noi leggeremo [il testo] ”);  – il lessico: non sappiamo in che cosa consiste l'esercizio che gli studenti dovranno fare a casa, ma apparentemente richiederà di riutilizzare il vocabolario tematico del testo.  Altri settori presi in considerazione:  c) i supporti (il libro degli esercizi);  d) i compiti (due esercizi presi dal libro);  e) i dispositivi: <i>materiale</i> (libro), <i>spazio</i> (il compito per casa, come seguito del lavoro in classe); <i>tempo</i> (studenti lenti, con cui l'insegnante “ impiega più tempo” e ai quali dà poco lavoro a casa).</p>	
<p>4. Si può parlare di differenziazione nella programmazione dell'insegnante?</p>	<p>4. C'è differenziazione della programmazione per ciò che riguarda l'insegnamento, in quanto l'insegnante non svolge lo stesso lavoro con questi studenti dell'insegnamento speciale e con gli altri. Ma, almeno se ci si basa sulla sequenza filmata, non c'è differenziazione - né dell'insegnamento, né dell'apprendimento - nel lavoro sul testo studiato all'interno di questa lezione.</p>	
<p>5. Su quali elementi si basa l'insegnante per preparare la programmazione del lavoro sul testo?</p>	<p>5. L'insegnante si basa nello stesso tempo su:  a) la conoscenza generale che ha dei suoi studenti;  b) la valutazione dei risultati degli studenti nel lavoro fatto sul testo fino a quel momento;  c) sulla difficoltà dell'esercizio che chiederà loro di fare.</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti di fare l'elenco di tutti i parametri da considerare nel fare una programmazione, poi di classificarli e di metterli in ordine di importanza.</p>

### SCHEDA N°3/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Finlandia	finlandese	inglese	7° anno		

#### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Introduzione (variazione vs differenziazione).
- Autonomizzazione.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di una classe al suo 7° anno di lingua inglese nella *Mankkaa Comprehensive School*, in Finlandia; è stata filmata durante una lezione in cui gli studenti devono lavorare in maniera autonoma (*Independent Study*), sotto la supervisione dell'insegnante.

TRASCRIZIONE ORIGINALE finlandese L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>T. – The name of the unit is "Mistry". Unit seven, "Mistry" and it's the last unit for this school year and as... (...) as we did before... first take the study text: we listen to it , we read it aloud, we see it, we find... out the difficult words first and... then... after that we... er... go through all the exercises in the textbook which are oral exercises... with our friends here. After... you can take your workbook and in the workbook these pages have to be done. And that with the book that you have.</p> <p>S. – Extra work?</p> <p>T. – Yes, you have done extra work but everyone has an independent exam on work (...) and the next thing that you have to do here now is "Think" and "Think" means grammar. And the rules and the basic things are found in the textbook pages 132 and 134, and also there you can find some pair-work. Let's see... er... can you... er... open your book... page 132. Textbook... The title?</p>	<p>P. – Il nome di questa unità è “ Mistero ”. Unità sette, “ Mistero ”, ed è l'ultima di questo anno scolastico e come... (...) come abbiamo già fatto altre volte, prendiamo per prima cosa il testo: lo ascoltiamo, lo leggiamo a voce alta, cerchiamo subito le parole difficili, e poi... dopo di questo... facciamo tutti gli esercizi del libro che sono esercizi orali... con i nostri amici qui. Dopo potete prendere il vostro libro degli esercizi, e nel libro degli esercizi si devono fare queste pagine. Con il libro che avete.</p> <p>S. – Del lavoro in più?</p> <p>P. – Sì, farete del lavoro in più, ma ognuno deve presentare un esame personale sul lavoro (...) e la prossima attività che dovete fare è “ <i>Think</i> ”, e “ <i>Think</i> ” significa grammatica. E le regole, e le cose elementari si trovano nel libro alle pagine 132 e 134, e potete anche trovare del lavoro a coppie. Vediamo... potete... aprire i libri... a pagina 132. Libro... Il titolo?</p> <p>S. – Congiunzioni.</p>

<p>S. – Conjunctions.  T. – Conjunctions... the connect things... And is there any pair-work? Can you find any pair-work there?  S. – Yes  T. – Yes, so now again you do the pair-work first with your partner here and after that you take the written exercises in the workbook. "Reading". That is the only exercises of that.  [...]  Which means that we have four... five double lessons... I think. And then as you'll have an exam as well, we have to revise for the exam as well... so... But during March we have to make a project work, and this time the project work is on the USA, but because we are now between unit 6 and unit 7 I'm not going to go into details of this today....Next week.  Today we just.. try to get started for this new unit.</p>	<p>P. – Congiunzioni... le cose che legano... E c'è lavoro a coppie? Trovate del lavoro a coppie?  S. – Sì.  P. – Sì. Bene adesso fate ancora una volta il lavoro a coppie con il vostro compagno per prima cosa, poi fate gli esercizi scritti nel libro degli esercizi. " Lettura ". Sono i soli esercizi di questo tipo.  [...]  Ciò significa che abbiamo quattro... cinque lezioni doppie... penso.  E poi avrete anche un esame, dobbiamo fare anche il ripasso per l'esame... quindi... Ma durante il mese di marzo dobbiamo fare un lavoro su progetto, e questa volta sarà sugli Stati Uniti d'America, ma dato che ora siamo tra l'unità 6 e la 7, oggi non entrerà nei particolari... La settimana prossima.  Oggi proveremo semplicemente a iniziare questa nuova unità.</p>
---	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<i>FORMAZIONE</i>
<p>1. Prima di cominciare a lavorare su questa sequenza, riflettete sul posto e sulla funzione che secondo voi deve avere il libro di testo nella programmazione dell'insegnante.</p>		<p>Questo primo lavoro potrà essere fatto a gruppi. Infatti dovrebbe suscitare discussioni tra posizioni differenti, i cui estremi sono i seguenti:  – Un “ buon ” insegnante deve seguire in modo rigoroso il libro di testo che usa, se pensa che sia valido.  – Un “ buon ” insegnante fa a meno del libro di testo, e così può adattare costantemente i supporti e le attività agli interessi e ai bisogni degli studenti.</p>
<p>2. A partire da che cosa l'insegnante filmata in questa sequenza costruisce la sua programmazione nella prima parte del suo intervento (fino a “ ... i soli esercizi di questo tipo ”)?</p>	<p>2. A partire dal libro di testo. Infatti l'insegnante presenta agli studenti l'unità (Unità 7) che cominceranno quel giorno. La programmazione che adotta è dunque quella che è stata proposta dagli autori del libro di testo usato.</p>	

<p>3. Quali sono i vari supporti proposti nel libro di testo? Cercate di definirli il più precisamente possibile.</p>	<p>3. Il libro di testo propone successivamente, per quanto si può giudicare dalle affermazioni dell'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) un testo con registrazione orale;</li> <li>b) esercizi sicuramente riferiti a questo testo, da fare oralmente a coppie o in piccoli gruppi (“ con i nostri amici qui”);</li> <li>c) esercizi supplementari, da fare sicuramente per iscritto e individualmente;</li> <li>d) esercizi grammaticali, relativi a determinate pagine di grammatica (“ pagine 132 e 134 ”) che si trovano certo all'interno di una sintesi grammaticale in fondo al libro.</li> </ul>	
<p>4. Oltre ai supporti, quali sono i vari punti considerati nella programmazione dell'insegnante, in questa prima parte dell'intervista? (Passate in rivista tutti questi punti, che sono enumerati nella definizione di “ programmazione “ nel Glossario.)</p>	<p>4. Punti considerati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) contenuti: grammatica (i connettori);</li> <li>b) dispositivo: lavoro individuale e a coppie;</li> <li>c) aiuti: vocabolario, sintesi grammaticale del libro di testo;</li> <li>d) compiti: comprensione orale e scritta, espressione orale, esercizi grammaticali;</li> <li>e) metodi: vedere la soluzione del punto 6.</li> </ul>	
<p>5. In questa prima parte c'è tutta una programmazione sul testo registrato che non è prevista nel libro. Quali sono in particolare i compiti? Descriveteli il più esattamente possibile, con i loro obiettivi in termini di competenze linguistiche.</p>	<p>5. Serie di compiti (“ come abbiamo già fatto altre volte ”) riguardanti il testo e la sua registrazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ascolto della registrazione con il testo scritto sotto gli occhi;</li> <li>b) esercizio di lettura destinato ad una nuova presa di contatto con il testo ed anche, con certezza, ad un lavoro di fonetica;</li> <li>c) ricerca delle parole difficili: si tratta dunque di un lavoro di comprensione scritta.</li> </ul> <p>Gli esercizi orali previsti sul libro si riferiscono senza dubbio allo stesso testo: sono dunque esercizi allo stesso tempo di comprensione scritta e espressione orale.</p>	
<p>6. Consultate la tabella delle opposizioni</p>	<p>6. Metodi applicati:</p>	

<p>metodologiche in Allegato 1 della rubrica “Metodi”. Individuate in questo insieme di compiti l’applicazione del metodo scritto, del metodo indiretto, del metodo analitico e del metodo applicativo.</p>	<p>a) scritto: il supporto di base è un testo;  b) indiretto: le parole sconosciute sono cercate nel vocabolario, che in questo caso si può supporre bilingue;  c) analitico: la comprensione degli elementi del testo (le parole sconosciute) è ricercata prima della comprensione globale;  d) deduttivo-applicativo: gli esercizi grammaticali si fanno basandosi sulle regole corrispondenti della sintesi grammaticale.</p>	
<p>7. Questo insieme di compiti sembra tanto ritualizzato da corrispondere a ciò che si definisce uno “ schema di lezione in integrazione didattica ” (serie fissa di compiti a partire da un unico supporto):</p>		<p>Questa domanda potrà sfociare su un’analisi comparativa degli schemi di lezione in integrazione didattica proposti in modo più o meno esplicito da vari libri di testo.</p>
<p>7.1 Qual è la vostra opinione sullo schema di lezione applicato da questa insegnante?</p>	<p>7.1 Nessuna soluzione per questa domanda. Si può solo notare che altri schemi di lezione applicheranno invece il metodo diretto (si cerca di indurre il senso delle parole sconosciute a partire dal contesto), il metodo sintetico (“ approccio globale “ dei testi) e, secondo la fase del processo di apprendimento, il metodo induttivo (si cerca di scoprire le regole a partire dagli esempi del testo) o il metodo imitativo (esercizi a partire da modelli).</p>	
<p>7.2 Quali sono secondo voi i vantaggi e gli svantaggi degli schemi di lezione, qualunque essi siano?</p>	<p>7.2 Analisi non esaustiva:  – Vantaggi: la programmazione dell’insegnante è più facile, gli studenti sanno in ogni momento cosa devono fare, e hanno potuto assimilare i metodi e i procedimenti applicati; la “ ripresa ” intensiva delle stesse forme linguistiche è assicurata.  – Svantaggi: lo stesso schema di lezione non può essere adatto a tutti i supporti; rischio di procedimenti stereotipati da parte dell’insegnante; impressione di ripetitività e rischio di demotivazione per gli studenti ; difficoltà a formare</p>	

	all'autonomia.	
8. Rileggete nella trascrizione l'ultima parte del discorso dell'insegnante (da "E poi avrete anche un esame..." fino alla fine). Cosa si rileva, per quel che riguarda la programmazione dell'insegnante?	8. L'insegnante amplia il tempo considerato nella programmazione oltre la durata del lavoro sull'Unità 7. Annuncia delle attività che dovranno di lì a poco essere fatte al di fuori del libro di testo: revisioni per l'esame e un lavoro su progetto.	
9. Perché esplicita agli studenti la programmazione? Che cosa ne pensate?	9. Si può ritenere interessante che gli studenti abbiano una vista d'insieme di un lavoro prima di cominciarlo: così, in ogni momento sapranno che cosa devono fare e perché. In questo caso, per esempio, questa presentazione offre all'insegnante l'opportunità di giustificare alcune attività: "Sì, farete del lavoro in più, ma ognuno deve presentare un esame personale sul lavoro".	
		In questa sequenza l'insegnante si contenta di mettere al corrente gli studenti della programmazione che ha fatto. Si potrà chiedere ai corsisti che cosa può fare l'insegnante per coinvolgere gli studenti nel lavoro di programmazione: infatti l'autonomia esige anche la capacità di pianificare da soli il proprio lavoro.

## Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – CONSEGNE

Altre schede utilizzabili in questa rubrica:	
– Introduzione 1/4.	– Aiuti e guide 1/1.
– Supporti 1/2.	– Compiti 1/2.
– Dispositivi 1/3.	– Metacognizione 2/3.
– Dispositivi 3/3.	

### SCHEDA N°1/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Francia	francese	spagnolo	4° anno		

Scheda che può essere utilizzata anche in:
– Contenuti.
– Lavoro di gruppo.
– Messa in comune.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Classe di Première Littéraire di 22 alunni (21 ragazze, 1 ragazzo) in un Liceo polivalente di provincia (1200 studenti) in cui la pedagogia differenziata non è praticata. Il sussidio utilizzato è un testo del manuale scolastico in uso.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2	TRADUZIONE
<p>P. – Vamos a trabajar en grupo. ¿Qué es trabajar en grupo? Trabajar en grupo quiere decir que cada miembro del grupo da su opinión. Todo el mundo da su opinión y las decisiones se toman en común. Cada uno puede decir, bueno... “yo estoy de acuerdo o no”, y al final tomar una decisión común. En cada grupo hay que nombrar un secretario y esta persona va a escribir el</p>	<p>P. - Ci mettiamo a lavorare in gruppo. Cosa significa lavorare in gruppo? Lavorare in gruppo vuol dire che ogni membro del gruppo dà la sua opinione. Tutti danno la loro opinione e le decisioni si prendono in comune. Ognuno può dire, per esempio... “io sono d'accordo o no”, e alla fine si prende una decisione comune.</p>

<p>resultado, y al final dará el resultado del trabajo del grupo, y en cada grupo hay que nombrar un portavoz.</p> <p>A. – ¿Un portavoz?</p> <p>P. – <i>Un portavoz. Y el próximo día este portavoz va a explicar al resto de la clase el trabajo de su grupo. Yo haré una fotocopia del trabajo de cada secretario y la distribuiré a los otros grupos. Así todo el mundo tendrá el trabajo de todos los grupos. ¿De acuerdo?</i></p> <p>Vamos a ver el grupo n° 1. Vosotros vais a contar las sílabas de cada verso. Vais a analizar las rimas, es decir consonantes, decir cuáles son las vocales y cuáles son los consonantes que se repiten, y vais a hacer una lista de todos los verbos en pretérito. Vais a decir eso. Si necesitáis cuaderno o libro podéis mirar, consultar...</p> <p>El grupo n° 2, vais a buscar en el poema todos los elementos de la historia de la Conquista de México y de la historia de Malinche: es lo que vimos en la clase precedente, la historia que yo conté. Buscáis todos los elementos en el poema.</p> <p>[Grupo n° 3] Pasamos a la organización: Cómo está organizado el poema, las partes, y sobretodo justificar la división: en qué basáis vuestra división?</p> <p>Y el grupo n° 4, vais a identificar, vais a explicar todas las metáforas del poema, vais a ver quién se expresa en el poema y a quién se dirige. Y por eso vais a tener que dar explicaciones concretas del poema: bueno... “Tal persona porque vemos en el texto tal y tal”... Y la última pregunta: A quiénes son - entre comillas- los "Conquistadores" del siglo XX.</p>	<p>In ogni gruppo si deve nominare un segretario, e questa persona scriverà il risultato, e alla fine darà il risultato del lavoro di gruppo, e in ogni gruppo si deve nominare un portaparola.</p> <p>S. - Un portaparola ?</p> <p>P. - Un portaparola. E la prossima volta questo portaparola spiegherà al resto della classe il lavoro del suo gruppo. Io farò una fotocopia del lavoro di ogni segretario e la distribuirò agli altri gruppi. Così tutti avranno il lavoro di ogni gruppo. Va bene?</p> <p>Vediamo il gruppo n°1. Voi, contate le sillabe di ogni verso. Analizzate le rime, cioè le consonanti, dite quali sono le vocali e quali le consonanti che si ripetono e fate un elenco di tutti i verbi al passato remoto. Voi farete questo. Se avete bisogno del quaderno o del libro, potete guardare, consultare...</p> <p>Nel gruppo n°2, cercate nella poesia tutti gli elementi della storia della Conquista di Città del Messico e della storia di Malinche: è quello che abbiamo visto nella lezione precedente, la storia che vi ho raccontato. Cercate tutti gli elementi nella poesia.</p> <p>[Gruppo n° 3] Passiamo all'organizzazione: come è organizzata la poesia, le parti, e soprattutto giustificate la divisione: su che cosa basate la vostra divisione?</p> <p>E nel gruppo n° 4, identificate, spiegate tutte le metafore della poesia, cercherete chi parla nella poesia e a chi si rivolge. Per fare questo dovrete dare spiegazioni concrete della poesia: per esempio... “ Questa persona, perché vediamo nel testo questo e quest'altro”... E l'ultima domanda: Chi sono – tra virgolette – i “Conquistatori” del XX° secolo?</p>
--	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. Avete già lavorato in gruppo quando eravate studente, o avete già fatto lavorare i vostri studenti in gruppo? Che tipo di consegne può dare l'insegnante quando propone ai suoi studenti di fare un lavoro di gruppo?</p>		<p>In un corso di formazione, la riflessione sulla seconda domanda potrà essere oggetto... di un primo lavoro di gruppo tra corsisti! La stessa domanda potrà essere proposta nuovamente alla fine del lavoro sulle varie schede della rubrica “ Consegne ”, in modo da valutare le acquisizioni e le consapevolezze.</p>
<p>2. Visionate una volta o due la sequenza video nella sua totalità. L'intervento dell'insegnante può essere diviso in due parti. Quali sono?</p>	<p>2. Le due parti: a) presentazione delle caratteristiche dell'organizzazione del lavoro di gruppo; b) distribuzione del lavoro a ognuno dei quattro gruppi.</p>	
<p>3. Trovate le caratteristiche del lavoro di gruppo come sono presentate dall'insegnante.</p>	<p>3. Ogni membro dà la sua opinione; le decisioni si prendono in comune; si devono designare un segretario e un portaparola.</p>	
<p>4. Quali sono le funzioni del segretario e del portaparola, secondo l'insegnante?</p>	<p>4. Il segretario scrive il risultato del lavoro, e, la volta successiva, il portaparola spiega al resto della classe il lavoro del suo gruppo.</p>	
	<p>La manipolazione di un apparecchio (registratore audio o videoregistratore, per esempio) o l'utilizzazione di uno strumento (la ricerca di parole nel vocabolario messo a disposizione del gruppo, per esempio), o l'effettuazione di ricerche, la redazione del testo, la sua rilettura-correzione, la presa di appunti, la distribuzione degli interventi, ecc....</p>	<p>Si potrà chiedere quali altre responsabilità particolari sarà il caso, talvolta, di attribuire ad uno o all'altro dei membri di un gruppo di lavoro.</p>
<p>5. Queste spiegazioni che riguardano il modo di funzionamento dei gruppi vi sembrano necessarie? Perché l'insegnante le dà qui?</p>	<p>5. Questi studenti lavorano in gruppo – per lo meno con questo tipo di funzionamento – per la prima volta (vedere la reazione di sorpresa di uno</p>	

	studente “ Un portaparola? ”).	
	Un insegnante potrebbe chiedere agli studenti se hanno già lavorato in gruppo, in quali occasioni; se è piaciuto o no e perché; come possono essere necessarie e come possono essere distribuite funzioni diverse all’interno di un gruppo, in particolare se è previsto, successivamente, di rendere conto all’insieme della classe dei risultati del lavoro.	Si potrà chiedere ai corsisti come un insegnante potrebbe fare per coinvolgere maggiormente gli studenti sul tema del funzionamento dei gruppi.
6. Che cosa c’è in comune nel modo in cui sono date la prima e la seconda serie di consegne?	6. Caratteristiche comuni: – è l’insegnante a dare le consegne che le sembrano indispensabili; – dà tutte le consegne prima dell’inizio del lavoro; – le dà solo oralmente; – non verifica – per lo meno nella sequenza filmata – la comprensione delle consegne.	
7. Le consegne possono anche essere giustificate (si spiegano agli studenti le ragioni di ciò che si chiede di fare). In che cosa le due serie di consegne differiscono su questo punto?	7. Differenza tra le due serie di consegne: – nella prima, la designazione di un segretario e di un portaparola è giustificata dalla necessità di informare poi l’insieme della classe sul risultato del lavoro di gruppo; – nella seconda, la scelta degli elementi da ricercare nel testo e la ripartizione degli stessi tra i vari gruppi non sono giustificati da parte dell’insegnante.	
8. Su quali elementi dovrà essere basata la valutazione alla fine di questo lavoro di gruppo?	8. La valutazione dovrà basarsi non solo sulla qualità dei risultati del lavoro richiesto (l’analisi della poesia), ma anche sul modo in cui sono stati designati in ogni gruppo il segretario e il portaparola, sul loro lavoro e su quello dell’insieme del gruppo, e infine sulla qualità di presentazione dei risultati da parte dei porta parola (la sequenza “Valutazione 1/2”, presenta una valutazione di questa presentazione).	

## SCHEDA N° 2/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	inglese	2° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Introduzione (differenziazione vs variazione).
- Autonomizzazione.
- Contenuti
- Compiti.

## CONTESTUALIZZAZIONE

I programmi ufficiali del *Realgymnasium* richiedono sequenze di insegnamento individualizzato che permettano di realizzare la pedagogia differenziata. L'insegnante è libero di scegliere come vuole come organizzare i contenuti.

TRASCRIZIONE ORIGINALE tedesco L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>T. – So, can you please choose text 1 this group, then the other group choose text 2 and you, in the last row, can you choose text 3 ? We'll listen to the texts and each group does the following tasks.</p> <p>1) The first task is : sum up what the person said. Do tasks on pages 37 respectively and 38.</p> <p>2) Then the second point is think of a situation in which you felt both aggressive and frightened, and later report facts to the class. You have to agree on one situation, so you talk about it in your group and in the end you agree on one situation and this one situation 'll be reported and told to the class.</p> <p>3) Third time group 1 write a letter to the editor, open and open newspapers; group 2 a dialogue between the girl and the officer, you will know after you</p>	<p>P. - Allora, voi scegliete il testo 1, l'altro gruppo sceglie il testo 2 e voi, in ultima fila, potete prendere il testo 3? Si ascoltano i testi e ogni gruppo ha i seguenti compiti:</p> <p>1) Il compito n° 1 è il seguente: riassumete quello che la persona ha detto. Fate le attività rispettivamente alle pagine 37-38.</p> <p>2) Poi il secondo compito è il seguente: pensate ad una situazione in cui siete stati contemporaneamente aggressivi e spaventati, poi raccontate l'episodio alla classe. Dovete mettervi d'accordo su una situazione, ne discutete nel vostro gruppo, e, alla fine, vi mettete d'accordo su una situazione e sarà questa situazione che sarà raccontata alla classe.</p> <p>3) Come terzo compito il gruppo 1 scrive una lettera all'editore, aprite, aprite i giornali; il gruppo 2 un dialogo tra la ragazza e l'ufficiale, sarete in grado di farlo avete ascoltato la registrazione; e il gruppo 3 il monologo interiore</p>

have listened to the tape; and the third group will write an inner monologue of the man in the train.	dell'uomo sul treno.
---	----------------------

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Visionate una prima volta la sequenza video nella sua totalità		
2. Visionatela una seconda volta e dite secondo quale criterio l'insegnante forma i gruppi.	2. Il criterio della disposizione spaziale degli studenti nella classe.	
	– Alcuni studenti girano le spalle alla lavagna e questa non è la posizione ideale per seguire attentamente ciò che dice l'insegnante. – Alcuni studenti non si interessano alle consegne che riguardano gli altri gruppi e iniziano già a discutere tra loro, probabilmente della realizzazione del compito.	Si potrà fare osservare ciò che accade talvolta quando, come in questo caso, i gruppi sono costituiti prima che l'insegnante inizi a dare le consegne ai vari gruppi.
3. Quanti compiti propone l'insegnante ai tre gruppi? Per ogni compito dite se si tratta di una fase di "variazione" o di "differenziazione". (La differenza tra questi due termini è stata studiata nelle sequenze dell'Introduzione. In caso di necessità rileggete la definizione di questi due termini nel Glossario.)	3. L'insegnante propone tre compiti: i primi due si riferiscono alla "variazione" (compiti diversi che devono essere fatti da tutti i gruppi), il terzo alla "differenziazione" (compiti diversi a seconda dei gruppi).	Si vede che questa sequenza video può essere utilizzata per far applicare ai corsisti la differenza tra "variazione" e "differenziazione" su cui si è lavorato nelle quattro sequenze dell'Introduzione.
4. Definite i tipi di variazione proposti dall'insegnante.	4. Variazione degli obiettivi: a) comprensione orale, b) espressione orale, c) espressione scritta. Variazione dei dispositivi: lavoro di gruppo, poi a classe completa (presentazione a tutti del lavoro realizzato nei gruppi), poi di nuovo lavoro di gruppo.	
5. Definite i tipi di differenziazione proposti dall'insegnante.	5. Differenziazione dei supporti nella fase 1. Differenziazione dei contenuti e dei compiti per i	

	testi da produrre nella fase n°3 (lettera, dialogo, e monologo interiore con interlocutori diversi).	
6. L'insegnante, mentre dà le consegne oralmente, le scrive anche alla lavagna. Potete spiegare perché lo fa?	6. Per facilitarne la comprensione, e perché gli studenti possano averle sotto gli occhi durante la realizzazione del lavoro.	
7. In quale altro modo avrebbe potuto procedere per essere sicura della comprensione degli studenti?	7. Avrebbe potuto dare le consegne dei tre compiti oralmente, poi scriverle alla lavagna sotto dettatura dei membri di ognuno dei tre gruppi, a cui avrebbe chiesto di riformularle (in L1 o in L2).	Si potrà far visionare ai corsisti la sequenza relativa alla scheda “ Metacognizione ” 2/4, in cui si vede un'insegnante che, dopo aver dato le consegne in L2, chiede ad alcuni alunni di riformularle in L1.
8. Per quanto il tempo di parola dell'insegnante non sia molto lungo, il fatto di dare tutte le consegne in una sola volta e in L2 può porre problemi di comprensione ad alunni del secondo anno. Quali spiegazioni plausibili si possono trovare alla scelta fatta dall'insegnante nel dare le consegne iniziali?	8. Si può supporre che gli studenti siano abituati a lavorare in gruppo, e che, dato che i documenti e una parte degli esercizi (quelli di comprensione orale) sono tratti dal libro di testo, gli studenti sanno ciò che ci si aspetta da loro e anche i criteri di valutazione.	
9. Che cosa farà, probabilmente, l'insegnante quando il lavoro di gruppo sarà iniziato?	9. Si può pensare che passerà da un gruppo all'altro per verificare se i compiti realizzati corrispondono alle consegne date, e che le rispiegherà in caso di necessità.	
10. Trovate, nelle consegne dell'insegnante, una precisazione che riguarda un punto di <i>procedura</i> , e un'altra che riguarda un <i>aiuto</i> possibile (vedere la definizione di questi due termini nel Glossario). Che cosa non è esplicitato?	10. C'è una esplicitazione della procedura da seguire per il gruppo 2 (“ Dovete mettervi d'accordo su una situazione, ne discutete nel vostro gruppo, e infine, vi mettete d'accordo su una situazione ”) e di un aiuto per la redazione del dialogo sempre per il gruppo 2 (“ Sarete in grado di farlo, avete ascoltato la registrazione ”). Non c'è esplicitazione soprattutto per quanto riguarda la durata di ogni compito, l'ampiezza richiesta per ogni produzione, i criteri di valutazione.	
11. Quali altre precisazioni possono essere date nelle consegne iniziali di un lavoro di gruppo? Cercate di farne un elenco esaustivo.	11. I criteri di costituzione dei gruppi, le ragioni di scelta dei compiti e la loro articolazione, le ragioni della differenziazione proposta, le modalità del lavoro di gruppo, i criteri di valutazione delle produzioni...	Questa osservazione non implica affatto una critica di ciò che fa l'insegnante: un insegnante può legittimamente decidere di dare solo una parte di tutte le informazioni iniziali possibili... e di aspettare eventuali domande da parte degli

		studenti!
12. Se l'insegnante avesse avuto come obiettivo, in questa fase iniziale del lavoro, quello di permettere agli studenti di sviluppare la loro autonomia, che cosa avrebbe potuto lasciar proporre a loro?	12. Gli studenti avrebbero potuto decidere da soli la costituzione dei gruppi, la scelta e l'articolazione dei compiti, la loro durata e i criteri di un'autovalutazione delle produzioni finali.	Questa sequenza potrà essere confrontata con quelle in cui il progetto di autonomizzazione degli studenti è chiaramente dichiarato (vedere "Autonomizzazione").

### SCHEDA N° 3/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Francia	francese	inglese	6° anno		

Scheda che può essere utilizzata anche in:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenuti.</li> <li>- Programmazione.</li> </ul>

### CONTESTUALIZZAZIONE

Siamo in un liceo scientifico. E' una classe di penultimo anno ("première") di 30 studenti, al 6° anno di studio della lingua; non provengono tutti dalla stessa classe. L'insegnante ha preparato una decina di articoli tratti dal *Times* che riguardano filosofi e scienziati del XX secolo. Ha invitato ogni gruppo a scegliere un personaggio della lista.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>T. – Next term we are going to have an exhibition or to have a gallery of portraits in the classroom, or maybe in the exhibition room about famous scientists or famous thinkers of XX<sup>th</sup> century.</p> <p>So each group today will work on a scientist or a thinker or a technician whose work has become influential on everyday life. So then the first thing to do is to examine a list of scientists. I give one to each, OK? Can you pass some, please? And you'll choose who you are interested in.</p>	<p>P. - Il prossimo trimestre faremo uno spettacolo o una galleria di ritratti in classe, o forse nella sala degli spettacoli su alcuni scienziati celebri o su alcuni filosofi celebri del XX secolo.</p> <p>Quindi ogni gruppo oggi lavorerà su uno scienziato o su un filosofo o un tecnico il cui lavoro è diventato importante nella vita di tutti i giorni. La prima cosa da fare è esaminare un elenco di scienziati. Do ad ognuno una copia dell'elenco, va bene? Potete far passare i fogli? Scegliete il personaggio che vi</p>

<p>So first thing to do today I ask to decide, to choose which scientist you want to know all about. So it takes three minutes OK? Not more.</p> <p>You agree? So what do you want?</p> <p>Yes, you are right. You vote. One, two, three. We can exchange. Please do you all want to work on Einstein? Yes, all of you? Yes, OK.</p> <p>Just a minute. I said to you you have to be quick in choosing.</p> <p>You decide how you want to work. What do you think it's the first thing to do? Yes, you have to read the text but you have to (...). Yes, that's a possibility.</p> <p>So what I suggest is each group should try to think about a sort of portrait of the person you have chosen. Your final aim will be to make a portrait, not only a portrait, but his life, his invention, why is he famous.</p> <p>You have to find all elements so that next week you are going to ... each group will have a speaker who'll tell the authors.</p> <p>The rule is don't speak too loud.</p> <p>Silent reading first. Silent reading you start.</p> <p>You know that you can ask for help whenever you want. I can help, the dictionary can help.</p>	<p>interessa.</p> <p>Allora, ecco la prima cosa da fare oggi: vi chiedo di decidere, di scegliere lo scienziato su cui volete conoscere tutto. Avete tre minuti, va bene? Non di più. Siete d'accordo? Quale volete?</p> <p>[...]</p> <p>Avete ragione. Votate. Uno, due, tre. Si può cambiare.</p> <p>Per cortesia, volete lavorare tutti su Einstein? Sì, tutti? D'accordo, va bene.</p> <p>[...]</p> <p>Solo un minuto. Vi ho detto che dovete scegliere alla svelta.</p> <p>[...]</p> <p>Decidete come volete lavorare. Qual è la prima cosa da fare secondo voi? Sì, dovete leggere il testo, ma dovete (...) Sì, è una possibilità.</p> <p>Consiglio ad ogni gruppo di pensare ad una specie di ritratto della persona scelta. L'obiettivo finale sarà di farne il ritratto, non solo il ritratto, ma la vita, quello che ha inventato, perché è celebre.</p> <p>Dovete trovare tutti gli elementi, così la settimana prossima voi... ogni gruppo avrà un portaparola che presenterà gli autori.</p> <p>La regola è di non parlare a voce troppo alta.</p> <p>[...]</p> <p>Per prima cosa la lettura silenziosa. Iniziate la lettura silenziosa. Sapete che potete chiedere aiuto ogni volta che volete. Io posso aiutarvi e potete aiutarvi con il vocabolario.</p>
---	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<i>FORMAZIONE</i>
1. Chi forma i gruppi, all'inizio della sequenza? Quali conclusioni se ne possono trarre?	1. Gli studenti si mettono direttamente in gruppo. Se ne può concludere che questi gruppi sono già formati, ma anche che questi studenti hanno l'abitudine di lavorare così.	
2. Da che cosa inizia l'insegnante ancor prima di	2. Spiega l'obiettivo finale del lavoro. E'	

dare le consegne per il lavoro della lezione? Vi sembra necessario?	importante, per la motivazione degli studenti, che essi abbiano sempre presente l'obiettivo stabilito.	
3. L'insegnante dà le consegne solo oralmente? Quali sono le varie ragioni che può avere per procedere in questa maniera?	3. Le scrive anche alla lavagna. Ciò le permette: – di adattarsi ai vari tipi di alunni (alcuni sono più visivi, altri più uditivi); – di essere più chiara; – di tenere in vista le consegne durante tutto il lavoro, in modo che gli studenti ci si possano riferire quando ne sentono il bisogno, o per sottolineare i suoi richiami.	
	Le consegne avrebbero potuto anche: - essere scritte su fogli distribuiti ad ogni gruppo; - essere scritte alla lavagna da un alunno; - essere proiettate alla lavagna luminosa... Una tecnica classica di verifica della comprensione è la riformulazione da parte degli studenti (si vede realizzata nella sequenza “ Metacognizione 2/4 ”).	Si potrà chiedere ai corsisti in quali altri modi si sarebbero potute dare le consegne, e come l'insegnante avrebbe potuto verificarne la comprensione.
4. In quale punto della classe si trova l'insegnante quando dà le consegne? Per quali ragioni?	4. Si trova nel centro della classe per essere più efficace nelle sue spiegazioni: attira maggiormente l'attenzione di ogni studente, e si fa sentire meglio da tutti. Può anche controllare meglio se tutti l'ascoltano, e come si mettono poi a lavorare in gruppo.	
5. Quanti compiti stabilisce l'insegnante nelle consegne che dà? Di che compiti si tratta?	5. Tre compiti: 1) scegliere il personaggio, 2) leggere silenziosamente il testo, 3) trovare tutti gli elementi necessari.	
6. Le consegne non riguardano solo i compiti da effettuare, ma anche le modalità di lavoro: fatene un elenco, con un esempio per ciascuna di esse.	6. Le consegne riguardano anche: – il tempo “ avete tre minuti ”; – il comportamento “ la regola è non parlare a voce troppo alta ”; – la nomina di un portaparola “ Ogni gruppo avrà un portaparola che presenterà gli autori ”; – gli aiuti possibili “ Io posso aiutarvi, potete aiutarvi con il vocabolario ”.	

<p>7. Prendete nota di tutto ciò che, nelle spiegazioni date dall'insegnante della procedura che gli studenti devono seguire, si riferisce alla gestione del tempo. Perché questa insistenza?</p>	<p>7. “ La prima cosa da fare è esaminare un elenco di scienziati... Allora la prima cosa da fare oggi... Avete tre minuti, va bene? Non di più... Solo un minuto. Vi ho detto che dovete scegliere alla svelta ... ”.</p> <p>L'insegnante è probabilmente preoccupata dallo sfruttamento intensivo del tempo (gli insegnanti di lingua hanno una forte consapevolezza del poco tempo di cui dispongono, così come i loro studenti), ma una buona gestione del tempo è anche un'esigenza di rigore nel lavoro di gruppo, e una condizione d'efficacia e di mantenimento della motivazione (gli studenti si stancano alla svelta dei compiti che si trascinano...).</p>	
<p>8. Perché l'insegnante non dà tutte le consegne contemporaneamente all'inizio della lezione?</p>	<p>8. L'insegnante probabilmente cerca di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– non parlare troppo a lungo (l'attenzione degli studenti si allenta rapidamente e le difficoltà di comprensione si accumulano);</li> <li>– facilitare la comprensione;</li> <li>– stimolare gli alunni interpellandoli in momenti successivi.</li> </ul>	
<p>9. Ritrovate i vari ruoli che l'insegnante assume durante la registrazione, soprattutto quando passa da un gruppo all'altro.</p>	<p>9. L'insegnante assume diverse funzioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– organizzatore (organizza le attività, fornisce il materiale);</li> <li>– esperto (propone contenuti, spiega);</li> <li>– facilitatore di apprendimento (consiglia, aiuta);</li> <li>– mediatore (tra un gruppo e l'altro);</li> <li>– animatore (sollecita gli studenti).</li> </ul>	<p>Si possono classificare in modo diverso le varie funzioni dell'insegnante, e attribuire loro nomi diversi. L'essenziale è che i corsisti si rendano conto della diversificazione delle funzioni dell'insegnante provocata dal lavoro di gruppo: è una delle ragioni dell'interesse di questo dispositivo.</p>
<p>10. Che cosa potrebbe chiedere l'insegnante agli studenti, per quello che riguarda le consegne, per abituarli all'autonomia?</p>	<p>10. Potrebbe chiedere agli studenti di scoprire e di esplicitare da soli il contenuto di queste consegne.</p>	

## Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – LAVORO DI GRUPPO

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

- |                     |                              |
|---------------------|------------------------------|
| - Introduzione 2/4. | - Consegne 1/3 e 3/3.        |
| - Contenuti 1/2.    | - Messa in comune 1/2 e 2/2. |
| - Compiti 2/2.      | - Metacognizione 4/4.        |

### SCHEDA N°1/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Grecia	greco	francese	intervista insegnante		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Dispositivi.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta dell'intervista ad un'insegnante greca di francese fatta da una collega italiana che ha osservato delle lezioni di pedagogia differenziata alla scuola media *N. Jonia* di Atene. L'insegnante greca, che pratica la "pedagogia su progetto", esprime la sua opinione sui vantaggi e sulle difficoltà che il lavoro di gruppo presenta.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese	TRADUZIONE
P. – ... Sur la pédagogie différenciée, donc je n'ai pas une grande expérience, mais c'est la deuxième année que je pratique cette pédagogie, alors ce que j'ai constaté pour le moment... tout d'abord c'est que... Il est vrai que c'est l'occasion pour tous les élèves de montrer leurs capacités, c'est-à-dire il y a des élèves qui ne sont pas très forts en français, mais qui ont du talent à ramasser un matériel ou à peindre certaines choses... ou, je sais pas, par exemple pour les pourcentages, les tableaux des pourcentages, il y avait des	P. – ... Della pedagogia differenziata non ho quindi una grande esperienza, ma è il secondo anno che sperimento questa pedagogia, e quello che ho constatato per il momento... prima di tutto è che...E' vero che dà l'occasione a tutti gli studenti di mostrare le loro capacità, cioè ci sono studenti che non sono molto bravi in francese, ma che sanno raccogliere materiale o dipingere... oppure, non so, per esempio sanno fare le percentuali, le tabelle delle percentuali, ci sono studenti che sono bravi in matematica con i numeri, i numeri. Così tutti

<p>élèves qui sont forts en mathématiques, qui ont travaillé sur les numéros, les nombres. Alors tout le monde fait quelque chose. En plus les bons élèves peuvent... présenter des choses qui sont d'un niveau un peu plus élevé que le niveau de la classe. Alors c'est une occasion de s'exprimer... d'une façon, comment dire?... d'une façon qui est plus agréable pour eux parce qu'ils montrent qu'ils sont... capables de faire des choses difficiles.</p> <p>Alors, pour... Il est vrai qu'il y a quelques difficultés. Par exemple, il y a des élèves qui... ne savent pas collaborer, qui... qui se fâchent, qui ne collaborent pas bien, donc qui posent des problèmes dans les groupes et... qui ne sont pas bien préparés pour travailler en groupe. Et comme c'est trois fois par semaine, ce travail une heure trois fois par semaine, alors c'est peu pour apprendre un comportement correct pour travailler dans les groupes.</p> <p><i>En plus pour les bons élèves – il y a des élèves qui sont très responsables, qui travaillent... beaucoup plus que les autres, qui sont chargés de faire les choses les plus difficiles – donc ils prennent... ils sont chargés de tout, quelquefois... que c'est une seule personne qui a travaillé, surtout.</i></p> <p>Bien sûr, il y a un petit bruit parce qu'ils discutent, ils doivent discuter entre eux et j'ai constaté que quelquefois c'est le moment de dire des choses qui ne concernent pas la leçon, mais en général, du point de vue responsabilité, par exemple, j'ai vu que même les moins responsables sont... ont eu un progrès.</p>	<p>fanno qualche cosa. Inoltre gli studenti più bravi possono... presentare cose che sono di livello un po' più alto del livello della classe. E' quindi un'occasione di esprimersi... in modo, come dire?... in modo più piacevole per loro perché dimostrano che sono... capaci di fare cose difficili.</p> <p>Allora, per... E' vero che ci sono alcune difficoltà. Per esempio, ci sono studenti che... non sanno collaborare, che... si arrabbiano, che non collaborano bene, quindi che creano problemi nei gruppi e... che non sono ben preparati per lavorare in gruppo. E dato che si lavora tre volte la settimana, il lavoro... un'ora tre volte la settimana, è poco per imparare un comportamento corretto per lavorare in gruppo.</p> <p><i>Inoltre per gli studenti più bravi – ci sono studenti che sono molto responsabili, che lavorano... molto più degli altri, che sono incaricati di fare le cose più difficili – quindi prendono... si devono occupare di tutto, alcune volte... è una sola persona che lavora, tutto sommato.</i></p> <p>Naturalmente c'è un po' di rumore perché discutono, devono discutere tra loro e ho constatato che alcune volte è il momento per dire cose che non riguardano la lezione, ma in generale, dal punto di vista della responsabilità, per esempio, ho visto che anche i meno responsabili sono... hanno fatto progressi.</p>
--	---

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>
1. Che cosa evoca in voi il lavoro di gruppo, nella vostra esperienza di ex studente e/o di insegnante? Che cosa pensate dell'interesse che può avere nell'insegnamento/apprendimento delle lingue? Mettete per iscritto alcune idee che vi sembrano riassumere le vostre impressioni e il vostro giudizio.	1. Queste due prime domande non hanno soluzione. Si tratterà semplicemente, alla fine del lavoro su questa rubrica (2 schede), di rivedere gli appunti presi per constatare eventuali modifiche del vostro atteggiamento nei confronti del lavoro di gruppo.	
2. L'insegnante parla di ciò che ha constatato nei	2. L'insegnante tratta soltanto l'aspetto " lavoro di	

due anni in cui lavora con la pedagogia differenziata. Alla lettura dell'intervista fatta, quale unico aspetto particolare di questa pedagogia risulta essere preso in considerazione dall'insegnante?	gruppo”, almeno in questa sequenza.	
3. Rileggete la prima parte della trascrizione (primo paragrafo). Quali sono i due vantaggi del lavoro di gruppo che l'insegnante presenta? Indicateli riferendovi a) al rispetto delle differenze e della differenziazione, b) alle conseguenze positive di questo rispetto, citando i passaggi che vi sembrano importanti.	3. Vantaggi del lavoro di gruppo presentati nella prima parte: a) Provoca una differenziazione naturale dei ruoli secondo le diverse capacità degli studenti (esempi citati: la lingua francese, il materiale, la pittura, le percentuali); in modo che “tutti fanno qualche cosa”. b) I Provoca una differenziazione naturale dei livelli di produzione (“gli studenti più bravi possono... presentare cose che sono di livello un po' più alto del livello della classe”), in modo che la motivazione degli studenti è mantenuta (“[E'] più piacevole per loro perché dimostrano che sono... capaci di fare cose difficili”).	Si farà notare ai corsisti che questi due vantaggi riguardano principalmente la motivazione degli studenti (sia i migliori che i più deboli possono partecipare facendo valere le loro competenze varie e diverse). Questo si capisce perché si tratta di insegnamento scolastico (in cui la motivazione degli studenti deve costantemente essere suscitata e mantenuta da parte del professore).
4. Identificate, alla fine della trascrizione, l'ultimo effetto positivo del lavoro di gruppo citato dall'insegnante.		
4.1 In che cosa consiste?	4.1 Tutti gli studenti migliorano per quel che concerne il loro senso di responsabilità.	
4.2 A quale tipo di obiettivo o di finalità si riferisce questo vantaggio? (Vedere questi termini nel Glossario.)	4.2. Si tratta di una finalità educativa.	Si farà notare che l'insegnante è pronta ad accettare un certo “prezzo” (alcuni inconvenienti) per il raggiungimento di una finalità educativa: anche questo è caratteristico dell'insegnamento scolastico, che vuol essere anche educazione a certi valori.
5. Quali sono gli inconvenienti del lavoro di gruppo evidenziati da questa insegnante? (Raggruppate e riformulate se necessario alcune delle sue critiche per esplicitarle meglio.)	5. Secondo l'insegnante greca, gli inconvenienti del lavoro di gruppo sono: a) alcuni studenti lavorano male all'interno dei gruppi e ne intralciano il funzionamento perché non sono preparati a questo tipo di lavoro; b) i migliori o i più responsabili sono a volte i soli a	Si farà osservare che ad ogni inconveniente corrisponde un vantaggio (e <i>vice versa</i> ). Per esempio, il gruppo forma alla responsabilità, ed è proprio per questo che permette agli studenti che non sono (ancora) sufficientemente responsabili di distrarsi...

	<p>lavorare;</p> <p>c) alcuni studenti fanno confusione.</p>	<p>Da ciò l'importanza delle attività metacognitive (vedere rubrica corrispondente), affinché gli studenti stessi prendano coscienza di queste contraddizioni... e imparino a gestirle in modo responsabile.</p>
<p>6. Condividete l'opinione di questa insegnante sugli inconvenienti e i vantaggi del lavoro di gruppo? Potete citare altri inconvenienti ed altri vantaggi possibili di questa forma di lavoro?</p>	<p>6. Tra gli altri inconvenienti possibili:</p> <p>a) il lavoro di gruppo può rendere più difficile la gestione della disciplina in una classe di studenti difficili (ma l'interesse del lavoro e la possibilità di partecipare ognuno al proprio livello e secondo le proprie competenze può anche facilitare la gestione della disciplina!);</p> <p>b) nel lavoro di gruppo, spesso gli studenti utilizzano la lingua materna (non solo perché è più facile, ma anche perché si appassionano e cominciano a funzionare in modo affettivo).</p> <p>Alcuni esempi di vantaggi:</p> <p>a) Ci può essere miglioramento dei risultati del lavoro congiunto grazie all'aiuto scambievole e alla messa in comune delle conoscenze e delle competenze.</p> <p>b) Il lavoro di gruppo è una scuola di formazione all'autonomia.</p> <p>c) La capacità di lavorare in gruppo è essenziale nella vita professionale.</p>	<p>Si faranno discutere i corsisti sulle potenzialità positive e negative del lavoro di gruppo (come abbiamo fatto nella "soluzione" riguardante i due inconvenienti citati): il lavoro di gruppo, come ogni tecnica di classe, può produrre i migliori e i peggiori risultati, perché come ogni tecnica di classe è legato al contesto e alle modalità di applicazione.</p>
<p>7. Per quale ragione, in ogni modo, il lavoro di gruppo è assolutamente indispensabile alla realizzazione della pedagogia differenziata e del lavoro autonomo in un sistema di insegnamento collettivo?</p>	<p>7. E' il solo dispositivo che permetta di mantenere i vantaggi del lavoro collettivo (vedere soluzione precedente) con la realizzazione simultanea di una differenziazione nel maggior numero possibile di settori.</p>	
<p>8. Quali sono i diversi ruoli o le diverse funzioni che un insegnante dovrà assumere nei confronti dei gruppi di studenti? Possibilmente date un esempio concreto che corrisponda ad ogni possibile ruolo dell'insegnante.</p>	<p>8. Vari ruoli e funzioni dell'insegnante nel lavoro di gruppo:</p> <p>a) <i>animatore</i> (organizza le attività, fornisce i materiali...);</p> <p>b) <i>esperto</i> (propone i contenuti, spiega,</p>	

	<p>corregge...);                  c) <i>facilitatore di apprendimento</i> (negozia, aiuta, orienta, forma alle diverse funzioni che si possono assumere in un gruppo,...);                  d) <i>tecnico</i> (aiuta nell'utilizzazione del materiale: registratore, computer, lavagna luminosa...).</p>	
<p>9. Quali sono le condizioni necessarie o almeno facilitatrici per il buon funzionamento di una classe che lavora sistematicamente per gruppi? Nella risposta a questa domanda ci si potrà ispirare alle varie componenti che appaiono nel Glossario nella definizione del termine “ dispositivo “.</p>	<p>9. Alcune condizioni:                  – materiale tecnico (registratori, videoregistratori, computer, ecc.) e strumenti (vocabolari, grammatiche, ecc.) in numero sufficiente e sufficientemente disponibili;                  – materiale pedagogico che contenga possibilità di differenziazione;                  – mobiliario (banchi e sedie) e spazi adatti;                  – più aule utilizzabili nello stesso tempo;                  – una certa elasticità negli orari delle lezioni;                  – ... e studenti veramente <b>formati</b> al lavoro di gruppo nelle varie materie.</p>	

### SCHEDA N°2/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Finlandia	finlandese	inglese	4° anno		

<b>Scheda che può essere utilizzata anche in:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dispositivi.</li> <li>– Obiettivi.</li> </ul>

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di una scuola secondaria finlandese che ha scelto la pedagogia differenziata come pedagogia preferenziale per l'insegnamento/apprendimento delle lingue. L'espressione orale in lingua straniera è oggetto di attenzione particolare. Viene esercitata per mezzo di *class meetings*, lezioni durante le quali alcuni studenti sono invitati a parlare di argomenti che poi sono tema di dibattito con tutta la classe.

<p style="text-align: center;"><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE</b> <b>finlandese L1, inglese L2</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>S1.– You say that if someone calls you names, you have the right to shoot him? S2. – Yes S1. – If you are a twelve-year-old boy or girl, if you are a twelve-year-old child so... if another child calls you names... he pulls out his gun and shoots you. That's legal? S2. – Student B: yes. S3. – No one has the right to kill another person. S2. – I think that anyone has to try it's...er...it's your...er... how shall I say...it's your right to shoot someone who hurts you. S1. – ... a gun-club near our school. The school mentioned is... (?) A number of students of the school are planning to... to go there just to have some fun and we'll have a discussion and we will ask your opinion at the end of the debate. So you have the... the final word about the subject... er ... for...for the... against the subject are Peter and Case and in favour with the subject is Snake. Now, well Case, what's your opinion about the subject? S2. – I think it's not a good thing that... er.. that a gun-club is stationed there... because it's not safe for the children to go there, they can get hurt themselves... and they can hurt a lot of other people. S3. – I am... I am not...er... I don't agree with that because a gun-club is very safe. Children know what they have to do. They won't go in shooting fields and stand there waiting for a bullet. S4. – You don't know what's going on in their minds, they are not responsible enough to use guns. S5. – They can also easily get...get a gun from their school and bring it to our school and then they can...shoot people and... fire or something. S1. – The audience... so what do you think about the...this subject. Has anybody... Does anybody "gives" his opinion? Susana, you want to give your opinion about that? S6. – Yes, I think... I think a gun-club near the school is not so bad because only if they don't take their guns... outside the gun-club.</p>	<p><i>S1. – Tu dici che se qualcuno ti offende, hai il diritto di sparargli?</i> S2 – Sì. S1. – Se sei un ragazzo o una ragazza di dodici anni, se sei un bambino di dodici anni... se un altro bambino ti offende... tira fuori la sua arma e ti spara. E' legale questo? S2. – Sì. S3. – <i>Nessuno ha il diritto di uccidere un'altra persona.</i> S2. – Penso che nessuno deve provare...è ... è tuo... come potrei dire? E' tuo diritto sparare a qualcuno che ti ferisce. S1. – ... un club di tiro vicino alla nostra scuola. La scuola citata è... (?) <i>Molti studenti della scuola pensano di andarci solo per divertirsi, faremo un dibattito e chiederemo la vostra opinione alla fine del dibattito. Così avrete la parola finale su questo argomento. Peter e Case sono contro questo argomento e Snake è favorevole. Bene, Case, qual è la tua opinione su questo argomento?</i> S2. – Penso che non sia una buona cosa che... eh... che un club di tiro si sia aperto laggiù... perché non è rassicurante che i bambini ci vadano, possono farsi del male... e possono fare del male a molte altre persone. S3. – Io sono... non sono... Non sono d'accordo perché un club di tiro è molto sicuro. I bambini sanno quello che devono fare. Non andranno sul campo di tiro e resteranno là ad aspettare una pallottola. S4. – Tu non sai cosa succede nella loro testa, non sono abbastanza responsabili per usare le armi. S.5 – Possono anche molto facilmente portare via... portare via dalla loro scuola un'arma e portarla nella nostra scuola e così possono... puntarla contro la gente e... sparare o qualcosa del genere. S1. – Il pubblico... bene... che cosa ne pensate? Qualcuno ha... Qualcuno vuole dire la sua opinione? Suzanne, vuoi dire la tua opinione sull'argomento? S6. – Sì, penso che... penso che un club di tiro vicino alla scuola non sia male, sempre che non portino le armi fuori dal club. S1. – [Nome dello studente] Che cosa ne pensi? S7. – Oh! penso che...eh... bene, dovrebbe essere legale avere armi qui vicino</p>

<p>S1. – [Name of the student], what's your opinion about this?                  S7. – Oh, I think...er... well...it should be legal to have guns around here if children are "done" (?) responsibilities of the society... well they can...well... they have... oh... The older people get... children grow... the more responsibilities they have... so why don't you already "gives" them those responsibilities by handing them guns?                  S1 – So you are in favour of a gun-club near your school for your children?                  S7. – Yes.</p>	<p>se si fanno diventare i bambini più responsabili nella società... ecco, possono... ecco... hanno... Più crescono, più i bambini crescono... più responsabilità hanno. Perché allora non dare loro responsabilità dando loro le armi?                  S1. – Tutto considerato, sei favorevole alla presenza di un club di tiro per i bambini, vicino alla tua scuola?                  S6. – Sì.</p>
--	---

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<i>FORMAZIONE</i>
1. Visionate una prima volta la sequenza nel suo insieme. Quante fasi osservate?	1. Tre fasi: a) dall'inizio a "... sparare su qualcuno che ti offende"; b) da "...un club di tiro vicino alla nostra scuola..." a "... o qualcosa del genere"; c) da "... Il pubblico... bene... che cosa ne pensate?" alla fine.	
2. Visionate di nuovo la prima fase, osservando attentamente il dispositivo della classe:		
2.1 Come sono disposti gli studenti? Si può parlare di lavoro di gruppo?	2.1 In primo piano si vede un gruppo di studenti occupati a lavorare e a parlare tra loro. Sul fondo gli studenti sono seduti o si muovono nella classe.	
2.2 Leggete la trascrizione corrispondente: che cosa stanno facendo?	2.2 Discutono tra loro l'argomento del diritto dei bambini all'autodifesa.	
3. Osservare la seconda fase:		
3.1 Si tratta dello stesso gruppo di studenti? Se sì, che cos'è cambiato nel dispositivo? Che funzione ha lo studente n° 1 ("S1.")?	3.1 Si tratta proprio dello stesso gruppo di studenti, ma questa volta: a) C'è uno studente ("S1") che dirige il dibattito (distribuisce la parola facendo domande ad ognuno degli altri membri del gruppo): è il "moderatore".	

	<p>b) Gli altri studenti osservano questo gruppo e ascoltano il dibattito. Si tratta di un dispositivo conosciuto con il nome di “ pannello ”.</p>	
<p>3.2 Leggete la trascrizione corrispondente: l’argomento del dibattito è lo stesso di prima? E’ in rapporto con quello?</p>	<p>3.2 L’argomento del dibattito concerne la domanda “ Sei favorevole all’apertura di un club di tiro vicino alla nostra scuola? ”. E’ in rapporto diretto con quello della fase precedente: l’allenamento in un club di tiro permette una preparazione all’autodifesa.</p>	
<p>4. Che cosa potete concludere sul rapporto tra la prima e la seconda fase?</p>	<p>4. Il dibattito della prima fase costituiva certamente una parte della preparazione del pannello.</p>	
<p>5. In che cosa consiste la terza fase?</p>	<p>5. Il moderatore interpella gli ascoltatori, in modo che questa volta tutta la classe sia coinvolta nel dibattito.</p>	
<p>6. A quale obiettivo principale l’insegnante tende organizzando questi tre dispositivi successivi di lavoro di gruppo? Vi sembra raggiunto?</p>	<p>6. Far partecipare il maggior numero possibile di studenti. Se si giudica dalle fasi filmate, l’obiettivo è raggiunto.</p>	
<p>7. Si può parlare in questo caso di “ gioco di ruoli ”?</p>	<p>7. No: si ha piuttosto l’impressione che ogni studente esprima la propria opinione. Ci si può chiedere tuttavia se gli studenti non abbiano scelto di esprimere opinioni molto contrastate ed estreme in modo da “ animare ” volontariamente il dibattito. Questa interpretazione è probabilmente verosimile, tanto gli argomenti in favore del club di tiro possono sembrare sorprendenti da parte di studenti che si esprimono all’interno di una scuola davanti ad un insegnante... Si ha un po’ l’impressione (si vuol credere) che si atteggiino consapevolmente a provocatori.</p>	
<p>8. Secondo voi chi ha scelto l’argomento?</p>	<p>8. Forse gli studenti stessi, e l’insegnante lo ha probabilmente accettato in nome dell’autonomia degli studenti e della loro formazione alla responsabilità (vedere la presentazione della scuola in “ Contestualizzazione ”).</p>	<p>Si potrà precisare che nel dossier di visita si metteva anche in evidenza che il libro di testo utilizzato in classe proponeva argomenti di discussione...</p>

<p>9. Pensate che un argomento come questo possa essere oggetto di un dibattito tra studenti in ambiente scolastico? Se sì, a quali condizioni?</p>	<p>9. Da un punto di vista strettamente scolastico, gli argomenti polemici hanno a volte il vantaggio di motivare gli studenti, e di coinvolgerli in un tipo di discorso potenzialmente ricco da un punto di vista linguistico (espressione dell'opinione personale e delle nozioni di opposizione, accordo, condizione, concessione...).</p> <p>Da un punto di vista formativo, il dibattito fa parte integrante del gioco democratico, ed è importante che gli studenti vi siano abituati e formati.</p> <p>Si può pensare, in particolare, alle seguenti condizioni:</p> <p>a) Bisogna che il dibattito sia preparato e arricchito con letture che apportino informazioni verificate e riflessioni fondate (articoli di giornale, opinioni di sociologi, filosofi...).</p> <p>b) Bisogna che il dibattito sia ben organizzato, secondo regole formali rigide (si può osservare che questo accade nella registrazione).</p> <p>c) Bisogna esigere che ogni opinione sia argomentata in modo razionale.</p> <p>d) Bisogna che l'insegnante svolga il suo ruolo di educatore garantendo, se necessario con interventi personali chiari ed energici, che vengano espressi punti di vista corrispondenti alla difesa dei valori umani e civili propri del sistema educativo.</p>	<p>Questa domanda potrà certo essere oggetto di un dibattito tra corsisti. In alcuni paesi, un argomento come questo non sarebbe stato accettato dall'insegnante. Sono probabilmente i paesi in cui si imporrà più fortemente l'interpretazione presentata alla soluzione del punto 7.</p>
<p>10. In che cosa si vede che il lavoro di gruppo favorisce la differenziazione degli apprendimenti?</p>	<p>10. Ogni studente può partecipare secondo i suoi mezzi, e la diversità degli interventi garantisce una certa diversità nell'espressione linguistica.</p>	
<p>11. In che modo l'insegnante potrà correggere gli errori di lingua commessi dagli studenti durante il pannello e il dibattito finale?</p>	<p>11. Non interromperà mai i dibattiti (in quei momenti la priorità va al senso e non alla forma), ma potrà: a) chiedere in seguito agli studenti di dire gli errori che hanno rilevato; b) rilevare lui stesso gli errori più gravi e/o più ricorrenti.</p> <p>Sarà quindi una correzione differita e certamente</p>	

	molto selettiva, fatta in modo da non intralciare la comunicazione tra gli studenti.	
	Si può pensare che questi gruppi siano focalizzati sia sulla relazione (ricerca della motivazione degli studenti e del loro impegno) e sul compito (l'obiettivo è la produzione di un certo tipo di discorso: vedere l'interesse di questo tipo di dibattito presentato alla soluzione del punto 9).	Si potranno far lavorare i corsisti sulla tabella di Ph. Meirieu su “ i criteri di alternanza nella composizione dei gruppi ” (Allegato 4 della <i>Guida di osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata</i> ), chiedendo loro a quali focalizzazioni corrisponde il lavoro di gruppo per come è organizzato in questa sequenza.
12. Siete giunti alla fine del lavoro sulla rubrica “Lavoro di gruppo”. Riprendete le idee che avevate annotato all'inizio; sono cambiate? Se sì, in che cosa? Avete l'intenzione di far lavorare i vostri studenti a gruppi? Se sì, quando, come e perché?		Quest'attività potrà essere fatta a gruppi con una successiva messa in comune. Perché non approfittarne per sperimentare la forma del pannello? Per i corsisti potrebbe essere un'occasione di parlare della pedagogia in gruppi, mettendola simultaneamente in pratica. Si potrà estendere la riflessione alle altre forme di lavoro in gruppi e ai loro vantaggi e inconvenienti rispettivi in funzione dell'obiettivo scelto.

## Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – MESSA IN COMUNE

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

– Parecchie sequenze della cassetta video presentano forme di “messa in comune” dei lavori dei vari gruppi. Proponiamo di ritrovarle tutte nella scheda 2/2.

### SCHEDA N°1/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Portogallo	portoghese	tedesco	1° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

– Lavoro di gruppo.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di una lezione di tedesco in una scuola portoghese.

TRANCRIZIONE ORIGINALE portoghese L1, tedesco L2	TRADUCTION
<p>T. – Bitte schön, Habt ihr die Hausaufgaben gemacht?                      SS. – Jaaaaa...                      T. – Was waren denn die Hausaufgaben. Also einige Fragen und Antworten schreiben. Und die Fragen und Antworten sind für das Interview. Wir haben schon die zwei Gruppen und was sollt ihr jetzt machen? Ihr sollt das Interview vorbereiten und also bitte schön, wir</p>	<p>P. – Potete dirmi che lavoro c’era da fare a casa?                      SS.– Sì...                      P. – Avevamo delle domande e dovevamo rispondere. E le domande e le risposte sono per l’intervista. Abbiamo già due gruppi, e adesso, che cosa dovete fare? Dovete preparare l’intervista. Allora, prepareremo l’intervista e poi farete il gioco di ruolo.                      [...]                     P. – Adesso, il gioco di ruolo E’ così. Abbiamo varie domande e risposte. Uno</p>

<p>werden das Interview vorbereiten. Und dann werden wir später das Rollenspiel machen.</p> <p>[...]</p> <p>T. – Jetzt das Rollenspiel. Es ist so. Wir haben verschiedene Fragen und Antworten. Eine Schülerin, zum Beispiel Anne, sie liest alle Antworten. Und ihr, ihr stellt die Fragen. Carla stellt die erste Frage, und dann Luisa die zweite Frage. Uns so weiter und so weiter. Ist das klar? Ja?</p> <p>[...]</p> <p>S1. – Wie heist du?          S2. – Ich heiße Ferdine.          S1. – Wie alt bist du?          S2. – Ich bin 19 Jahre alt.          S1. – Bist du verheiratet?          S2. – Nein, ich bin ledig.          S1. – Welche Hobbys hast du?          S2. – Ich mag Musik hören und Bücher lesen.          S1. – Wie hast du dich gefühlt als du zu Miss Sachsen gewählt worden bist.          S2. – Natürlich war ich sehr glücklich und begeistert.          S1. – Warum bist du keine Prinzessin geworden          S2. – Das bin ich nicht, weil ich Motorräder und Autos sehr liebe. Als ich ein Kind war, kaufte ich eine Zeitung über Autos und Motorräder und ich sah auch Filme darüber.</p>	<p>studente, per esempio, legge tutte le risposte. E voi... gli altri... voi farete le domande. Carla fa la prima domanda e poi Luisa fa la seconda. E così di seguito. E' chiaro? Sì?</p> <p>[...]</p> <p>S1. – Come ti chiami?          S2 – Mi chiamo Ferdine.          S1 – Quanti anni hai?          S2. – Ho 19 anni.          S1. – Sei sposata ?          S2. – No, non sono sposata.          S1.– Che hobby hai?          S2.– Mi piace ascoltare musica e leggere libri.          S1. – Che impressione ti ha fatto quando sei stata eletta Miss Sachsen?          S2. – Naturalmente sono stata felice, e molto entusiasta.          S1. – Perché non sei diventata principessa?          S2. –Non sono diventata principessa perché mi piacciono molto le macchine e le moto. Quando ero piccola, compravo un giornale sulle macchine e le moto e guardavo tutte le figure.</p>
---	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. Per quale ragione, secondo voi, questa rubrica “Messa in comune” appare in questo <i>Libretto</i> dopo quella del “Lavoro di gruppo”? Per quale ragione si può pensare che questa “messa in</p>	<p>1. Nell’insegnamento scolastico l’insegnante deve cercare di mantenere una forte <b>dimensione collettiva</b> dell’insegnamento/apprendimento, non solo per poter mantenere una forma di</p>	<p>Abbiamo scelto come titolo di questa rubrica “Messa in comune”. Si tratta complessivamente di rispondere alla seguente domanda, più generale: Che fare delle produzioni individuali e di quelle dei</p>

<p>comune” sia particolarmente indispensabile nell’insegnamento scolastico?</p>	<p>programmazione collettiva (in particolare una progressione linguistica di riferimento per l’insieme della classe), ma anche per ragioni educative (essere un soggetto sociale implica la capacità di vivere, lavorare e comunicare con l’insieme della comunità a cui si appartiene).</p>	<p>diversi gruppi? Si può scegliere tra queste possibilità:  a) di non utilizzarle (rimangono ai loro produttori, individui o gruppi);  b) di utilizzarle direttamente e solo al di fuori della lezione (nel caso di un’esposizione preparata da un gruppo di studenti e presentata per esempio nell’atrio della scuola);  c) o infine di metterle in comune, cioè di utilizzarle collettivamente (all’interno di un gruppo, nel caso di lavori individuali; all’interno del gruppo classe, nel caso di lavori di gruppo). Noi abbiamo scelto di considerare nel quadro di questa rubrica l’ultima ipotesi (c) e da qui il titolo.</p>
<p>2. In che cosa consisterà concretamente il lavoro di gruppo, date la fase precedente (lavori individuali a casa) e la fase successiva (giochi di ruolo)?</p>	<p>2. Gli studenti hanno preparato individualmente a casa delle risposte a domande fornite dall’insegnante. Adesso devono, in gruppi, articolare o combinare queste domande e risposte per costruire un’intervista, che rappresenteranno in seguito di fronte a tutta la classe.</p>	
<p>3. Nel caso del dispositivo creato da questa insegnante, perché si può parlare di una “ messa in comune ” a due livelli o di due messe in comune successive?</p>	<p>3. Si ha una prima messa in comune del lavoro individuale all’interno di ogni gruppo ristretto. Poi del lavoro di ogni gruppo all’interno del gruppo classe.</p>	
<p>4. Che interesse presenta questo dispositivo?</p>	<p>4. Si può pensare almeno ai due seguenti vantaggi:  a) ad ogni livello si può avere correzione e arricchimento da parte degli altri;  b) il lavoro collettivo (ad ogni livello) può essere fonte di motivazione.</p>	
<p>5. Che cosa pensate di un “ gioco di ruolo ” in cui ci si contenti di leggere testi già preparati?</p>	<p>5. La forma della domanda orienta volontariamente verso una risposta <i>a priori</i> critica. Ma si deve tenere conto almeno di tre elementi di riflessione:  a) Si tratta di studenti principianti, dunque con mezzi di espressione molto limitati, che</p>	<p>La risposta a questa domanda può essere una nuova occasione per sensibilizzare i corsisti <b>all’atteggiamento comprensivo</b> (orientato sulla ricerca della razionalità contestuale) che ci sembra fondamentale nell’osservazione durante la formazione didattica.</p>

	<p>dispongono probabilmente di un numero limitato di formule stereotipate che si vogliono far riutilizzare intensivamente.</p> <p>b) Il problema non è soltanto se si leggono o no testi già preparati, ma se questi testi sono interessanti o no... Nel testo preparato e letto dagli studenti in questo caso c'è per esempio un elemento di fantasia (una miss che non vuol fare un matrimonio principesco perché è appassionata di macchine e moto) che mostra una presa di distanza nei confronti degli stereotipi di una certa stampa “ <i>popolare</i> ”.</p> <p>c) Anche gli attori professionisti leggono testi già preparati. Si potrà giustamente obiettare a quest'ultimo elemento che gli attori non leggono, ma recitano: è probabilmente la sola riserva che si può fare a questo dispositivo: mettere artificialmente gli studenti in situazione di lettura in una situazione (l'intervista) che in principio la esclude.</p>	
		<p>Si potrà chiedere ai corsisti di immaginare situazioni veramente autentiche di lettura di testi brevi già preparati (comunicati letti da portavoce, informazioni radiofoniche o televisive, ecc.). Questo lavoro costituirà una buona preparazione alla risposta alla domanda seguente.</p>
<p>6. Come si sarebbe potuto immaginare, malgrado</p>	<p>6. Si può pensare, per esempio, a un comunicato</p>	<p>Si segnalerà – ancora una volta nella prospettiva</p>

<p>tutto, un tipo di messa in comune nel gruppo classe che avesse precedentemente richiesto da parte di ogni gruppo una riscrittura, una rielaborazione, una “trasformazione” linguistica degli apporti individuali?</p>	<p>letto di fronte alle telecamere della televisione dall’impresario della ragazza: “ Contrariamente alle voci diffuse dalla stampa scandalistica e su Internet, Miss Sachsen mi ha incaricato di precisare che non ha 29 anni, ma 19, che non è sposata, ecc “.</p> <p>La forma di questo comunicato richiede una trasformazione linguistica delle produzioni individuali (passaggio dallo stile diretto allo stile indiretto), cosa che comporta una maggiore difficoltà, ma che può giustificare agli occhi degli studenti un’utilizzazione del loro lavoro: la messa in comune (in questo caso orale) deve essere programmata in modo da apportare qualcosa in più non solo a coloro che ascoltano, ma anche a coloro che hanno prodotto il testo.</p>	<p>della “ logica contestuale ” che è propria della didattica delle lingue –, che solo l’insegnante nella sua classe, con la conoscenza che ha dei bisogni e delle attese dei suoi studenti in un momento o nell’altro, è in grado di decidere se gli conviene privilegiare la creatività o la riutilizzazione più o meno intensiva delle forme e delle espressioni linguistiche presentate.</p>
--	--	--

## SCHEDA N°2/2

*Eccezionalmente questa scheda non si basa su una sequenza video in particolare, ma sull’analisi di più sequenze utilizzate in varie rubriche della cassetta.*

<p><b>AUTOFORMAZIONE</b></p>	<p><b>SOLUZIONI</b></p>	<p><b>FORMAZIONE</b></p>
<p>1. Visionate le seguenti sequenze video e per ognuna annotate con qualche parola in che cosa consiste la “ messa in comune ” dei lavori di gruppo. Esempio: a) Introduzione 1/4</p>	<p><b>b) Dispositivi 3/3</b> Dopo una prima fase di lavoro in gruppi su i vari contenuti di un testo, un membro di ogni gruppo passa in un altro gruppo, in modo da trasmettere i risultati del lavoro del suo gruppo (sistema di “ rotazione “ degli informatori tra i vari gruppi).</p>	

<p>Dopo aver riempito i questionari in gruppo, tutta la classe ne fa insieme la correzione.</p> <p>b) Dispositivi 3/3  c) Compiti 1/1  d) Compiti 2/2  e) Consegne 1/3  f) Consegne 3/3  g) Metodi 1/1.</p>	<p>Alla fine tutta la classe si riunisce per fare la sintesi dei lavori dei gruppi e trarre una conclusione collettiva.</p> <p><b>c) Compiti 1/1</b>  Ogni gruppo lavora sulla descrizione di un personaggio e poi ne rende conto al gruppo classe.</p> <p><b>d) Compiti 2/2</b>  Ogni gruppo lavora alla preparazione di una fase diversa (ricerca di informazioni, conversazione telefonica, lettera d'ordine) che naturalmente si collegherà con le altre, durante la messa in comune, all'interno di una situazione professionale.</p> <p><b>e) Consegne 1/3</b>  Ogni gruppo deve studiare un aspetto particolare di una stessa poesia. Ogni gruppo sceglie un segretario che prende nota dei risultati del lavoro che poi sono fotocopiati dall'insegnante. Le fotocopie saranno distribuite agli altri gruppi nella lezione successiva.</p> <p><b>f) Consegne 3/3</b>  Lavoro di gruppo su vari personaggi celebri. I lavori saranno presentati in seguito al gruppo classe da un portaparola.</p> <p><b>g) Metodi 1/1</b>  Dopo aver completato il testo della canzone, seguendo procedimenti diversi, i gruppi si riuniscono per cantare insieme la canzone.</p>	
<p>2. Riferendovi all'Allegato che segue, riprendete ognuna delle precedenti sequenze video. Su quale tipo di relazione avviene in ciascuna di esse l'articolazione tra i vari modi di lavoro?</p>	<p>2. Vari modi di lavoro :</p> <p><b>a) Introduzione 1/4:</b> ridondanza;  <b>b) Dispositivi 3/3:</b> complementarità;  <b>c) Compiti 1/1:</b> giustapposizione delle attività, ma c'è ridondanza dal punto di vista delle nozioni e delle forme linguistiche utilizzate dai vari gruppi;  <b>d) Compiti 2/2:</b> complementarità;  <b>e) Consegne 1/3:</b> complementarità;  <b>f) Consegnes3/3:</b> giustapposizione delle attività, ma</p>	<p>Questo Allegato è ripreso dal punto 5.4.c della Guida di osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata.</p>

	<p>c'è senz'altro complementarità in rapporto al programma annuale della classe;  <b>g) Metodi 1/1:</b> giustapposizione</p>	
		<p>A partire da supporti e da attività proposte dal formatore, da un libro di testo o dai corsisti stessi, si potrà far lavorare questi ultimi sulla realizzazione di varie forme di articolazione tra i lavori dei vari gruppi.</p>

## ALLEGATO

### *Tratto dalla Guida di osservazione e di concezione di sequenze di pedagogia differenziata*

Su quale tipo di relazione è stabilita l'articolazione tra i diversi modi di lavoro (individuale, in piccoli gruppi, in grande gruppo)?

1. relazione di **ridondanza**: per esempio, si fa lo stesso tipo di lavoro sullo stesso supporto e poi si confrontano i diversi lavori (relativamente alla quantità o alla qualità dei risultati, alla durata del lavoro, ecc); questa relazione può essere messa in opera nel quadro di una competizione ludica;
2. relazione di **complementarità**: per esempio, si sommano gli uni agli altri i risultati ottenuti dai diversi gruppi, per giungere ad un risultato globale collettivo, come nel caso in cui ogni gruppo ha studiato un aspetto diverso dello stesso argomento;
3. relazione di **giustapposizione** (assenza di rapporto stretto di tipo 1 o 2).

## Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – VALUTAZIONE

**Altre schede utilizzabili in questa rubrica:**

- Programmazione 3/3.
- Recupero 1/2.
- Metacognizione 4/4.

### SCHEDA N°1/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Francia	francese	spagnolo	4 anno		

**Scheda che può essere utilizzata anche in:**

- Programmazione.
- Obiettivi.

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Si tratta di una classe di 22 studenti (21 ragazze, 1 ragazzo) di un penultimo anno di un Liceo polivalente francese di provincia (1.200 studenti) in cui la pedagogia differenziata non è abitualmente utilizzata. L'insegnante in questa sequenza si serve di un testo preso dal libro di testo in adozione, una poesia di Gabino Palomares che racconta i primi contatti tra il Conquistatore spagnolo Hernan Cortes e gli Aztechi. Prima di questa sequenza, i quattro gruppi hanno lavorato ognuno su una parte della poesia.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2	TRADUZIONE
<p>A. – En este poema de Gabino Palomares, en la primera estrofa, los aztecas son los hermanos emplumados, y los hombres de la tripulación de Cortes son los hombres barbados.</p> <p>Cortes y su tripulación llegaron por el mar con la intención de conquistar México. Los aztecas, al ver Cortes, pensaron que era Quetzalcoalt, porque Cortes había una barba blanca.</p>	<p>S. - In questa poesia di Gabino Palomares, nella prima strofa, gli Aztechi sono i fratelli con le piume, e gli uomini dell'equipaggio di Cortes sono gli uomini con la barba.</p> <p>Cortes e il suo equipaggio arrivarono via mare con l'intenzione di conquistare il Messico. Gli Aztechi, vedendo Cortes, pensarono che fosse Quetzalcoalt, perché Cortes aveva la barba bianca.</p>

<p>Cortes y sus hombres habían robado, matado y destruido todo el pueblo. Los aztecas se revoltaron porque se dieron cuenta que Cortes no era Quetzalcoalt. Los aztecas habían hecho un error, y a causas de este error habían perdido todas sus riquezas, y quedaron esclavos de los Conquistadores españoles. Así los aztecas se sienten traicionados por los españoles.          (...)         <p>P. – El vocabulario... ¿Palabras incorrectas?          A. – Ella ha dicho “había barba” y era “tenía barba”.          A. – (...) Ha dicho “Malincha”.          P. – “Malincha”, y es...          A. – “Malinche”.          P. – ¿Como ha dicho <i>conquerir</i>? (...) No, no se dice así... Es: “rebelarse”.          A. – (...) dans le dictionnaire (...).          P. – ¿Has encontrado “revoltar”? Luego veremos nosotros la diferencia, ¿eh?... Por ejemplo, una persona se rebela, por ejemplo, contra un régimen. Bien, ¿cómo se dice en español <i>à cause de</i>?          A. – “Por culpa de”.          P. – “¿Por culpa de”?... “¿por culpa de”?... “a causa de”.          (...)         <p>A. – Dos...          A. – Dos...          P. – ¿Perdón?...          A. – Dos...          (...)         <p>P. – (...) ¿Son faltas cómo?...          A. – (...).          P. – Por ejemplo, como estaba nerviosa... Por ejemplo “Malincha”, es una falta que no es muy grave. “Malincha” por “Malinche”, no. Bueno, “revoltarse” por “rebelarse”, aunque tú dices que está en el diccionario, no podemos discutir esa falta. Sin embargo, (...) “había” en lugar de “tenía”, no. Entonces, “dos”.          ¿Y los verbos? ¿Cuál es el problema de los que hay? Había en lugar de “tenía”... ¿El tiempo está bien? Lo que ocurre es que como el verbo no es correcto. Así que ¿cuánto le vamos a poner a los verbos?... (...)          ¿Y las frases?... ¿Son simples?</p> </p></p></p>	<p>Cortes e i suoi uomini avevano rubato, ucciso e distrutto tutta la città. Gli Aztechi si ribellarono perché si resero conto che Cortes non era Quetzalcoalt. Gli Aztechi avevano fatto un errore, e a causa di questo errore avevano perso tutte le loro ricchezze, e rimasero schiavi dei Conquistatori spagnoli. Così gli Aztechi si sentono traditi dagli spagnoli.          (...)         <p>P. – Il lessico... Parole sbagliate?          S. – Ha detto <i>había</i> la barba e si dice <i>tenía</i> la barba.          S. – (...) Ha detto <i>Malincha</i>.          P. – <i>Malincha</i>, e si dice...          S. – ... <i>Malinche</i>.          P. – Come ha detto “conquistare”? (...) No, non si dice così... Si dice <i>rebelarse</i>.          S. – (...) nel vocabolario (...)          P. – Hai trovato <i>revoltarse</i>? Vedremo dopo la differenza, eh? Per esempio una persona si ribella, per esempio, contro un regime . Bene, come si dice in spagnolo “a causa di”?          S. – <i>Por culpa de</i>.          P. – <i>¿Por culpa de?... ¿por culpa de?... a causa de</i>.          (...)         <p>S. – Due...          S. – Due...          P. – Prego?          S. – Due...          (...)         <p>P. – (...) Sono errori come?...          S. – (...)          P. – Per esempio, perché era nervosa. Per esempio, <i>Malincha</i>, non è un errore molto grave. <i>Malincha</i> invece di <i>Malinche</i>, no. Bene, <i>revoltarse</i> invece di <i>rebelarse</i>, anche se dici che è nel vocabolario, non si può discutere questo errore. Tuttavia (...) <i>había</i> invece di <i>tenía</i>, no. Allora, due.          E i verbi? Che problema c'è con i verbi? <i>Había</i> invece di <i>tenía</i>... Il tempo va bene? Abbiamo un verbo che non è giusto... Allora, quanto metteremo per i verbi? (...)          E le frasi?... Sono semplici?</p> </p></p></p>
---	--

A. – Sí... Sí...

S. – Sì...Sì...

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Visionate la sequenza: quali sono le due grandi attività che vi si possono individuare? Definitele brevemente.	1. Le due attività sono le seguenti: a) Lettura fatta da una studentessa, probabilmente la portavoce, del testo prodotto dal suo gruppo. b) Valutazione collettiva della prestazione che riguarda tre aspetti: il lessico, i verbi, le frasi.	
2. Osservate nell'Allegato la scheda di valutazione che gli studenti avevano sotto gli occhi: quali informazioni supplementari ci offre?	2. Informazioni supplementari offerte dalla scheda di valutazione: a) La valutazione collettiva è fatta per ciascuno dei quattro gruppi. b) I tre aspetti che si vedono trattare nella sequenza sono i primi di un insieme di criteri suddivisi tra "contenuto" e "esposizione e comunicazione".	
3. Che cosa pensate del punteggio utilizzato (12 per la correttezza della lingua e 8 per la qualità dell'espressione e della comunicazione)?	3. Dato che la valutazione riguarda un compito che è un'esposizione orale di fronte ad un pubblico, ci saremmo potuti aspettare che lo stesso numero di punti – almeno – fosse attribuito sia alla correttezza della lingua che alla qualità dell'espressione e della comunicazione.	<i>Si potrà chiedere di interpretare il privilegio qui accordato dall'insegnante alla correttezza linguistica in rapporto all'efficacia comunicativa: è probabile che l'insegnante non faccia lavorare regolarmente gli studenti in questo modo.</i>
4. Leggete attentamente nel Glossario il testo che corrisponde al termine "valutazione" Visionate di nuovo la sequenza, se necessario, per rispondere alle seguenti domande:		
4.1 Quali sono le tre attività successive rintracciabili all'interno del processo di valutazione qui realizzato?	4.1 Si tratta del rilevamento degli errori, della discussione sulla loro gravità e infine dell'attribuzione di un voto.	

<p>4.2 Si può parlare in questo caso di “ auto-valutazione ”? Perché?</p>	<p>4.2 No, per due ragioni:  a) La portavoce non interviene nel corso della valutazione, e probabilmente nemmeno gli altri membri del gruppo: si tratta dunque di una valutazione tra pari (gli altri studenti) più che di un’auto-valutazione.  b) L’insegnante interviene molto attivamente in tutte le componenti del processo (vedere sopra): riguardo all’insieme della classe, si può parlare dunque di “ co-valutazione ” (valutazione fatta congiuntamente dall’insegnante e dagli studenti).</p>	
<p>4.3 I criteri utilizzati per questa valutazione sono di realizzazione (procedurali), o di riuscita?</p>	<p>4.3 L’aspetto “ contenuto ” è valutato con criteri di riuscita, dato che viene giudicata la correttezza linguistica del testo redatto in gruppo. La stessa cosa vale per l’aspetto “ espressione ” (si giudica la qualità della verbalizzazione del testo: pronuncia e articolazione). L’aspetto “ comunicazione ”, invece, è valutato con criteri di realizzazione, dato che le componenti che sono prese in considerazione corrispondono ai vari compiti parziali da effettuare (pronunciare bene e articolare chiaramente, non leggere costantemente gli appunti, utilizzare la lavagna, comunicare con il pubblico, parlare ad alta voce) affinché la comunicazione sia veramente efficace.</p>	<p><i>In sede di formazione con i corsisti, non sarà certo inutile farli esercitare inizialmente, in base ad alcuni esempi, sulla differenza tra i “ criteri di realizzazione ” e i “ criteri di riuscita ”.</i>  Dall’analisi fatta si può concludere che era certamente meglio separare, nella scheda di valutazione, l’aspetto “ espressione ” dall’aspetto “ comunicazione ”.</p>
<p>5. L’insegnante ha fatto precedentemente in modo che gli studenti condividessero questo modo di valutare. Come ha fatto secondo voi?</p>	<p>5. Durante una lezione precedente l’insegnante ha chiesto agli studenti di riflettere su ciò che consideravano importante in un’esposizione orale. Gli studenti hanno dato alla rinfusa gli elementi di risposta che sono stati scritti alla lavagna e poi messi in ordine sotto la guida dell’insegnante. Essi hanno quindi partecipato attivamente all’elaborazione della scheda di valutazione che utilizzano in questa sequenza.</p>	

	Si sarebbero potute riportare anche le indicazioni concernenti le condizioni di realizzazione: tempo assegnato, materiale autorizzato (libro di testo, vocabolari, schede metodologiche...), ecc.	<i>Si potrà chiedere ai corsisti quali altre indicazioni avrebbero potuto essere indicate su questa scheda per favorire l'autonomia degli studenti.</i>
	La correzione in gruppo favorisce la presa di distanza: permette di porre una distanza tra il proprio lavoro e se stesso. Il fatto di essere correttore e il ricorso al gruppo concentra l'attenzione sul compito e non sull'autore del compito, e così l'errore è "sdrammatizzato".	<i>Altra domanda possibile: Quali sono i vantaggi della correzione in gruppo?</i>
6. Si può parlare in questo caso di differenziazione della valutazione?	6. No, dato che tutti i gruppi sono valutati a partire dalla stessa scheda e dallo stesso punteggio.	
7. Prendendo spunto da questa sequenza quali modi di applicazione di una valutazione differenziata potete immaginare?	7. Si può immaginare che ogni gruppo elabori i propri criteri e il proprio punteggio.	

ALLEGATO

**Ficha de evaluación de una exposición oral**  
**Documento : “ La maldición de Malinche ”**

Elementos de evaluación de una exposición oral	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<b>A. Contenido</b>				
– Vocabulario correctamente utilizado (3) .....	.....	.....	.....	.....
– Conjugar bien los verbos (3) .....	.....	.....	.....	.....
– Utilizar frases simples (3) .....	.....	.....	.....	.....
– Comentario organizado (3).....	.....	.....	.....	.....
<b>B. Expresión y comunicación</b>				
– Pronunciación y articulación correcta (2).....	.....	.....	.....	.....
– No leer constantemente los apuntes (2) .....	.....	.....	.....	.....
– Utilizar la pizarra (1) .....	.....	.....	.....	.....
– Comunicación con el público (1) .....	.....	.....	.....	.....
– Hablar alto (2) .....	.....	.....	.....	.....

TRADUZIONE	
Elementi di valutazione di un'esposizione orale	
<b>A. Contenuto</b>	<b>B. Espressione e comunicazione</b>
– Lessico utilizzato correttamente (3)	– Pronuncia e articolazione corrette (2)
– Verbi ben coniugati (3)	– Non leggere costantemente gli appunti (2)
– Utilizzazione di frasi semplici (3)	– Utilizzare la lavagna (1)
– Commento organizzato (3)	– Comunicare con il pubblico (1)
	– Parlare ad alta voce (2)

**SCHEDA N°2/3**

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Francia	francese	spagnolo	5 anno		

<b>Scheda che può essere utilizzata anche in:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente.</li> <li>- Autonomizzazione.</li> <li>- Recupero.</li> </ul>

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Si tratta di una classe di spagnolo seconda lingua (5° anno), in un liceo polivalente con 1200 studenti. La sequenza ha come obiettivo la preparazione della prova orale di spagnolo all'esame di stato, che consiste, per gli studenti di questo indirizzo (economico e sociale), in un'interrogazione su testi già studiati in classe.  
 Dopo la sequenza che proponiamo, l'insegnante fa una correzione orale sistematica, in spagnolo, dei contenuti del commento orale dello studente.

<b>TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2</b>	<b>TRADUZIONE</b>
<p>A. – (...) [Commentaire oral du texte par l'élève]                      P. – Bueno. Vamos a pararnos ahí.                      En cuanto a las faltas de vocabulario o a las faltas de gramática, las he apuntado, y luego te daré un cuadro en el que apuntaré tus faltas. Tú tienes que corregir ; te dejaré que busques sólo dónde están las faltas ; si no las encuentras, en una segunda corrección, yo te señalo donde está la falta, y tienes que corregir en el segundo cuadro. Pero esto te lo daré la proxima vez..  <i>El comentario... está muy completo. Has empezado bien anunciando el tema, introduciendo el texto, y sobre todo anunciando el tema. El tema está bien, pero no has dicho cómo está organizado tu comentario.</i></p>	<p>S. – (...) [Commento orale del testo fatto dallo studente]                      P. – Bene. Ci fermiamo qui.                      Per quel che riguarda gli errori di lessico o gli errori di grammatica, ne ho preso nota, e poi ti darò una tabella dove avrò annotato i tuoi errori. Sta a te correggerli; ti lascerò cercare solo dove si trovano gli errori; se non li trovi, in una seconda correzione ti indico io dov'è l'errore e tu devi correggerlo nella seconda tabella. Ma questa, te la darò la prossima volta.                      Il commento... E' molto completo. Hai cominciato bene annunciando il tema, introducendo il testo, e soprattutto annunciando il tema. Il tema, bene, ma non hai detto come è organizzato il tuo commento.</p>

<p><b>AUTOFORMAZIONE</b></p>	<p><b>SOLUZIONI</b></p>	<p><b>FORMAZIONE</b></p>
<p>1. Descrivete brevemente le due fasi di questa sequenza: in che cosa consistono? (Riferitevi alle indicazioni date in “ Contestualizzazione ”.)</p>	<p>1. Nella prima fase lo studente presenta il suo commento orale all’insegnante, come se si trovasse davanti a un’esaminatrice il giorno dell’orale dell’esame di stato (si tratta di una simulazione della prova, e per questa ragione l’insegnante non interviene). Nella seconda fase interviene solo l’insegnante per la correzione.</p>	
<p>2. Perché l’insegnante non interviene mai durante il commento dello studente?</p>	<p>2. Dato che si tratta di una simulazione, l’insegnante cerca di mettere lo studente in condizioni simili a quelle della prova dell’esame di stato, per prepararlo meglio: nelle consegne date agli esaminatori si richiede loro infatti di non interrompere il commento dei candidati.</p>	
<p>3. Per ogni fase di questa sequenza dite qual è la funzione della valutazione (diagnostica, formativa o sommativa: vedere il Glossario).</p>	<p>3. La prima fase è una simulazione di valutazione sommativa (la prova di commento orale all’orale dell’esame di stato). Ma, più precisamente, è utilizzata, nella seconda fase, come supporto di valutazione formativa: ha l’obiettivo di far giungere lo studente a “ individuare gli ostacoli che rimangono ancora da superare ” per prepararsi meglio all’esame finale.</p>	
<p>4. Si può parlare in questo caso di “ massima differenziazione ” della valutazione?</p>	<p>4. Sì, dato che è totalmente individualizzata.</p>	<p>In ogni caso si potrà segnalare – come fanno tutti gli insegnanti che sono stati esaminatori all’esame di stato – che ciò che viene valutato nel commento di un testo preparato in classe... è anche, in parte, la qualità del commento dell’insegnante!...</p>
<p>5. Si può pensare che, come nella sequenza precedente, i criteri di correzione siano stati</p>	<p>5. Certamente no. Poiché si tratta di una simulazione di valutazione istituzionale (l’esame di</p>	

<p>elaborati con la partecipazione degli studenti?</p>	<p>stato), l'insegnante utilizza molto probabilmente i criteri che pensa siano generalmente utilizzati dagli esaminatori.</p>	
<p>6. Rileggete la trascrizione dell'intervento dell'insegnante. In che cosa consiste l'originalità del suo dispositivo di correzione? Descrivetene le varie fasi.</p>	<p>6. La correzione si farà in più tempi, con un sistema di va e vieni tra insegnante e studente. In un primo tempo, l'insegnante consegna allo studente una tabella con l'elenco delle espressioni in cui ha fatto un errore durante l'esposizione orale, e lo studente deve individuare da solo l'errore e correggerlo. Questa prima correzione-studente è corretta dall'insegnante che, questa volta, segnala l'errore se non è stato individuato. Lo studente fa allora una nuova correzione, corretta di nuovo dall'insegnante.</p>	
<p>7. Perché l'insegnante ha scelto questo tipo di dispositivo?</p>	<p>7. Si tratta di fare in modo che gli studenti si correggano da soli quanto più è possibile, prima individuando i loro errori, e, se non ne sono stati capaci, ritrovando la forma corretta che corrisponde alla forma errata segnalata dall'insegnante. L'obiettivo è quello di formare gli studenti all'autocorrezione, competenza che sarà anch'essa valutata il giorno della prova orale dell'esame di stato.</p>	<p>Si farà notare che si potrebbe chiedere allo studente di individuare da solo i suoi errori riascoltando la registrazione orale del suo commento.</p>
<p>8. Immaginate come possa essere stata organizzata dall'insegnante la tabella data allo studente. Verificate poi riferendovi alla riproduzione di una di queste tabelle in Allegato.</p>		
<p>9. Osservate la tabella di correzione: come sono segnalati allo studente le cose ben fatte e gli errori?</p>	<p>9. Le cose ben fatte sono segnalate con il segno “√”. Gli errori con la sottolineatura e con un codice che rimanda al tipo di errore; in questo caso, “prep.” (= preposizione sbagliata) e “ort.” (= errore di ortografia).</p>	
	<p>Fra gli inconvenienti possibili:</p>	<p>Si potrà far discutere sui possibili inconvenienti del</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Si tratta di un dispositivo pesante, costoso in tempo tanto per lo studente che per il professore.</li> <li>– Alcuni studenti possono essere scoraggiati dall’elenco dei loro errori. (Si potrebbe forse compensare questo effetto indicando anche le cose fatte bene... ma si appesantirebbe ancor di più il dispositivo!)</li> <li>– Alcuni studenti possono non essere in grado di scoprire da soli molti dei loro errori (Si potrebbero immaginare modi per orientarli più precisamente sulla correzione, segnalando loro per esempio la regola di grammatica da applicare.)</li> </ul>	<p>dispositivo di autocorrezione adottato da questa insegnante.</p>
	<p>Esempi di attività che hanno dato buoni risultati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gli studenti verificano a gruppi prima la prima e poi la seconda correzione dei compiti. (Si potrebbe anche immaginare un ascolto critico, sempre in gruppo, della registrazione orale dei commenti.)</li> <li>– Gli studenti si scambiano i compiti, poi confrontano le loro correzioni e i loro commenti. (In questo caso si possono prevedere dei fogli con colonne diverse per i testi scritti e le correzioni.)</li> <li>– Si fotocopio il compito dello studente migliore e si chiede agli altri studenti, in gruppi, di giustificare il voto secondo i criteri stabiliti. Nel frattempo questo studente riflette sul modo in cui ha lavorato, per spiegarlo dopo alla classe intera. Questo tipo di attività risulta molto efficace, perché gli studenti più deboli vedono concretamente ciò che ci si aspetta da loro, e prendono coscienza del fatto che un buon compito non è il risultato di un “ dono ”, ma di un lavoro organizzato coscientemente.</li> </ul>	<p>Si potrà chiedere anche di immaginare dei dispositivi che integrino il lavoro di gruppo e/o lo scambio di compiti.</p>
	<p>Il lavoro effettuato avrà forse permesso (in ogni caso questa era l’intenzione degli autori di queste schede):</p> <p>a) di definire diversamente lo statuto dell’errore,</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti se il lavoro su questa scheda e sulla precedente ha permesso loro di modificare il punto di vista che avevano sul problema della valutazione e di chiarire ciò che</p>

	<p>che deve essere considerato un passaggio obbligato verso il sapere, come se dipendesse da una logica di funzionamento caratteristica del soggetto;</p> <p>b) di convincersi che, per mettere lo studente in condizione di riuscire, bisogna lavorare con lui in modo trasparente, il che suppone che tutto sia esplicitato. Bisogna dunque lavorare con gli studenti a partire da obiettivi ben chiariti e comunicando loro preventivamente i criteri di valutazione;</p> <p>c) di modificare le proprie rappresentazioni sullo statuto del discorso pedagogico: spiegare più volte ciò che si deve fare non è molto efficace: le conoscenze strumentali si acquisiscono con l'attività del soggetto, e per far comprendere i criteri di valutazione, per esempio, è meglio farli applicare dagli studenti stessi in compiti di auto o co-valutazione;</p> <p>d) di ammettere che insegnare non è soltanto un'arte, ma anche un mestiere: l'insegnante deve considerarsi e agire come un professionista dell'apprendimento.</p>	<p>ormai ritengono necessario prendere in considerazione nelle loro attività pedagogiche.</p>
--	--	---

ANNEXE

P **Christelle** Texte commenté : *“La televisión”*, Gran Vía Terminal, pg186

Erreurs commises à l'exposé	Première correction	Deuxième correction
<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Armando...], en lugar de comprar las necesidades de su familia, compra un televisor.</li> <li>• La familia Escárdate hace muchos sacrificios.</li> <li>• Armando compra un televisión.</li> <li>• La familia está sorprendir.</li> <li>• La familia está sorprendido.</li> <li>• Para insistir en la caja, el autor utiliza tres negaciones.</li> <li>• La tercera parte del texto es un anuncio publicitario.</li> <li>• El produto</li> <li>• A el comarca no puede ir en coche.</li> <li>• Productos de lujos</li> <li>• Para los Escárdate es un sueño <u>de tener un</u> <u>prep.</u> televisión.</li> </ul>	<p>En lugar de <u>las necesidades</u>, Armando compra un televisor <sup>seus</sup></p> <p>Armando Escárdate hace muchos sacrificios ✓</p> <p>Armando compra una televisión ✓</p> <p>La familia está sorprendida ✓</p> <p>La familia está sorprendida ✓</p> <p>Las palabras "nada, nunca, nada" son utilizadas para insistir en la sorpresa de la familia</p> <p>La tercera parte del texto es un <u>serie</u> <sub>orth.</sub> anuncios publicitarios</p> <p>El producto ✓</p> <p>La gente no puede ir a la comarca en coche</p> <p>productos de lujo ✓</p> <p>Lo que ofrece a la familia Escárdate es un sueño de tener una televisión</p>	<p>En lugar de cubrir las necesidades, Armando compra un televisor ✓</p> <p>Son utilizadas ✓</p> <p>La tercera parte del texto es una sucesión <u>anuncios</u> / una serie</p> <p>Para los Escárdate es un sueño tener una televisión ✓</p>

### SCHEDA N° 3/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Portogallo	portoghese	inglese	intervista insegnante		

**Scheda che può essere utilizzata anche in:**

- Metacognizione.
- Autonomizzazione.

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Si tratta dell'intervista ad una collega portoghese che insegna inglese nella scuola secondaria *Ibn Muncana*.

TRASCRIZIONE ORIGINALE portoghese L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>TV. – Some words about evaluation. Who usually evaluates ? You, the teacher, you with the students ? How do you evaluate ?</p> <p>TH. – In our school we have developed for one couple of years self-evaluation by the students. So, there is a part of the evaluation that is definitely done by the teacher who resolves the tests so they can't do anything about that (...) and it's the responsibility of the teacher. But when it comes to the participation in classroom, they have a reader which should be followed at the end of each term and they give their own opinion about their involvement in the class without being asked by the teacher, or if they are asked by the teacher to answer, or about homework, or about attitudes in the class when they interact with other pupils. So they can give their own opinion and then there is a moment, when, individually I discuss with them if I agree or not. Sometimes I agree, sometimes I don't agree, sometimes they are more vigilant than I am. And then I explain why it is more or why it is less. It's a sort of conversation, about this area, concerning participation in the classroom. What they also</p>	<p>PV. – Qualche parola a proposito della valutazione. Chi valuta di solito? Lei, professore, lei con gli studenti? Come valuta?</p> <p>PO. – Nella nostra scuola, da due anni, abbiamo sviluppato l'auto-valutazione fatta dagli studenti. Dunque, c'è una parte della valutazione che naturalmente è fatta dall'insegnante, che corregge i compiti, dunque loro non possono far niente in questo caso (...) il responsabile è l'insegnante. Ma quando si tratta della partecipazione alla lezione, gli studenti hanno un libro di testo di lettura che deve essere seguito e rispettato alla fine di ogni trimestre e su cui danno la loro opinione a proposito della loro partecipazione alla lezione senza essere interrogati dall'insegnante, o se sono interrogati dall'insegnante, o sui compiti a casa, o sul loro atteggiamento in classe quando si trovano ad interagire con altri studenti. Così possono esprimere la loro opinione. Poi c'è un'altra tappa in cui parlo con loro, individualmente, per dire se sono d'accordo o no. Alcune volte lo sono, altre no, a volte sono più attenti di me. E spiego loro perché meritano di più o perché meritano di meno. E' una specie di</p>

<p>must be aware of what they are doing in classroom. When they know it is the end of term, they know there is this little process of the evaluation, they know they have to do something on their own. So they know what they are doing at the end. And then this week we've turned it into a mark, and then they all know what they have, but it is a sort of sharing.</p> <p>TV. – So, what it is your idea of the teaching-learning process ? And what is the idea of the teacher learner process which is behind the defence or which is behind encouraging students to do self evaluation?</p> <p>TH. – I think we can differentiate a learning. It depends totally on the teacher, what he knows, the variety of strategies he has acquired during his or her training or professional life.(...) So we have to have a back of strategies to help the students. It is something we have inside us, stored, and when it comes to a particular need for a grup of persons, we have to use. So, I don't (think ?) there is a teaching strategy for differentiation that comes from top-bottom, I think it comes from bottom-up, so the pupils show they aren't even.(...) And we have the weapons you can say that to help them to be more proficient.</p>	<p>discussione a proposito di questo argomento che riguarda la partecipazione alla lezione. E quando sanno che siamo alla fine del trimestre, sanno che c'è questo piccolo processo di valutazione, sanno che anch'essi devono fare qualche cosa. Così sanno quello che fanno alla fine. Poi, questa settimana abbiamo trasformato tutto ciò in un voto e lo sanno tutti, ma è una specie di condivisione.</p> <p>PV. – Che cosa pensa dunque del processo di insegnamento/apprendimento? E qual è l'idea del processo di insegnamento dell'insegnante che sta dietro all'interdizione o all'incoraggiamento degli studenti all'auto-valutazione?</p> <p>PO. – Credo che un apprendimento si possa differenziare. Dipende completamente dall'insegnante, da ciò che sa, dalla varietà delle strategie che ha acquisito durante la sua formazione o durante la sua vita professionale. (...) Abbiamo così un bagaglio di strategie per aiutare gli studenti. Si tratta di qualche cosa che abbiamo all'interno di noi stessi, immagazzinato, e quando ci ritroviamo di fronte ad una domanda particolare da parte di un gruppo di persone, ne facciamo uso. Non penso dunque che per la differenziazione ci sia una strategia che va dall'alto al basso [dall'insegnante agli studenti], penso che vada dal basso all'alto [dagli studenti all'insegnante]. In questo modo gli studenti ci dimostrano che non sono omogenei (...) E disponiamo delle armi che lei dice per aiutarli ad essere più competenti.</p>
--	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<i>FORMAZIONE</i>
		<p>Questa intervista si presta perfettamente ad una riflessione sul rapporto insegnamento/apprendimento nel quadro della pedagogia differenziata. Per far lavorare i corsisti su questo tema essenziale, ci si potrà riferire all'articolo di P. Bertocchini e Ch. Puren. Proponiamo inoltre nella parte auto-formazione un lavoro a partire da uno schema contenuto in quell'articolo concernente i vari tipi di</p>

		rapporto che si devono considerare fra il processo di insegnamento e il processo di apprendimento durante la lezione di lingua.
1. Visionate una prima volta la registrazione intera. Poi andate alla trascrizione della <b>prima parte</b> (risposta alla prima delle due domande).		
1.1 In questa prima parte quali sono le parole che appartengono al campo lessicale della valutazione? Individuatele.	1.1 “Valutazione”, “valutare”, “auto-valutazione”, “correggere i compiti”, “dare la propria opinione”, “il voto”, “il processo di valutazione”, “meritare di più, meritare di meno”, “processo di valutazione”, “voto”.	
1.2 Si tratta di valutazione diagnostica, formativa o sommativa? Giustificate la vostra risposta e individuate in questa prima parte le parole corrispondenti.	1.2 Si tratta di valutazione sommativa, dato che si colloca alla fine di una sequenza di apprendimento (“alla fine di ogni trimestre”, “è la fine del trimestre”, “ciò che fanno alla fine”) e che dà luogo ad un voto fornito all’amministrazione. Parole corrispondenti: “correggere i compiti”, “meritare di più, meritare di meno”, “voto”.	
1.3 Quali elementi sono considerati in questa valutazione?	1.3 La valutazione considera il lavoro a casa, la partecipazione spontanea, le risposte alle domande fatte, l’atteggiamento, il comportamento nei confronti degli altri studenti.	
2. L’insegnante adopera la parola “auto-valutazione”.		
2.1 In questo caso si tratta veramente di auto-valutazione o no? Chiarite la vostra opinione.	2.1 Non si tratta proprio di un processo di auto-valutazione. Infatti: a) L’intervento degli studenti si limita a un solo criterio di valutazione, quello della partecipazione alla lezione. b) Gli studenti partecipano all’attribuzione del voto fatta dall’insegnante solo “dando la loro opinione”. Su questo voto si discute, ma è l’insegnante che si riserva la decisione finale (“Spiego loro perché meritano di più o perché meritano di meno.”).	

<p>2.2 Che cosa pensate di questa scelta fatta dall'insegnante?</p>	<p>2.2 Il fatto di constatare che l'insegnante limita così la responsabilità degli studenti non implica assolutamente una critica nei confronti della sua scelta:</p> <p>a) Per un insegnante, giustificare un voto, far prendere coscienza agli studenti di ciò che fa e del perché e del come lo fa, corrisponde ad una concezione molto positiva, attiva e dinamica della pedagogia.</p> <p>b) Questa partecipazione degli studenti alla loro valutazione sommativa è certamente una prima tappa indispensabile nella formazione a una reale auto-valutazione.</p> <p>c) Dato che si tratta di valutazione sommativa, la responsabilità istituzionale dell'insegnante limita fortemente quella che lei può attribuire agli studenti stessi.</p>	<p>A proposito del lavoro su questa domanda, è essenziale far capire ai corsisti la natura dell'analisi didattica che è essenzialmente <b>comprensiva</b>: consiste – come proponiamo qui nella “soluzione” – nel comprendere le ragioni per le quali un insegnante ha scelto un obiettivo, un metodo, un supporto, un dispositivo, ecc.</p>
<p>2.3 Che cos'altro potrà fare l'insegnante per portare avanti l'autonomizzazione degli studenti in questo settore della valutazione della partecipazione alla lezione?</p>	<p>2.3 La valutazione di questa partecipazione potrà essere fatta in vari momenti del trimestre (in modo da darle una dimensione formativa) e chiarendo agli studenti i criteri da utilizzare (in modo da dar loro gli strumenti di una valutazione autonoma).</p>	
	<p>La partecipazione degli studenti alla lezione può variare naturalmente secondo i diversi momenti della lezione stessa.</p> <p>Si dovrà dunque valutare diversamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– la ripresa della lezione precedente: frequenza degli interventi, riutilizzo delle strutture e del lessico recentemente introdotto, esposizione di un testo o di un documento precedente;</li> <li>– la partecipazione generale alla lezione: frequenza degli interventi, ascolto reciproco, auto-correzione e correzione reciproca;</li> <li>– i contenuti: lingua, ritmo, pronuncia, fluidità, correttezza grammaticale.</li> </ul>	<p>Si potrà far riflettere i corsisti su questi vari criteri, in particolare sulla loro modifica in funzione delle diverse fasi possibili di una lezione.</p>

	– le idee: comprensione, pertinenza, cultura, originalità del pensiero,...	
	Il punteggio sarà in evoluzione (nel corso di ogni anno scolastico e da un anno all’altro), dato che dipende per forza di cose dal livello di acquisizione della lingua: all’inizio, più punti per la pronuncia, l’ascolto, i comportamenti; in seguito, più punti per la padronanza della lingua e dell’espressione.	Questo lavoro potrà portare alla definizione delle grandi linee di una griglia di valutazione della partecipazione orale, che dovrebbe essere elaborata con gli studenti fin dall’inizio dell’anno scolastico e a una votazione corrispondente.
<b>3. Seconda parte dell’intervista dell’insegnante</b> (risposta alla seconda domanda: “ Che cosa pensa del processo di insegnamento/apprendimento ? ”).		
3.1 Riferitevi al modello di relazione insegnamento/apprendimento proposta nell’Allegato. Individuate in questa tabella il posizionamento (tra 1 e 5) di questa insegnante sul <i>continuum</i> insegnamento ↔ apprendimento.	3.1 Il posizionamento corrisponde al n°4 nella tabella dell’Allegato, come si vede dall’utilizzazione, per due volte, dell’ “ aiutare ” (l’apprendimento), e tutta la parte dell’intervento fra “ Non penso quindi...” e “ ... a essere più competenti ”.	
3.2 Analizzate, confrontandole, l’idea principale che risulta dalla prima parte (da “ Credo che si possa differenziare l’apprendimento...” a “ ne facciamo uso”), e quella che risulta dalla seconda (da “ Non penso dunque...” a “ ... a essere più competenti ”).	3.2 In tutta la prima parte della risposta alla seconda domanda dell’intervistatrice, l’insegnante pone decisamente il “ cursore ”, sul <i>continuum</i> insegnamento/apprendimento, dalla parte dell’insegnamento, e lo sposta con uguale decisione dalla parte dell’apprendimento nella seconda parte.	
3.3 Che conclusione personale potete trarre da questa analisi?	3.3 La conclusione che se ne può trarre è che l’insegnante deve essere capace di posizionare il suo “ cursore ” nel luogo più adatto secondo la situazione (studenti, obiettivi, supporti, difficoltà, fasi, ecc.) che deve gestire.	In funzione della formazione e dell’esperienza dei corsisti, prendendo spunto dall’articolo di P. Bertocchini e Ch. Puren, ci si contenterà di farli riflettere sul <i>continuum</i> fra l’insegnamento e l’apprendimento, oppure si porteranno a riflettere su tutte le altre relazioni possibili fra questi due processi.

## ALLEGATO

Processo di insegnamento

Processo di apprendimento

1	2	3	4	5
<p><b>far imparare</b></p> <p>l'insegnante <i>applica</i> i suoi metodi di insegnamento (metodologia di riferimento, tipo e abitudini di insegnamento)</p>	<p><b>insegnare a imparare</b></p> <p>l'insegnante <i>gestisce</i> con gli studenti il contatto tra i metodi di apprendimento e i suoi metodi di insegnamento</p>	<p><b>insegnare a imparare a imparare</b></p> <p>l'insegnante <i>propone</i> metodi di apprendimento differenziati</p>	<p><b>favorire l'imparare a imparare</b></p> <p>l'insegnante <i>aiuta</i> ogni studente ad acquisire metodi individuali di apprendimento</p>	<p><b>lasciar imparare</b></p> <p>l'insegnante <i>lascia</i> applicare agli studenti i metodi di apprendimento che corrispondono al loro tipo individuale e alle loro abitudini individuali di apprendimento</p>

## Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – RECUPERO

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica :

- Obiettivi 3/0.
- Aiuti e guide 1/1.
- Valutazione 3/3.

### SCHEDA N°1/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Belgio	francese	spagnolo	2 anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Valutazione.

### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di una classe di secondo anno di lingua in cui l'insegnante ha previsto una sequenza di recupero per gli studenti che non sono riusciti a raggiungere l'obiettivo "imparare a raccontare avvenimenti passati".

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2	TRADUZIONE
<p><b>1.</b> P. – ¿Os habéis dado cuenta de las dificultades que habéis tenido? <i>Antonces os voy a dar una ficha... una ficha de autoevaluación que va a servir para toda la secuencia, porque la secuencia no está terminada. Y os voy a pedir de autoevaluaros en los... – ¡Jean-Christophe, por favor! que no hables, ¿eh? Eso es una parte de ce que tu dois faire, hein?, donc parce que... vous allez le faire maintenant, tout de suite, parce que sinon après on aura oublié. Donc... os vais a autoevaluar los tres primeros puntos con respecto a la actividad que habéis hecho. Es decir, el primero es "Conjugo correctamente el pretérito perfecto simple". Se</i></p>	<p><i>[Le parti in corsivo sono in francese nel discorso dell'insegnante e degli studenti.]</i> <b>1.</b> P. – Vi siete resi conto delle difficoltà che avete incontrato? Allora, vi darò una scheda... una scheda di auto-valutazione che servirà per tutta la sequenza, perché la sequenza non è terminata. E vi chiederò di autovalutarvi sui... – Jean-Christophe, per favore! – stai zitto, eh? Questa è una parte di quello che devi fare eh?, quindi, perché... lo farete adesso, subito, altrimenti dopo ce lo saremo dimenticato. Quindi... autovaluterete i primi tre</p>

<p><i>trata de ver si notáis, si sentís que domináis la conjugación, la conjugación del imperfecto, y si lo sabéis distinguir correctamente.</i>  <i>Alors...</i>, tenéis cuatro posibilidades:          –la primera, “insuficiente”, es decir (...) <i>c’est une simple (...) pour voir ce qu’on doit travailler</i>;          –la segunda, “Sé conjuguar el imperfecto”, ¿eh?. Si pensáis que la conjugación del imperfecto la domináis o no, <i>donc</i>, lo mismo: “insuficiente”, “regular”, “bien”, o “muy bien”;          –y la tercera, “Los alterno correctamente”, ¿eh?, la utilización del perfecto simple y del imperfecto.</p>	<p>punti rispetto all’attività che avete fatto.  <i>Cioè, il primo è “ Coniugo correttamente il passato remoto ”. Si tratta di vedere se notate, se sentite che sapete bene la coniugazione, la coniugazione dell’imperfetto e se sapete riconoscerlo correttamente.</i>  <i>Allora, avete quattro possibilità:</i>          – la prima, “ insufficiente ”, cioè (...) <i>è una semplice (...) per vedere quello su cui si deve lavorare</i>;          – la seconda, “ So coniugare l’imperfetto”, eh? Se pensate che sapete bene la coniugazione dell’imperfetto o no, <i>quindi</i>, la stessa cosa: “ insufficiente ”, “ accettabile ”, “ bene ”, “ molto bene ” ;          – e la terza, “ Li alterno correttamente ”, eh?, l’utilizzazione del passato remoto e dell’imperfetto.</p>
<p><b>2.</b>  <b>A.</b> – (...)  <b>P.</b> – ... <i>c’est tout, en général, la conjugaison en général : dans l’exercice que tu viens de faire, est-ce que tu as rencontré des difficultés ? Pour conjuguer le passé simple, l’imparfait, et pour les distinguer.</i>  <b>A.</b> – (...)  <b>P.</b> – <i>Les distinguer.</i>  <i>At vous avez donc quatre choix: uno, dos, tres, cuatro.</i>  <i>Ca va ?</i>          [...]         <b>A.</b> – “Con soltura”, <i>c’est quoi ?</i>  <b>P.</b> – <i>Oui</i>, “con soltura, “<i>avec facilité</i>”.  <i>Voilà ! Donc, vous allez garder cette fiche pour la leçon suivante, parce que alors, à la leçon suivante, on va avoir... on va faire des activités différentes selon les difficultés que vous avez rencontrées.</i></p>	<p><b>2.</b>  <b>S.</b> – (...)  <b>P.</b> – ... <i>tutto qui, in generale, la coniugazione in generale nell’esercizio che hai appena fatto, hai incontrato difficoltà? Per coniugare il passato remoto, l’imperfetto e per distinguerli?</i>  <b>S.</b> – (...)  <b>P.</b> – <i>Distinguerli.</i>  <i>E avete quindi quattro possibilità: una, due, tre, quattro.</i>  <i>D’accordo?</i>          [...]         <b>S.</b> – “Con soltura”, <i>che cosa significa?</i>  <b>P.</b> – <i>Sì</i>, “con soltura”, “ <i>con facilità</i> ”.  <i>Ecco! Dunque, conserverete questa scheda per la prossima lezione, perché allora, nella prossima lezione, avremo... faremo attività diverse secondo le difficoltà che avete incontrato.</i></p>
<p><b>3.</b>  <b>P.</b> – ¿Conjugación del <i>passé simple</i>? Uno... dos. ¿”Regular”?... tres... cuatro. ¿”Bien”?... (...) Y ¿”muy bien”?... ¡Ah, nadie!... ¿Sí?...          ¿El imperfecto? A ver... ¿”Insuficiente”?... ¿”Regular”?... ¿”Bien”?... Y ¿”muy bien”?...  <b>A.</b> (plusieurs) – <i>Ouais!! Ouais!!</i>  <b>P.</b> – A ver... ¿Y la tres: distinguir, distinguir el uso de los dos. A ver... ¿”Insuficiente”?...: cinco. ¿”Regular”?...: tres. Y “bien”?... De acuerdo, bien.</p>	<p><b>3.</b>  <b>P.</b> – La coniugazione del <i>passato remoto</i>? : uno... due. “ accettabile “?: tre... quattro. “ bene “?... (...) E “ molto bene ” ?... Ah !, nessuno!... Sì?...          L’imperfetto? Vediamo... “ insufficiente ” ?... “ accettabile ” ?... “ bene ” ?... E “ molto bene ”?...  <b>S.</b> (parecchi) – <i>Sì! Sì!!!</i>  <b>P.</b> – Vediamo... E la tre: distinguere, distinguere l’uso dei due? Vediamo...</p>

<p>Bueno entonces, para ayudarme para preparar la... la...  A. ... el control!  P. – No, no es un control... <i>la... la suite des événements...</i>  A. – (à un autre élève) <i>Ca te fait rire, hein ?</i>  P. – ... <i>vous pouvez me laisser la feuille, alors vous allez me laisser votre feuille.</i>  A. – <i>On met notre nom ?</i>  P. – <i>Oui (... ) je vous la rendrai, hein ?</i></p>	<p>“insufficiente”?... : cinque. “accettabile”?... : tre. E “bene”?...  D'accordo, bene.  Bene, allora per aiutarmi a preparare la... la...  S. ... il controllo!  P. – No, no, non è un controllo... <i>il... il seguito delle cose da fare...</i>  S. – (a un altro studente) <i>Ti fa ridere, eh?</i>  P. – ... <i>potete lasciarmi il foglio, allora lasciatemi il vostro foglio.</i>  S. – <i>Si mette il nome?</i>  P. – <i>Sì (... ) velo restituirò, eh?</i></p>
<p><b>4.</b>  Bueno... vamos a ver... ¿Quién...? Los alumnos que tienen uno, o sea que considerarías que es “insuficiente”, conocéis de forma insuficiente la conjugación del pasado, los que tienen uno, os vais a poner allí, en el fondo de la clase. A ver... ¿Quién tiene uno...? ¿Quién se ha puesto uno? Laurent?  A. – Laurent (...).  P. – No, no... Vale... ¿Quién tiene uno? Uno en el uno? ¿Quién se ha puesto uno en el punto uno: “Conjugo correctamente el preterito perfecto simple”? ¿Quién ha puesto uno? Stéphanie, Cédric y... y Fabien. ¿No? Stéphanie y Cédric. Os ponéis allí en el fondo. <i>D'accord?, là, au fond... (...)</i>  <i>Alors, euh...</i> una persona que haya puesto dos pero que cree que es un dos que tiende hacia uno, que es “regular” pero digamos tirando a “insuficiente”. ¿Quién? Julie.  <i>On attend une personne qui a mis alors deux mais qui considère quand même que c'est “regular” mais plutôt insuffisant. (... ) Christophe, tu vas avec eux, alors.</i>  <i>Qu'est-ce ce que tu fais? Toi, c'est quoi, alors?</i>  A. – <i>Deux... deux...</i>  P. – <i>Deux...</i> Uno, dos..., uno, dos. ¿Quién tiene dos, también? ¿Los dos? Vais allí.  <i>Non, non, ne vous mettez pas ici parce que (... ) la table.</i>  <i>Alors, les deux...</i> ¿eh? los dos os ponéis aquí.</p>	<p><b>4.</b>  Bene... vediamo... Chi... ? Gli studenti che hanno uno, cioè se considerate che è “insufficiente”, non conoscete abbastanza bene la coniugazione del passato, quelli che hanno uno, si mettono laggiù, in fondo alla classe. Vediamo... Chi ha uno? Chi si è dato uno? Laurent?  S. – Laurent (...).  P. – No, no... D'accordo. Chi ha uno? Uno al primo punto? Chi si è dato uno al punto uno: “Coniugo correttamente il passato remoto”? Chi si è dato uno? Stéphanie, Cédric e... e Fabien. No? Stéphanie e Cédric. Voi vi mettete laggiù in fondo. <i>D'accordo?, là, in fondo... (...)</i>  <i>Allora, eh...</i> una persona che si è data due, ma che crede che sia un due che tende verso..., che è “accettabile” ma, diciamo, che tende verso “insufficiente”. Chi? Julie.  <i>Si aspetta una persona che si è data due, ma che tuttavia considera che è “accettabile” ma piuttosto insufficiente. (... ) Christophe, allora vai con loro.</i>  <i>Che cosa fai? Tu, quanto hai, allora?</i>  E. – <i>Due... due...</i>  P. – <i>Due...</i> Uno, due... uno, due. Chi ha due, ancora? Voi due? Andate laggiù. <i>No, no, non vi mettete qui perché (... ) il banco.</i>  <i>Allora, i due...</i> Eh? Voi due mettetevi qui.</p>

<p><b>5.</b>          Bien, cuando consideréis... Vamos a ver, entre vosotros, ¿hay algunos que tenéis, en la conjugación del imperfecto... tenéis problemas, o no? En general lo tenéis todos... Tres... De acuerdo. Cuando consideréis que es “suficiente”, ¿eh?, que habéis demasiados “suficiente”, lo decís, ¿eh?          (...)          Vosotros vais a escribir, vais a componer un relato. Lo vais a intentar. (...) Podéis hacer marcha atrás... (...) Es un episodio de una serie radiofónica que se llama “Historias para no dormir”, que es algo que existe, es algo real. Vais a contar en lo que consiste la historia, ¿eh? No sé si era en la tele o en la radio. Entonces tenéis aquí el trozo de la historia, y vais a escuchar una serie de ruidos. ¿Vale? (...) O sea que lo primero que vais a hacer es escuchar dos veces o tres veces los ruidos. (...) Entonces a partir de los ruidos vais a tratar de reconstituir la historia.</p>	<p><b>5.</b>          Bene, quando considererete... Vediamo, tra voi, c'è qualcuno che ha, nella coniugazione dell'imperfetto... che ha problemi, o no? In generale, avete tutti problemi... Tre, d'accordo. Quando considererete che è “sufficiente”, eh?, che è abbastanza “sufficiente”, lo dite.          (...)          Voi, scriverete, farete un racconto. Ci provate. Potete fare marcia indietro... (...) E' un episodio di una serie radiofonica che si chiama: “Storie che non stanno né in cielo né in terra”, è qualcosa che esiste, qualcosa di reale. Racconterete in che cosa consiste la storia, eh? Non so se era alla televisione o alla radio. Allora, avete qui il brano della storia, e ascolterete una serie di rumori. D'accordo? (...) Cioè, la prima cosa che farete è ascoltare due o tre volte i rumori (...) Allora, a partire dai rumori, cercherete di ricostruire la storia.</p>
---	--

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>
<p>1. Visionate una prima volta la sequenza video, senza guardare la trascrizione. Quante fasi successive individuate? Come potete caratterizzare ciascuna di esse?          L'attività seguente vi permetterà di autocorreggervi.</p>		<p>Questa prima attività è difficile da realizzare, e una visione collettiva della sequenza potrà dare l'occasione di scambi interessanti tra i corsisti.</p>
<p>2. Visionate di nuovo la sequenza video, aiutandovi con il testo della trascrizione e con la sua divisione in cinque parti. Caratterizzate di nuovo, questa volta in maniera più precisa, le cinque fasi corrispondenti di questa sequenza. Indicate ogni volta se si tratta della stessa ora di lezione o di un'ora successiva. In quante ore diverse di lezione sono stati filmati gli estratti presentati?</p>	<p>2. Questa sequenza video è stata filmata in tre diverse ore di lezione. Le 5 fasi sono le seguenti:          – Fase 1 (1<sup>a</sup> ora). L'insegnante, dopo aver distribuito una scheda di autovalutazione, spiega agli studenti come utilizzarla.          – Fase 2 (1<sup>a</sup> ora). Gli studenti completano la scheda; l'insegnante è sollecitata da parecchi studenti per avere spiegazioni complementari. Gli</p>	

	<p>studenti conservano la loro scheda.</p> <p>– Fase 3 (2<sup>a</sup> ora). L’insegnante, oralmente, fa un primo sondaggio sui risultati delle autovalutazioni. Questa volta raccoglie le schede degli studenti.</p> <p>– Fase 4 (3<sup>a</sup> ora) Divisione degli studenti in gruppi.</p> <p>– Fase 5 (3<sup>a</sup> ora). L’insegnante dà le consegne e spiega il lavoro ai gruppi che si sono formati.</p>	
3. Quale relazione logica esiste tra le diverse fasi?	3. La costituzione dei gruppi e le attività che sono assegnate a ciascuno dall’insegnante dipendono dai risultati dell’autovalutazione.	
4. Quali fasi corrispondono a ciò che si chiama il “recupero”? Che cosa faranno, in concreto, i gruppi che si vedono nel filmato? Spiegate in particolare il rapporto fra il lavoro richiesto all’ultimo gruppo e i contenuti dell’autovalutazione.	4. Sono le fasi 4 e 5 che corrispondono al recupero. Più gruppi lavoreranno sulla coniugazione dei tempi passati (passato remoto e imperfetto). L’ultimo gruppo lavorerà sull’espressione (probabilmente scritta e poi orale) a partire da rumori che permettono di ricostruire una storia. L’inizio della storia è dato, ed è certo redatto al passato, in modo da costringere gli studenti a continuare il racconto allo stesso tempo (dovranno dunque produrre loro stessi degli imperfetti e dei passati remoti).	Si potrà far osservare ai corsisti che in questo caso il recupero viene dopo una valutazione formativa.
5. Quale definizione daresti di “recupero”, a partire da ciò che osservate in questa sequenza?	5. Vedere la definizione di “recupero” nel Glossario.	
6. In questo caso c’è differenziazione nel recupero?	6. C’è certamente differenziazione, dato che i gruppi non faranno le stesse attività di recupero: alcuni avranno un lavoro più facile e semplice (esercizi di coniugazione), altri un lavoro più difficile e complesso (produzione di un racconto con un’alternanza di verbi all’imperfetto e al passato remoto). I gruppi che si sono formati sono “gruppi di livello”.	
7. Perché l’insegnante decide da sola il tipo di recupero sulla base della valutazione? Come si spiega la sua scelta? In che cosa può essere	7. Sembra che l’insegnante ritenga che si debba conoscere bene la coniugazione dell’imperfetto e del passato remoto, prima di poterli alternare in un	

<p>discutibile?</p>	<p>racconto (in applicazione del criterio di progressione dal più facile al più difficile). Da qui la sua scelta di un esercizio di coniugazione per i più deboli e di un esercizio di redazione per i più preparati. Ma questa scelta può essere discussa da vari punti di vista:</p> <p>a) Gli studenti più deboli sono spesso i meno motivati e sono questi che in questo caso si ritrovano con il compito meno motivante.</p> <p>b) Si può considerare che una buona pedagogia della grammatica consista nel far sorgere in un primo tempo il bisogno di esprimersi, prima di dare i mezzi linguistici e non l'inverso. Detto ciò, alcuni studenti possono avere la necessità (o sentire la necessità, il che per l'insegnante è la stessa cosa), prima o poi, di esercizi di grammatica di questo tipo.</p> <p>c) Alcuni studenti possono sentirsi umiliati nell'essere indicati pubblicamente come deboli, e discriminati nel dover lavorare con altri studenti deboli.</p>	
	<p>Effetti negativi: l'impressione che possono avere gli studenti più deboli di essere in gruppi "ghetto", e l'aumento dell'eterogeneità nella classe.</p> <p>La sola regola di base per la formazione dei gruppi è infatti una "meta-regola", e cioè che si devono variare sempre le regole.</p> <p>Nel caso osservato qui l'insegnante avrebbe potuto lasciare che gli studenti scegliessero le loro attività di recupero (cosa che inoltre sarebbe stata coerente con la fase precedente di autovalutazione).</p>	<p>Si potranno far riflettere i corsisti sui possibili effetti negativi di attività sistematiche per gruppi di livello. E far scoprire loro la sola regola di base da rispettare per la formazione dei gruppi.</p>
<p>8. L'insegnante che si vede in questa sequenza vi</p>	<p>8. Questa insegnate, in realtà, sperimenta da poco</p>	<p>Si potrà approfittare di questo per sviluppare il</p>

<p>sembra esperta in autonomizzazione e differenziazione? Giustificate la vostra opinione.</p>	<p>questo tipo di pedagogia: in particolare ci sono alcune esitazioni nel modo in cui spiega i criteri di autovalutazione (fase 1) e in cui forma i gruppi di recupero (fase 4). Si vede bene inoltre che i suoi studenti non sono ancora ben abituati a questo tipo di attività. Si può solo quindi rallegrarsi con lei che malgrado tutto ha accettato di farsi filmare... e ringraziarla.</p>	<p>parallelismo tra le virtù dell'accettazione del rischio e dell'errore nell'apprendimento delle lingue... e nell'insegnamento delle lingue! Come ogni attività, la pedagogia differenziata richiede allenamento sia da parte degli insegnanti che degli studenti.</p>
--	--	---

### SCHEDA N°2/2

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Portogallo	portoghese	francese	intervista insegnante		

#### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Metacognizione.
- Autonomizzazione.

#### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di un'intervista a un'insegnante della scuola secondaria *Ibn Mucana*, a Alcabideche in Portogallo. Si troverà in Allegato la riproduzione parziale della tabella di autovalutazione appesa in classe, di cui parla l'insegnante nell'intervista.

<p><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE</b> francese</p>	<p><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>PV. – Je voudrais te demander comment tu as organisé cette unité de travail pour la remédiation des problèmes que les élèves ont. PH. – D'accord. Alors, à partir d'un devoir ou d'un travail fait, ils réfléchissent sur les problèmes qu'ils ont individuellement. Puis, on</p>	<p>PV. – Vorrei chiederti come hai organizzato questa unità di lavoro per il recupero delle difficoltà che gli studenti incontrano. PO. – D'accordo. Allora, partendo da un compito o da un lavoro fatto, riflettono sulle difficoltà che hanno individualmente. Poi,</p>

consacre normalement une heure par semaine au moins, ou toutes les deux semaines, pour faire face à ces problèmes, pour remédier à ces problèmes... Et ils ont de grands classeurs avec des fiches sur tous les contenus morphosyntaxiques du programme. Ils décident, à partir de leurs difficultés individuelles... ils décident quelle est la fiche ou quelles sont les fiches qu'ils vont travailler ce jour-là. Bon, et ensuite...

PV. – Et il y a aussi des fiches d'auto-correction ?

PH. – Ah, oui, évidemment, toutes les fiches ont une auto-correction. Donc, ils s'auto-corrigent. S'ils ont des doutes, des problèmes, ils ont de quoi réfléchir individuellement et personnellement. Et, très souvent, je les aide à réfléchir, parce qu'ils n'ont pas l'habitude... pas encore l'habitude de travailler comme ça. Donc, très souvent, moi j'interviens pour leur apprendre à découvrir...

PV. – De manière à devenir plus autonomes ?

PH. – De manière à devenir plus autonomes, voilà. Ils vont travailler pendant une certaine partie de temps, et puis individuellement ils viennent mettre une croix. S'ils décident que ce point est positif, ou moins, s'ils décident que... Par exemple, celui-là, il trouve qu'il écrit encore mal, donc il met un "moins". Celui-ci décide qu'il écrit bien. Donc c'est qu'ils doivent s'améliorer là où ils ont mis des "moins" ou des "plus ou moins".

Et ensuite, quand ils ont par exemple... quand ils maîtrisent, je ne sais pas, moi..., les pronoms personnels, celui-ci, il a déjà mis un "plus" parce qu'il trouve qu'il maîtrise les pronoms personnels. Celui-là, par contre, va certainement refaire les fiches sur les pronoms personnels parce qu'il y a le "moins". Quand il décidera que maintenant ça y est, qu'il connaît les pronoms personnels, il vient ici et il marque un "plus". D'accord ?

PV. – Merci, merci beaucoup.

PH. – Il y en a un qui n'a absolument rien marqué. C'est justement celui qui n'avait pas fait sa correction à la maison. C'est celui qui refuse en ce moment tout effort. Même l'effort de réfléchir sur son... ses problèmes. Il ne le fait pas.

generalmente, si dedica un'ora alla settimana almeno, o ogni due settimane, ad affrontare queste difficoltà, per recuperare queste difficoltà ... E hanno dei grandi classificatori con delle schede su tutti i contenuti morfosintattici del programma. Decidono, partendo dalle loro personali difficoltà... decidono qual è la scheda o quali sono le schede su cui lavoreranno quel giorno. Ecco, e poi...

PV. – E ci sono anche schede di autocorrezione?

PO. – Ah, sì, naturalmente, tutte le schede hanno un'autocorrezione. Quindi si autocorreggono. Se hanno dei dubbi, dei problemi, hanno il modo di riflettere individualmente e personalmente. E, molto spesso, io li aiuto a riflettere, perché non hanno l'abitudine... non hanno ancora l'abitudine a lavorare così. Quindi, molto spesso, intervengo per insegnare loro a scoprire...

PV. – In modo da diventare più autonomi?

PO. – Sì, in modo da diventare più autonomi. Lavoreranno per un po' di tempo e poi individualmente vengono a mettere una croce. Se decidono che questo punto è positivo, o un meno se decidono che... Per esempio questo, pensa di scrivere ancora male quindi mette un "meno". Quello decide che scrive bene. Quindi devono migliorare là dove hanno messo dei "meno" o dei "più o meno".

E poi, quando hanno per esempio... quando sanno bene, che so, i pronomi personali, questo ha già messo un "più" perché considera di sapere bene i pronomi personali. Questo qua, invece, rifarà sicuramente le schede sui pronomi personali perché c'è il "meno". Quando deciderà che ci siamo, che conosce i pronomi personali, viene qui e segna un "più". D'accordo?

PV. – Grazie, grazie molte.

PO. – C'è un ragazzo che non ha segnato niente. E' quello che non aveva fatto la correzione a casa. E' quello che in questo momento rifiuta qualsiasi sforzo. Anche lo sforzo di riflettere sul suo... sulle sue difficoltà. Non lo fa.

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Visionate la sequenza sottolineando le varie caratteristiche del modo in cui l'insegnante ha creato le attività di recupero nella sua classe, citando possibilmente alcune parti della sua intervista.		
1.1 Su quali contenuti viene fatto il recupero? (Vedere "contenuto" nel Glossario.)	1.1 Sui contenuti linguistici, e più precisamente "i contenuti morfosintattici del programma".	
1.2 Chi sceglie questi contenuti?	1.2 Gli studenti stessi.	
1.3 In quali occasioni?	1.3 "partendo da un compito o da un lavoro fatto."	
	Si può pensare di no, che si tratti soltanto di lavori scritti: il procedimento adottato suppone che gli studenti abbiano individuato "le difficoltà che hanno individualmente", e lo fanno probabilmente osservando le parti corrette dall'insegnante nei loro compiti.	Si potrà chiedere ai corsisti se pensano che questi lavori siano anche orali.
1.4 Con quale frequenza e con quale durata?	1.4 "Un'ora la settimana almeno, o ogni due settimane."	
	Si può supporre, in particolare, che tutte le attività grammaticali siano ormai organizzate, in questa classe, partendo solo dai risultati dell'autovalutazione degli studenti.	Il tempo riservato a questa attività di recupero è molto importante: si potrà chiedere ai corsisti il perché.
1.5 Quali supporti sono utilizzati per questo recupero?	1.5 "[Gli studenti] hanno dei grandi classificatori con schede su tutti i contenuti morfosintattici del programma."	
1.6 In quale modo gli studenti correggono gli esercizi di recupero che hanno fatto?	1.6 Questi esercizi sono accompagnati da soluzioni (certamente preparate dall'insegnante).	
2. In questo caso c'è differenziazione del recupero?	2. Sì, ogni studente sceglie gli esercizi di recupero in base alle proprie difficoltà.	

<p>3. L'obiettivo dell'insegnante è far diventare gli studenti " più autonomi ":</p>		
<p>3.1 In che cosa sono autonomi questi studenti nel dispositivo di recupero che l'insegnante ha creato?</p>	<p>3.1 Autonomia degli studenti:  a) Si autovalutano, riportando essi stessi sulla tabella appesa i codici corrispondenti al livello che ritengono di aver raggiunto in vari settori.  b) Dispongono poi di schede di recupero che utilizzeranno come vorranno, e possono correggere da soli questi esercizi grazie alle soluzioni.  c) L'insegnante li lascia apparentemente liberi dato che stanno per fare il lavoro di auto-valutazione. Lascia che decidano quanto tempo vi dedicheranno (" Lavoreranno per un po' di tempo. "). Forse li lascia anche liberi di fare o no questo lavoro ( ? ) dato che, in questa sequenza, si contenta semplicemente di constatare che uno studente non ha ancora fatto niente.</p>	
<p>3.2 In che cosa il grado di autonomia degli studenti è qui limitato dall'insegnante - certo volutamente?</p>	<p>3.2 Limitazione del grado di autonomia degli studenti:  a) I settori che danno luogo all'auto-valutazione (titoli delle varie colonne della tabella in Allegato) sono stati scelti apparentemente dall'insegnante. Infatti, nel corso dell'intervista, essa non parla di nessun intervento degli studenti a questo proposito.  b) Almeno per i punti di morfosintassi, gli studenti si contenteranno certamente di scegliere i settori corrispondenti agli errori individuati e corretti dall'insegnante nei loro compiti.  c) Le schede di recupero e le soluzioni sono state certamente elaborate dall'insegnante.</p>	<p>Si potrà segnalare ai corsisti che nella " Pedagogia Freinet " sono previste schede di grammatica – con esercizi autocorrettivi – redatti dagli studenti stessi. Si ricorderà (come si farà ogni volta che un'analisi può essere interpretata come una critica nei confronti dell'insegnante filmato) che la limitazione dell'autonomia accordata agli studenti è perfettamente legittima, dato che solo l'insegnante è in grado di giudicarne il grado più adeguato. Si potrà illustrare questa idea con la tabella in Allegato alla scheda Valutazione 3/3. In quest'occasione si potrà riprendere l'insieme delle idee dell'articolo da cui è tratta.</p>
	<p>In particolare si potrà notare:  – che questi settori sono molto eterogenei, perché corrispondono a competenze ben definite (i vari punti di morfosintassi), ma anche complessi (l'espressione scritta o orale, per esempio, mette in</p>	<p>Si potranno far riflettere i corsisti, partendo alla riproduzione della tabella in Allegato, sui criteri di scelta e di classificazione dei settori di valutazione adottati dall'insegnante.</p>

	<p>gioco tutte le componenti della competenza di comunicazione), e quindi lasciano spazio a una certa soggettività nell'auto-valutazione;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– che sono in parte intrecciati gli uni con gli altri (la conoscenza dei punti di morfosintassi è messa in gioco per esempio nelle altre competenze).</li> </ul> <p>Queste osservazioni potranno dar luogo, da parte dei corsisti, a diverse proposte di tabelle di autovalutazione.</p>	
<p>4. Che cosa pensate del fatto che l'auto-valutazione sia pubblica, mostrata su una grande tabella appesa al muro della classe?</p>	<p>4. Al di là delle reazioni personali, si può ritenere che questa esposizione al pubblico possa motivare alcuni studenti (fierezza, sfida nei confronti degli altri...) e, al contrario, dar fastidio ad altri, che potranno considerarla un'umiliazione.</p> <p>C'è quindi una tecnica da manipolare con precauzione, in quanto i suoi effetti dipenderanno tanto dai rapporti tra studenti e professore, che dai rapporti fra studente e studente.</p>	<p>Questa domanda costituisce una nuova occasione per spingere i corsisti ad un procedimento di base: cercare i vantaggi e gli inconvenienti potenziali di una tecnica, e cercare di trovare le ragioni per cui un insegnante ha fatto le scelte che ha fatto.</p>
<p>5. Confrontate le sequenze Recupero 1/2 e 2/2. Che cosa c'è di simile e di diverso nel modo in cui le due insegnanti hanno organizzato la valutazione e il recupero?</p>	<p>5. a) Similitudini tra le due sequenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– c'è prima di tutto auto-valutazione;</li> <li>– questa auto-valutazione si riferisce a punti precisi di morfosintassi.</li> </ul> <p>b) Differenze fra le due sequenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– imposizione da parte dell'insegnante degli esercizi e del momento del recupero nella sequenza 1/2 scelta autonoma degli esercizi e del momento nella sequenza 2/2;</li> <li>– il recupero è puntuale nella sequenza 1/2; l'insegnante della sequenza 2/2 lo ha realizzato come un processo costante, lungo tutto il corso dell'apprendimento.</li> </ul>	

## ALLEGATO

2° trimestre	Espressione scritta	Espressione orale	Accordi	Lettura	Compiti	Inchieste	Verbi			Pronomi					Condizione	Tempo
							1° gruppo	2° gruppo	3° gruppo	personali	relativi	possessivi	dimostrativi	en/y		
David	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+
Miguel	+	-	+	+	+	-	+/-	+/-	+/-	-	+	+	+	-	-	+
Diego																
Guillaume	-	-	-	-	+	+	+	+/-	-	+	+	+	-	-	-	-

## Parte n° III – TEMI trasversali – AMBIENTE

Altre schede utilizzabili in questa rubrica:	
- Supporti 2/2.	- Programmazione 2/3.
- Dispositivi 2/3.	- Autonomizzazione 2-3/3.
- Compiti 2/2.	

### SCHEDA N°1/4

#### ATTIVITA' PRELIMINARI

PRESENTAZIONE: L'AMBIENTE
<p>I due attori principali nel corso di studio istituzionale delle lingue straniere sono lo studente e l'insegnante, e l'oggetto della riflessione didattica è soprattutto un processo congiunto di apprendimento e di insegnamento (quest'ultimo si avvale anche del libro di testo e di altri materiali).</p> <p>Questo processo, che non si svolge soltanto in classe (ma anche, per esempio, quando lo studente fa i compiti o le revisioni a casa), è costantemente sottoposto a varie influenze che giungono dall'esterno, e che vanno dalla scuola all'insieme della società.</p> <p>In didattica delle lingue si definisce "ambiente" l'insieme dei fattori che influenzano così dall'esterno il processo di insegnamento/apprendimento.</p>

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. La seguente sintesi delle descrizioni di colleghi italiani che hanno partecipato a questo PCE fa apparire i rapporti tra l' "ambiente" che hanno osservato in due diversi paesi (l'Olanda e il Belgio) e la pedagogia differenziata:</p>		<p>Si farà notare ai corsisti che queste osservazioni sono fatte da insegnanti (in questo caso italiani) essi stessi inevitabilmente condizionati dal loro ambiente di lavoro.</p> <p>Come illustrazione della necessità di una posizione relativista, ecco qui di seguito il commento della collega belga membro del gruppo degli esperti di</p>

		questo PCE:
a) Un insegnante ha menzionato nel suo rapporto sul soggiorno in Olanda l'eccezionale apertura di spirito degli olandesi nei confronti delle varie razze e culture, così come la disponibilità degli insegnanti a accettare nuovi metodi. Ha fatto osservare l'aiuto dato dall'amministrazione sotto forma di ampi spazi, di gestione del tempo e di comprensione generale. Ha insistito sullo spirito di équipe che prevaleva nella scuola. Inoltre, i libri di testo e altri aiuti o facilitazioni per l'insegnamento (biblioteca e centro di risorse per le lingue straniere) erano concepiti in modo tale da rendere possibile la pedagogia differenziata.		a) A titolo personale, ho già sentito molte critiche al sistema olandese che, pur permettendo a ciascuno di essere se stesso e dunque libero, finisce per scegliere e selezionare gli studenti in modo assai insidioso, anche se sembra farlo invece in maniera naturale. (Vedere del resto, a proposito di questo rischio legato all'istituzionalizzazione della pedagogia differenziata, le proposte di riflessione al punto 2 della scheda 3/4 di questa rubrica.)
b) D'altra parte, altri due insegnanti fanno capire nel loro rapporto di visita in Belgio che il concetto di pedagogia differenziata era accettato in pieno solo da alcuni insegnanti impegnati in un progetto particolare. I libri di testo e gli altri materiali utilizzati nella pedagogia su progetto non sono concepiti per la pedagogia differenziata e hanno dovuto essere adattati e arricchiti dall'insegnante. Comunque una biblioteca e un centro risorse erano a disposizione.		b) In Belgio la situazione è molto più complessa, e la pedagogia su progetto qui menzionata è un caso raro, anche se alcuni metodi simili alla pedagogia Freinet si sono diffusi un po' dovunque.
1.1 Che cosa hanno in comune queste due descrizioni? Che cosa vi suggeriscono?	1.1 Le due descrizioni hanno in comune l'importanza particolare che accordano all' "ambiente" nell'applicazione della pedagogia differenziata.	Questa prima attività potrà servire semplicemente da sensibilizzazione all'argomento, ma potrebbe servire anche subito da stimolo ad un dibattito approfondito, secondo le reazioni dei corsisti.
2. A partire dalla vostra esperienza personale, fate l'elenco più completo possibile dei "fattori ambientali" che secondo voi possono influire sul processo di insegnamento/apprendimento e cercate di classificarli.	2. Quest'elenco non può essere esaustivo poiché i fattori sono innumerevoli, e si possono immaginare vari modi di classificazione. Ecco, come esempio, quella proposta dalla collega ceca del gruppo degli esperti:	Questa attività di <i>brainstorming</i> potrà essere realizzata con profitto in piccoli gruppi, con una successiva messa in comune.

	<p><b>a) Fattori psicologici:</b>          Riguardano l’atteggiamento della scuola e della società in generale nei confronti dell’apprendimento e dell’insegnamento delle lingue. Questo atteggiamento si riflette da una parte nel rispetto espresso dalla direzione della scuola e degli insegnanti per i professori di lingue, nel numero di ore e di anni attribuito a questa materia, ed anche nell’importanza accordata alle lingue negli esami che danno luogo a certificazione, ecc.; d’altra parte nell’interesse e nel sostegno delle famiglie, nell’attenzione rivolta dai media, ecc.          Oltre al rapporto con le lingue in generale, l’atteggiamento nei confronti dei metodi utilizzati nell’insegnamento delle lingue straniere ha un ruolo decisivo. Alcune società sono più aperte di altre all’innovazione. Alcune preferiscono un apprendimento scolastico incentrato sull’aula e sull’insegnante, mentre altre mettono l’accento sull’autonomia dello studente e sulla realizzazione di compiti omologhi a quelli del mondo extra scolastico.</p>	
	<p><b>b) Fattori materiali</b>          Questi fattori sono naturalmente legati ai fattori psicologici: l’importanza sociale attribuita allo studio delle lingue straniere determina l’importanza delle risorse finanziarie impegnate per lo stipendio degli insegnanti, l’elaborazione e la produzione dei libri di testo, l’attribuzione di materiali e di attrezzature specializzate, ecc.          E’ relativamente facile migliorare in modo volontaristico le condizioni materiali (per mezzo di direttive ministeriali, acquisto di attrezzature, ecc.); ma in definitiva i fattori determinanti sono legati alla psicologia collettiva (rappresentazioni e</p>	

	<p>atteggiamenti sociali dominanti), e come tali possono evolvere solo molto lentamente.</p>	
<p>3. Tra i fattori ambientali che avete individuato e classificato, quali sono secondo voi i più suscettibili di influire sulle rappresentazioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della pedagogia differenziata?</p>	<p>3. Nemmeno per questa domanda c'è una risposta universale (e nemmeno comune a livello europeo). Ma i fattori che influenzano più direttamente “ le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti della pedagogia differenziata” sono per forza di cose di natura psicologica.</p> <p>Ecco, per esempio, la risposta che dà a questa domanda il responsabile (francese) del gruppo degli esperti.</p> <p>Questi fattori possono situarsi a vari livelli:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– il livello individuale: il carattere, l'esperienza (che sia intima, formativa o professionale) e le idee personali di ogni insegnante;</li> <li>– il livello della collettività degli insegnanti in generale, e degli insegnanti di questa o quella lingua in particolare, in cui si sono sviluppate e installate tradizioni didattiche talvolta molto resistenti;</li> <li>– il livello della società nel suo insieme: nel caso della Francia, per esempio, esiste una specie di “ ideologia egualitaria ” secondo cui a) il valore predominante è la giustizia, b) la giustizia consiste nell'assicurare le stesse condizioni a tutti (è il ruolo attribuito allo stato).</li> </ul> <p>Si capiscono allora le reticenze, non solo degli insegnanti, ma anche degli altri attori del sistema educativo (sindacati, associazioni professionali, associazioni di genitori...), nell'ammettere il progetto di “ discriminazione positiva ” (dare di più a coloro che hanno meno, favorire i meno favoriti), progetto che è alla base della “ pedagogia differenziata “ per lo meno come è concepita in Francia.</p>	<p>Osservazione uguale alla precedente.</p> <p>In questo caso, come si potrà notare dalla risposta data dal collega francese, l'ideale per il formatore sarebbe di avere a che fare con un gruppo di corsisti di nazionalità diverse...</p>

## SCHEDA N° 2/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Belgio	francese	inglese	1° anno		

<b>Scheda che può essere utilizzata anche in:</b>
---

– Obiettivi.
--------------

<b>CONTESTUALIZZAZIONE</b>
----------------------------

Durante il loro soggiorno in una scuola belga nel 1998, due colleghe italiane hanno osservato una classe speciale: la “classe su progetto”. Questa sperimentazione, funzionante all’epoca solo da un anno, è sostenuta dalla Responsabile degli studi e seguita da un Comitato di sperimentazione, costituito da esperti in materie pedagogiche.

Gli studenti hanno a loro disposizione una biblioteca di 1400 opere e una ludoteca con 25 giochi educativi. Vi si organizzano attività collettive, ma gli studenti possono servirsene anche a titolo individuale.

Il progetto si basa su nove principi ispirati alla Pedagogia Freinet: 1) una scuola attiva; 2) una scuola del successo; 3) una scuola interculturale;

4) una scuola che formi alla democrazia e che sviluppi la cittadinanza, la solidarietà e l’autonomia; 5) una scuola che rispetti il bambino e l’adulto come persone e che consideri che i ritmi di vita e di apprendimento sono diversi per ogni bambino; 6) una scuola che dia “piacere” agli studenti... e agli adulti che ci lavorano; 7) una scuola aperta sulla vita esterna, collegata con la vita socioculturale del quartiere; 8) una scuola che sviluppi lo spirito critico; 9) una scuola che associ genitori e insegnanti in uno stesso procedimento educativo.

Le due insegnanti italiane spiegano la volontà degli insegnanti belgi di adottare il nuovo metodo di insegnamento, da un lato per le diverse necessità degli studenti di questa scuola, che hanno differenti nazionalità e differenti profili di apprendimento, e d’altro lato per l’iniziativa ufficiale. Nel 1998 in questo progetto erano implicati una decina di insegnanti di tutte le materie. Le due insegnanti visitatrici notano tuttavia che questa pedagogia è applicata soltanto nella classe su progetto.

La sequenza video corrisponde all’intervista dell’insegnante belga di inglese di questa classe. E’ la stessa insegnante che si vede in classe nella sequenza Supporti 1/2, che è intervistata nella sequenza Programmazione 1/1, e che si ritrova con due studenti nella sequenza Metacognizione 4/4.

<p style="text-align: center;"><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE</b> <b>inglese</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>PV. – I was impressed by this class, because I think that in this class, “la classe à projet”, the individualised teaching and learning is not connected only to what they’ve got to learn in English, but something which covers all subjects, I mean this is just an element. It’s a sort of how to get on with the students, but the students have got something, I think, wider in the sense that it’s a school which wants, or a class which wants to make things, to do things and it is just to give them a possibility to do or to get the best from the school for themselves. I mean for the students the sort of pedagogy is used in all the subjects.</p> <p>PH. – Yeah, in all the subjects.</p> <p>PV. – My final question would be: Do you think that teaching a foreign language needs more specific procedures than teaching other subjects?</p> <p>PH. – Yes. Of course there are common strategies used in all the subjects, but for foreign languages we need more specific strategies, i.e. drills, the charts are different, especially the charts.</p> <p>PV. – A foreign language needs different resources. And have you got them? I mean what about the “bibliothèque”?</p> <p>PH. – Well, the pity is that I have to do a lot of things by myself. There aren’t many things. The methods, the book can be used in that way, but the drills, the charts I do myself. I’m quite alone.</p> <p>PV. – So you haven’t got extra books, extra materials, any different aids?</p> <p>PH. – Sometimes I find some aids. It’s a question of, it’s searching. It’s big searching work.</p>	<p>PV. – Sono stata colpita da questa classe, perché penso che in questa classe, “ la classe su progetto ”, l’insegnamento individualizzato e l’apprendimento non si riferiscono soltanto al corso di inglese; è qualche cosa che va al di là delle materie... Voglio dire che è solo un elemento fra tanti altri. E’ in qualche modo una maniera di progredire con gli studenti, ma, in fin dei conti, ciò che hanno gli studenti è molto più grande: nel senso che è una scuola, o piuttosto una classe, che desidera fare delle cose... Questo dà loro la possibilità di fare, di trarre per loro stessi il miglior vantaggio dalla scuola. Voglio dire che per gli studenti questo tipo di pedagogia è utilizzato per tutte le materie.</p> <p>PO. – Sì, in tutte le materie.</p> <p>PV. – La mia ultima domanda sarebbe la seguente: Pensa che insegnare una lingua straniera richieda più procedimenti specifici che insegnare le altre materie?</p> <p>PO. – Sì. Ci sono certo strategie comuni utilizzate in tutte le materie, ma per le lingue straniere abbiamo bisogno di un maggior numero di strategie specifiche, per esempio degli esercizi, le griglie sono differenti, soprattutto le griglie... [Nota del traduttore: si tratta probabilmente delle griglie di valutazione].</p> <p>PV. Una lingua straniera richiede risorse diverse. Le avete ottenute? Come la <i>biblioteca</i>?</p> <p>PO. – Sì, ma, il guaio è che devo fare un sacco di cose da sola: Non ci sono molte cose. I libri di testo, altri libri possono essere utilizzati per lavorare, ma gli esercizi, le griglie... li faccio io stessa. Sono praticamente sola.</p> <p>PV. – Non ha ottenuto libri supplementari, materiale supplementare, e aiuti di vario genere?</p>

	PO. – Alcune volte trovo degli aiuti. E’ una questione di ricerca. E’ un grosso lavoro di ricerca.
--	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<b>Contestualizzazione</b>		
1. Quali sono i fattori ambientali che hanno dato l’idea di creare una “ classe su progetto ”?	1. In questa scuola sono iscritti studenti con “ diverse necessità ”, “ che hanno differenti nazionalità e differenti profili di apprendimento ”.	
2. Fra i “ nove principi ” del progetto, quali propongono una risposta più specifica a questi fattori?	<p>2. In risposta alla diversità delle origini nazionali, i principi 3 (“ una scuola interculturale ”) e 4 (“ una scuola [...]che sviluppi il senso civico, la solidarietà ”).</p> <p>In risposta ai diversi profili di apprendimento, il principio 5 (“ una scuola [...] che consideri che i ritmi di vita e di apprendimento sono diversi per ogni bambino ”).</p>	
3. Quali sono i diversi elementi dell’ambiente creato apposta per la “ classe su progetto ”, di cui beneficiano studenti e insegnanti?	3. Diversi elementi specifici dell’ambiente di una “ classe su progetto ”: a) sostegno della Responsabile degli studi; b) comitato di sperimentazione costituito da “ persone risorse ” esperte in materie pedagogiche; c) biblioteca e ludoteca a disposizione degli studenti, con organizzazione di attività collettive; d) collegamento con la vita socioculturale del quartiere; e) genitori associati al progetto.	

4. Fra questi elementi, quali favoriscono direttamente l'applicazione da parte degli insegnanti della pedagogia differenziata?	4. La biblioteca e la ludoteca a disposizione degli studenti.	
<b>Contestualizzazione e intervista</b>		
5. Trovate in questi due documenti gli elementi contestuali dati come negativi.	5. Nella contestualizzazione il fatto che la pedagogia specifica della classe su progetto “ è applicata solo nella classe su progetto”. Nell'intervista: il fatto che a causa della mancanza di mezzi supplementari l'insegnante ha un grosso lavoro supplementare di ricerca e di elaborazione di materiale pedagogico, in particolare di esercizi e di griglie.	
<b>Intervista</b>		
6. Quale elemento ha colpito maggiormente l'insegnante visitatore? Come si spiega la sua reazione?	6. L'insegnante in visita è stata molto colpita dal fatto che, nella classe su progetto, gli insegnanti di tutte le materie sono implicati nell'innovazione pedagogica. Forse perché, come la maggior parte degli insegnanti, è abituata al fatto che ognuno lavora isolatamente nella propria materia.	Si potranno fare riflettere i corsisti sull'importanza dell'interdisciplinarietà metodologica e sulle sue reali possibilità di realizzazione nelle situazioni di insegnamento che conoscono personalmente.

### SCHEDA N°3/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Olanda	olandese	francese	intervista insegnante		

**Scheda che può essere utilizzata anche in:**

- Autonomizzazione.
- Dispositivi.

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Il *Bollettino del Ministero dell’Insegnamento e delle Scienze* in Olanda ha introdotto nel 1992 nei diversi tipi di scuola dell’insegnamento secondario olandese una formazione di base composta da due parti:

a) un tronco comune obbligatorio formato da 14 materie insegnate a tutti gli studenti, che corrisponde all’80% del numero totale delle ore di lezione;

b) una parte detta “libera”, che corrisponde al 20% del numero totale di ore di lezione.

Questa formazione di base può dar luogo a due tipi di varianti.:

– *Varianti per l’insegnamento professionale*

Gli studenti di questo tipo di scuola, che si interessano più alle materie pratiche che alle materie teoriche, a partire dal terzo anno possono combinare un certo numero di materie professionali con le materie obbligatorie. In questo caso, la formazione di base si estenderà non su tre anni, ma su quattro o cinque anni, corrispondendo così alla durata della formazione professionale. In ogni modo gli studenti, durante il loro ciclo di insegnamento professionale, dovranno affrontare tutte le materie obbligatorie del tronco comune.

– *Varianti individuali*

Degli accomodamenti individuali sono possibili nella formazione di base, nel senso che uno studente può ottenere una dispensa per una o più materie obbligatorie. Questa possibilità di dispensa è stata creata particolarmente per gli studenti la cui lingua materna non è l’olandese, che così possono seguire lezioni nella loro lingua di origine, per esempio al posto del francese o del tedesco.

<p style="text-align: center;"><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE</b> <b>francese</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>PV. – Est-ce qu’il y a d’autres enseignants qui travaillent à la même manière dans cette école ?</p> <p>PH. – Oui...</p> <p>PV. – Vous qui travaillez, vous mettez en pratique ce type d’apprentissage, de méthode ?</p> <p>PH. – Oui, en principe tous les professeurs de la même discipline travaillent de la même façon, mais aussi il y a des professeurs d’autres disciplines qui essaient d’appliquer cette méthode d’autonomisation de l’élève, et elle est un peu répandue partout dans l’enseignement.</p> <p>PV. – Et pour ce qui concerne la préparation des textes, du matériel à donner aux élèves, comment est-ce que vous le préparez, toute seule ou avec des autres enseignants ?</p> <p>PH. – Ça dépend. Si on travaille ensemble sur une même classe, si on a les mêmes classes ensemble, on fait les préparations aussi ensemble et tous les élèves travaillent sur les mêmes textes. Les textes sont pareils pour tous les élèves d’un groupe, d’une année.</p>	<p>PV. – Ci sono altri insegnanti che lavorano nello stesso modo in questa scuola?</p> <p>PO. – Sì...</p> <p>PV. – Lei che lavora, mette in pratica questo tipo di apprendimento, di metodo?</p> <p>PO. – Sì, in linea di massima tutti gli insegnanti della stessa materia lavorano nello stesso modo, ma ci sono anche insegnanti di altre materie che tentano di applicare questo metodo di autonomizzazione dello studente, metodo che è un po’ diffuso ovunque nell’insegnamento.</p> <p>PV. – E per quel che riguarda la preparazione dei testi, del materiale da dare agli studenti, come lo prepara, da sola o con altri insegnanti?</p> <p>PO. – Dipende. Se si lavora insieme in una stessa classe, se si hanno le stesse classi, si prepara insieme anche il materiale e tutti gli studenti lavorano sugli stessi testi. I testi sono uguali per tutti gli studenti di un gruppo, di un anno.</p> <p>PV. – Sì. Per quel che riguarda i diversi livelli, per ogni lezione ci sono livelli diversi, no?</p>

PV. – Oui. Pour ce qui concerne les niveaux différents, pour chaque cours il y a des niveaux différents, non ?

PH. – Oui. Dans un cours, même dans un cours par exemple de la 5<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année, dans les livres dont nous nous servons il y a trois directions... je pourrais dire trois lignes de travail pour l'élève, il peut choisir. L'élève qui est très bien, très fort, peut choisir un autre chemin pour aboutir au but qu'un élève qui est moins fort dans certaines disciplines.

[...]

PH. – C'est la partie différenciée du cours. Dans le livre c'est différencié par [le] moyen des couleurs. Les parties vertes c'est la lecture et l'écriture. Les parties bleues ont rapport aux exercices qu'on a écoutés avec les élèves, et les enfants qui ont déjà fini leurs devoirs et leurs exercices, verts ou bleus, peuvent prendre le petit livre de lecture et ils peuvent finir leurs tâches de lecture. Ils ont un cahier spécial pour la lecture. Cette fille-là, par exemple, elle fait... elle lit son livre et elle a des exercices. Le matériel utilisé pendant ce cours, c'est des livres où ils peuvent corriger leurs devoirs. Ce sont les petits livres bleus, là.

Et les autres livres ce sont des livres de lecture. Donc les élèves qui ont fini leurs devoirs dans le livre... dans le livre de classe, ils peuvent prendre un livre de lecture et commencer leurs exercices de lecture. Ils ont un cahier spécial pour la lecture. Nous pouvons, par exemple, voir plusieurs enfants qui sont en train...

Et les enfants qui font la lecture ont un livre spécial, et ils ont aussi des exercices spéciaux et un cahier spécial pour les livres de lecture. S'ils ont fini leurs devoirs dans le livre, ils choisissent ce qu'ils veulent faire. Ils peuvent aussi finir leurs devoirs à la maison. Ils peuvent aussi trouver les livres dans la bibliothèque de l'école et les amener à la maison pour finir leurs devoirs de lecture à la maison.

PO. – Sì. In una lezione, anche in una lezione per esempio del 5° o del 4° anno, nei libri che utilizziamo ci sono tre direzioni... potrei dire tre linee di lavoro per lo studente, che può scegliere. Lo studente che va molto bene, che è molto preparato, può scegliere una strada diversa da quella di uno studente meno forte, in certe materie, per raggiungere uno scopo.

[...]

PO. – E' la parte differenziata della lezione. Nel libro è differenziata per mezzo di colori. Le parti verdi sono la lettura e la scrittura. Le parti azzurre sono in rapporto con gli esercizi che si sono ascoltati con gli studenti, e i ragazzi che hanno già finito compiti e esercizi verdi o azzurri, possono prendere il libretto di lettura e possono finire i compiti di lettura. Hanno un quaderno speciale per la lettura. Quella ragazza là, per esempio, fa... legge il libro e ha degli esercizi da fare. Il materiale utilizzato durante questa lezione sono libri in cui possono correggere i loro compiti. Sono i libretti azzurri laggiù.

E gli altri libri sono libri di lettura. Dunque gli studenti che hanno finito i compiti sul libro... sul libro di testo, possono prendere un libro di lettura e cominciare gli esercizi di lettura. Hanno un quaderno speciale per la lettura. Per esempio possiamo vedere alcuni ragazzi che stanno facendo...

E i ragazzi che fanno la lettura hanno un libro speciale, e hanno anche esercizi speciali e un quaderno speciale per i libri di lettura. Se hanno finito i compiti sul libro, scelgono quello che vogliono fare. Possono anche finire i compiti a casa. Possono anche trovare i libri nella biblioteca di scuola e portarli a casa per finire a casa i compiti di lettura.

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>

Contestualizzazione		
<p>1. Si può parlare di vera “ differenziazione ” nelle possibilità previste dai testi ufficiali olandesi?</p>	<p>1. Sì, si tratta proprio di differenziazione, prevista a livello curriculare (del corso di studi degli studenti):</p> <p>a) margini di manovra nella scelta delle materie (fino al 20% del totale);</p> <p>b) possibilità per gli studenti dell’insegnamento professionale di fare il loro corso di studi in 3, 4 o 5 anni (e in questo caso, scelgono il momento in cui seguiranno le materie obbligatorie);</p> <p>c) dispensa di alcune materie obbligatorie a vantaggio di corsi di lingua materna per gli studenti di origine non olandese.</p>	
<p>2. Paragonate questa situazione con quella prevista dai testi ufficiali del vostro paese. Qual è la vostra opinione personale?</p>	<p>2. Il confronto dipenderà certo dal paese. Si è colpiti in particolare da due aspetti, molto liberali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– il riconoscimento dei ritmi e degli interessi differenti degli studenti dell’insegnamento professionale;</li> <li>– il riconoscimento dei bisogni e degli interessi differenti degli studenti di origine straniera.</li> </ul> <p>In conseguenza di ciò non ci si può stupire che questi stessi testi ufficiali olandesi favoriscano la differenziazione pedagogica nelle classi.</p>	<p>Si noterà che “ il riconoscimento dei bisogni e degli interessi differenti degli studenti di origine straniera ” è inteso come un’iniziativa generosa, ma che può produrre gravi effetti di discriminazione istituzionale.</p>
	<p><i>A priori</i>, si dovrebbe assistere a una differenziazione tra i partigiani di un orientamento “ centralizzatore-unificatore ” (si riconosce certamente l’esistenza della differenza, ma la si considera soprattutto un fenomeno potenzialmente negativo, che si cerca di limitare e di inquadrare in nome di principi generali), e uno “ liberale ” (si valorizza <i>a priori</i> la differenza come una ricchezza).</p> <p>Non può esserci “ soluzione ” comune su di un</p>	<p>Un esercizio certo ricco di insegnamenti da proporre ai corsisti prima di fare loro la domanda n° 2 consisterebbe nel chiedere di esplicitare le connotazioni che attribuiscono alle nozioni di “ particolarità ” e di “ originalità ” applicate agli studenti, (per esempio: quali sono le 4 o 5 parole che vi vengono subito in mente se vi dicono “ è uno studente un po’ particolare ”, o “ è uno studente originale ”?); poi nel far confrontare le loro risposte. La discussione porterà senz’altro a</p>

	<p>punto che, come questo, dipende molto dalle ideologie nazionali e dalla filosofia personale e dal carattere di ciascuno. Al massimo l'autore di queste linee – sulla base della sua esperienza professionale in molti paesi detti “in via di sviluppo” – vorrebbe suggerire che la diversità può essere considerata una <b>ricchezza</b> solo nei paesi ricchi (dove funziona come tale), e che questa legge è certo generalizzabile alle classi sociali all'interno di uno stesso paese (le classi non favorite tendono a valorizzare la conformità e la differenza è valorizzata soprattutto dalle classi favorite).</p> <p>Uno dei rischi più grandi della pedagogia differenziata è certo, se non di essere interpretata, almeno di funzionare in pratica sulla modalità dello “sviluppo separato”.</p> <p>E' quello che sembra essere successo in Belgio, dove l'insegnamento detto “rinnovato” che permetteva la scelta di alcune materie da parte degli studenti ha in fin dei conti favorito i migliori e aumentato le distanze sociali.</p>	<p>riflettere sulla nozione di “norma”, e sul modo in cui ognuno si rappresenta l'adeguarsi alla norma: come un atteggiamento buono e giusto, o no.</p>
<p><b>Intervista</b></p>		
<p>3. L'insegnante olandese non parla di “differenziazione”: quale espressione utilizza per definire l'orientamento che segue?</p>	<p>3. Il “metodo di autonomizzazione”.</p>	
<p>4. A partire dalla descrizione della pedagogia applicata, si può dire che ci sia differenziazione?</p>	<p>4. Sì, c'è certo differenziazione, ma questa è gestita principalmente dagli studenti stessi. Per essere esatti non si può parlare di “differenziazione pedagogica”, ma di “apprendimento differenziato”.</p>	<p>Si farà osservare che non tutti gli studenti hanno la stessa capacità di gestirsi e che una formazione all'apprendimento differenziato fatta dall'insegnante (cioè qualcosa di simile alla pedagogia differenziata...) è certo indispensabile se non si vuole che la scuola rinforzi le disuguaglianze socio culturali.</p>
<p>5. Quali sono gli elementi ambientali favorevoli alla differenziazione? Fatene un elenco.</p>	<p>5. Elementi favorevoli: a) i testi ufficiali;</p>	

	<p>b) la possibilità di lavorare in gruppo con altri insegnanti di lingue straniere: di preparare insieme alcune attività;</p> <p>c) gli studenti sono formati al lavoro autonomo, metodo che “è diffuso un po’ dovunque nell’insegnamento”;</p> <p>d) la differenziazione è prevista dal libro di testo utilizzato;</p> <p>e) l’insegnante dispone di materiale complementare, che può mettere sempre a disposizione degli studenti.</p>	
	<p>La valutazione di questo lavoro potrà concernere non soltanto i risultati del lavoro effettuato, ma anche i problemi che si pongono inevitabilmente in un gruppo di lavoro di insegnanti, ciascuno dei quali ha le proprie rappresentazioni, convinzioni e pratiche riguardo all’insegnamento/apprendimento di una lingua.</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti di formare dei gruppi per creare, a partire da una unità di un libro di testo, una unità didattica che integri la pedagogia differenziata e quindi che proponga percorsi differenziati con supporti e attività differenti.</p>
		<p>Infine si potranno far discutere i corsisti sui vantaggi e gli inconvenienti di un libro di testo pronto per l’uso in pedagogia differenziata.</p>

### SCHEDA n° 4/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	francese	intervista insegnante		

<b>Scheda che può essere utilizzata anche in:</b>
– Autonomizzazione.

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Nel suo dossier di visita in una scuola austriaca, una collega italiana ha così descritto il sistema dell’ “ apprendimento autonomo ” applicato nelle classi che ha osservato:

– Ogni studente riceve periodicamente, con un insieme di esercizi, un piano di lavoro con l’indicazione degli obiettivi, il tempo previsto (per es. 1 ora, 2 ore, 3 ore, una settimana...). L’elenco degli esercizi è dato con dei simboli che precisano, per ogni esercizio, se è scritto o orale, obbligatorio o facoltativo, da fare da soli o con uno o più compagni, da correggere da soli o da far correggere dall’insegnante.

– Ogni studente lavora poi in classe al proprio ritmo – individualmente o con dei compagni –, prendendo gli esercizi nell’ordine che desidera.

<p><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE tedesco L1, francese L2</b></p>	<p><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>PV. – En ce qui concerne ce type de travail, avec quelle fréquence est-ce que tu appliques... ?</p> <p>PH. – <i>Moi, je le fais avant les épreuves écrites, c’est-à-dire 4 ou 5 fois par an, chaque fois 3 heures de cours, normalement, avant les épreuves.</i></p> <p>PV. – Et tu le fais avec toutes tes classes ?</p> <p>PH. – Oui, si possible. Ça demande un travail énorme de préparation et parfois je n’ai pas le temps.</p> <p>PV. – Et de quelle manière est-ce que tu laisses à tes élèves [la possibilité] de choisir ce qu’ils veulent faire pendant ce temps-là ? Est-ce qu’ils sont tout à fait libres ou il y a quand même un parcours ?</p> <p>PH. – Oui, ils ne sont pas complètement libres. Ils ont un plan de travail sur lequel ils trouvent tout ce qu’il y a à leur disposition. Et il y a un certain nombre d’exercices qui est obligatoire, c’est-à-dire qu’ils doivent faire, parce que moi, je pense que c’est très important pour réussir à l’épreuve écrite. Le reste est facultatif et ils choisissent en fonction de leurs lacunes, par exemple, ou de leurs intérêts.</p>	<p>PV. – Per quel che riguarda questo tipo di lavoro, con quale frequenza lo applichi...?</p> <p>PO. – <i>Lo faccio prima delle prove scritte, cioè quattro o cinque volte l’anno, ogni volta per tre ore di lezione, di solito prima delle prove.</i></p> <p>PV. – E lo fai con tutte le tue classi?</p> <p>PO. – Sì, se è possibile. Richiede un lavoro enorme di preparazione e certe volte non ne ho il tempo.</p> <p>PV. – E in che maniera lasci ai tuoi studenti [la possibilità] di scegliere ciò che vogliono fare in quel momento? Sono completamente liberi o c’è comunque un percorso?</p> <p>PO. – Sì, non sono completamente liberi. Hanno un piano di lavoro sul quale trovano tutto ciò che è messo a loro disposizione. E c’è un certo numero di esercizi che è obbligatorio, cioè che devono fare, perché ritengo che sia molto importante per riuscire alla prova scritta. Il resto è facoltativo e loro scelgono, in funzione delle loro lacune, per esempio, o dei loro interessi.</p>

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<b>Contestualizzazione e intervista</b>		
1. Qual è la grande somiglianza tra l'“ apprendimento autonomo ” nella scuola austriaca e il “ lavoro autonomo ” nella scuola olandese (vedere la scheda 3/4)?	1. Nei due paesi la differenziazione è concepita soprattutto nella prospettiva dell'apprendimento: lo studente sceglie ciò che differenzierà lui stesso, in modo <i>autonomo</i> (aggettivo comune alle due definizioni).	
2. Qual è la grande differenza tra i due orientamenti?	2. Nella scuola olandese si tratta di un sistema permanente. Nella scuola austriaca si tratta di un sistema utilizzato periodicamente. Per esempio l'insegnante intervistata lo applica solo per attività di revisione, quattro o cinque volte l'anno.	
3. Secondo voi quali sono i vantaggi e quali gli inconvenienti del sistema utilizzato da questa insegnante austriaca? Paragonate le vostre risposte con il giudizio espresso dall'insegnante visitatore (italiana).	3. Opinione dell'insegnante italiana: <b>a) Vantaggi</b> – Motivazione e piacere degli studenti. – Tutti gli studenti sono occupati e anche i migliori non si annoiano. – Questo metodo è indipendente dal numero di studenti della classe (si può utilizzare anche in classi numerose). – Gli studenti si rendono conto da soli delle loro lacune. – Gli studenti osano fare più liberamente domande all'insegnante, perché non sono ascoltati da tutta la classe. – L'insegnante ha un ruolo meno direttivo: diventa un consigliere e un assistente. – In caso di assenza dell'insegnante la sostituzione si organizza più facilmente, dato che la presenza di un insegnante di lingua non è sempre	

	<p>indispensabile.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gli studenti imparano metodi di apprendimento diversi.</li> <li>– Negli studenti si sviluppano qualità come il senso di responsabilità, la capacità di lavorare in gruppo, il senso dell'organizzazione e della gestione del tempo, in breve l'autonomia.</li> </ul> <p><b>b) Inconveniente</b> La produzione del materiale richiede molto tempo, ma si può anche chiedere agli studenti di produrre del materiale da soli.</p>	
	<p>Si ritrova in questo caso la necessità della collaborazione tra insegnanti... ma anche l'interesse che c'è nel disporre, come in Olanda, di un libro di testo che presenti già una differenziazione dei percorsi e dei livelli.</p>	<p>Si potrà chiedere se ci sono altri mezzi per diminuire questo costo in termini di tempo.</p>
	<p>Le ragioni di questa parziale riduzione dell'applicazione della pedagogia differenziata in Scozia sono le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– classi troppo numerose e quindi difficoltà per gli insegnanti per gestire simultaneamente i gruppi, e troppo lavoro da preparare;</li> <li>– mancanza di tempo per il programma scolastico;</li> <li>– gli studenti più giovani hanno grandi difficoltà a autogestirsi (mancanza di maturità psicologica e cognitiva);</li> <li>– mancanza di materiali appropriati (computer, registratori, ecc.);</li> <li>– costo delle fotocopie fornite dalla scuola.</li> </ul>	<p>La fine del lavoro su questa rubrica darà l'occasione di chiedere ai corsisti di preparare – eventualmente per scritto – un lavoro sull'ambiente favorevole alla differenziazione e all'autonomizzazione degli studenti.</p> <p>Come contributo a questo dibattito citiamo qui accanto le principali ragioni per le quali, secondo un'insegnante visitatore belga, la “ pedagogia differenziata ”, molto di moda una decina d'anni fa in Scozia, è utilizzata oggi in quel paese in modo meno sistematico.</p>

## PARTE N° III – TEMI TRASVERSALI – METACOGNIZIONE

### Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

- Valutazione 2/2.
- Valutazione 3/3.

– RECUPERO 2/2.

### SCHEDA N° 1/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Belgio	francese	spagnolo	2° anno		
Portogallo	portoghese	inglese	5° anno		

### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Valutazione.
- Metodi.

### PRESENTAZIONE: LA METACOGNIZIONE

Eccezionalmente in questo caso proponiamo di visionare in un primo momento le due sequenze sopra citate una dopo l'altra, in modo da fare una prima serie di attività riferite alla nozione di "metacognizione".

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Visionate una dopo l'altra le due sequenze. Se necessario leggete le trascrizioni corrispondenti.		

<p>2. Definite con una frase il contenuto di ogni sequenza (tipo di attività, obiettivo dell'insegnante).</p>	<p>2. Sequenza 1: L'insegnante dà all'insieme della classe le consegne per il lavoro che ha previsto e verifica che siano state ben comprese dagli studenti.</p> <p>Sequenza 2: Si tratta di una plenaria orale collettiva sotto la direzione dell'insegnante, con l'obiettivo di valutare una sequenza già realizzata.</p>	
<p>3. Che cosa hanno in comune queste due sequenze? Ritrovate la tecnica particolare che è utilizzata da ognuna delle due insegnanti.</p>	<p>3. Ogni insegnante fa riflettere gli studenti sulla procedura (articolazione dei compiti in successione) da realizzare o realizzata, e chiede di esporla.</p>	
<p>4. Che cosa pensate di questa tecnica? La utilizzate o la utilizzereste nelle vostre classi? Perché?</p>		
	<p>I settori sono: obiettivi, supporti, metodi e valutazione.</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti, dopo aver nuovamente visionato ogni registrazione, di ritrovare i settori (obiettivi, metodi, ecc.) affrontati oltre a quello della procedura.</p> <p>Altrimenti si potranno dare subito i vari settori e chiedere ai corsisti di trovare un esempio corrispondente in una o nell'altra registrazione.</p>
<p>5. Secondo voi perché i professori fanno spesso riflettere così gli studenti e li portano a verbalizzare queste riflessioni? <b>ATTENZIONE</b> : Prima di passare alla domanda seguente, leggete la soluzione corrispondente a questa stessa domanda (con il rinvio al termine "metacognizione" nel Glossario).</p>	<p>5. La ragione è da ritrovare nelle ipotesi avanzate dai partigiani delle "attività metacognitive" nell'apprendimento delle lingue straniere: vedere queste ipotesi nella definizione del termine "metacognizione" nel Glossario.</p>	
<p>6. A quali altri settori dell'insegnamento/apprendimento delle lingue si applica già correntemente la concettualizzazione?</p>	<p>6. Alla grammatica, come nel caso in cui si chiede agli studenti di indurre una regola sintattica o una regolarità morfologica partendo da esempi. Ma si possono far riflettere gli studenti su tutti gli altri settori dell'insegnamento/apprendimento: il lessico, la fonetica, la cultura...</p>	

	<p>Le due insegnanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizzano il “ metodo attivo ”: vogliono che siano gli studenti stessi a enunciare le idee, anche se per ottenere ciò devono guidarli molto da vicino, fino a dare, in alcuni momenti, l’impressione di manipolarli.</li> <li>– Danno una grande importanza al fatto che gli studenti capiscano le procedure da seguire, cioè la natura e l’articolazione dei vari compiti che sono stati fissati.</li> </ul> <p>In queste due registrazioni la reale autonomia degli studenti è molto limitata, in quanto non si confrontano con una vera e propria “ soluzione di problemi ”, che presupporrebbe che essi stessi definiscano le procedure in funzione degli altri parametri (obiettivo fissato, risultato atteso, dispositivi adottati, mezzi da sfruttare, criteri di valutazione definiti).</p> <p>Questa forte limitazione dell’autonomia in queste due registrazioni non deve essere considerata come una critica alle due insegnanti: l’autonomia è in realtà un processo (“ di autonomizzazione ”) durante il quale solo l’insegnante, che conosce i propri studenti, può valutare la quantità di aiuti e di guide che è ancora necessaria per loro.</p>	<p>Si potrà far tornare nuovamente i corsisti ad un lavoro comune sulle due schede, con l’obiettivo di far emergere – al di là di tutto quello che le differenzia – le strategie di insegnamento comuni.</p>
--	--	--

### SCHEDA N° 2/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contatore
Belgio	francese	spagnolo	2° anno		

<b>Scheda che può essere utilizzata anche in:</b>
– Consegne.

**CONTESTUALIZZAZIONE**

In questa sequenza l'insegnante dà agli studenti le consegne per il lavoro che devono fare. Si ritrova la stessa insegnante nella sequenza Recupero 1/1.

<p><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE</b> francese L1, spagnolo L2</p>	<p><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>P. – No tenéis que empezar hasta que os digo lo que tenéis que hacer. Por favor, ocultar la hoja : vuestro compañero no tiene que ver la hoja. Entonces, el alumno que tiene la historia... Se trata de la historia de un Príncipe, que se llama el Príncipe Gordilonio. Entonces, el alumno que tiene la historia escrita, se la va a contar al otro, pero teniendo que poner los verbos en pasado. ¿De acuerdo? La historia está en presente, la tenéis que contar en pasado. Entonces en pasado: en imperfecto y en “passé simple”. El alumno que tiene la historia desordenada –las viñetas están desordenadas– va a escucharlo y va a ordenar las viñetas. Y después, para comprobar que lo tiene correcto, una vez que el alumno ha ordenado las viñetas, le va a contar de manera resumida la historia del Príncipe Gordilonio. ¿Está claro? A ver... Quién quiere explicar... a ver... Noemi. ¿Qué hay que hacer? Puedes decirlo en francés.</p> <p>E. – ...</p> <p>P. – Tu vas mettre les... Mais comment tu vas les mettre dans l'ordre ?</p> <p>E. – ...</p> <p>P. – Oui, mais par quels moyens, comment tu sais, comment tu dois mettre dans l'ordre l'histoire ? Qu'est-ce que Julie va faire ? Qu'est-ce que va faire la personne qui a l'histoire écrite ?</p> <p>E. – ... La personne qui a l'histoire va la raconter au passé et...</p> <p>P. – Voilà, il va la raconter, il va mettre les verbes au passé, et il va aussi ajouter les connecteurs et les marques du temps qui ne se trouvent pas dans le récit et que vous avez pour vous aider dans le petit cadre, mais c'est plus détaillé ici. Donc mettre les verbes au passé, et ajouter les connecteurs et les</p>	<p>P. - Non dovete cominciare prima che vi abbia detto quello che dovete fare. Per favore, coprite il vostro foglio: il vostro compagno non deve vedere il foglio. Allora, il ragazzo che ha la storia... Si tratta della storia di un Principe, che si chiama il Principe Gordilonio. Allora, il ragazzo che ha la storia scritta la racconta al suo compagno, ma deve mettere i verbi al passato. D'accordo? La storia è al presente, voi dovete raccontarla al passato. Allora al passato: all'imperfetto e al passato remoto. Il ragazzo che ha la storia in disordine - i disegni sono in disordine - ascolta e mette i disegni in ordine. E poi, per verificare se ha fatto il lavoro correttamente, dopo aver messo i disegni in ordine, racconterà sinteticamente la storia del Principe Gordilonio. E' chiaro? Vediamo... Chi vuole spiegare? Vediamo...Noemi. Cosa si deve fare? Puoi dirlo in francese.</p> <p>S - ...</p> <p>P. - (<i>in francese</i>) Metti i... Ma come fai per metterli in ordine?</p> <p>S. - ...</p> <p>P. - Sì, ma in che modo, come sai, come devi mettere in ordine la storia? Cosa farà Julie? Cosa farà la persona che ha la storia scritta?</p> <p>S. - ... La persona che ha la storia la racconterà al passato e...</p> <p>P. - Bene, la racconterà, metterà i verbi al passato e aggiungerà anche i connettori e gli indicatori di tempo che non si trovano nel racconto, e che avete per aiutarvi nel piccolo riquadro, ma è più dettagliato qui. Dunque mettete i verbi al passato e aggiungete i connettori e gli indicatori di tempo.</p> <p>S. - ...</p> <p>P. - Allora... rimettetela in ordine [la storia] e poi, che cosa si fa per verificare</p>

<p>marques du temps. E. – ... P. – alors... la remettre dans l'ordre [l'histoire], et puis, qu'est-ce qu'on fait pour vérifier que l'ordre est correct ? E. – On la raconte... P. – Voilà, on la raconte en résumé. Et seulement à la fin vous regardez, vous vérifiez quel ordre était exact</p>	<p>che l'ordine sia corretto? S. - La raccontiamo... P. - Bene, si racconta in sintesi. E soltanto alla fine guardate, verificate qual era l'ordine esatto.</p>
---	---

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p>1. A quale fase cronologica della sequenza di pedagogia differenziata corrisponde questa registrazione?</p>	<p>1. Proprio all'inizio di una sequenza, alla fase delle consegne iniziali.</p>	
<p>2. Quali sono i due principali obiettivi dell'insegnante nella fase registrata?</p>	<p>2. In primo luogo vuol spiegare agli studenti come si organizza la sequenza, in secondo luogo vuole assicurarsi che abbiano capito.</p>	
<p>3. Perché ad un certo momento l'insegnante passa dalla L2 (la lingua insegnata, lo spagnolo) alla L1 (la lingua materna degli studenti, il francese)?</p>	<p>3. Vuole verificare che le consegne che ha dato in spagnolo siano state ben comprese.</p>	<p>Si potranno chiedere ai corsisti le loro reazioni personali di fronte a questa "alternanza di codice" (L1/L2).</p>
	<p>In una fase in cui l'obiettivo è la comprensione del messaggio (in questo caso le consegne), il controllo attraverso il passaggio alla L1 è estremamente razionale a partire dal momento in cui l'insegnante può avere dubbi (come sembra in questo caso) sulla qualità della comprensione.</p>	<p>Si potrà anche chiedere ai corsisti di esprimere le loro ipotesi sul giudizio che può dare un formatore su questa alternanza.</p>
	<p>Quando vuole controllare la comprensione di una parola o di un'espressione sconosciuta, oppure di una frase o di un insieme di frasi.</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti in quali altre situazioni un insegnante può essere portato ad utilizzare la L1 per il controllo della comprensione.</p>

<p>4. Nella seconda fase in L1 (francese), è data una nuova consegna che non appare nella fase iniziale in L2 (spagnolo). Quale?</p>	<p>4. Si tratta della consegna che riguarda l’inserimento dei connettori e degli indicatori di tempo. (Il “ riquadro ” a cui si fa allusione appare sui fogli distribuiti agli studenti. “ qui ”, nel discorso dell’insegnante, corrisponde alla lavagna.)</p>	
<p>5. Per quale ragione l’insegnante si dilunga sulle consegne nelle due fasi, e assicura una ripetizione delle consegne all’interno di ogni fase?</p>	<p>5. Considera – molto giustamente – che la procedura proposta è complessa, difficile da capire da parte degli studenti, soprattutto se, come sembra, non sono abituati a questo tipo di attività.</p>	
	<p>Pochi studenti hanno partecipato alla riformulazione delle consegne in francese. Si può quindi prevedere che l’insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– passi da un gruppo all’altro per ripetere le consegne e assicurarsi che ogni studente abbia capito il suo ruolo;</li> <li>– osservi lo svolgimento dell’attività per vedere se il procedimento è rispettato e intervenga immediatamente in caso di necessità.</li> </ul>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti se queste tecniche di spiegazione (ripetizione interna ad ogni fase e insistenza in una fase e nell’altra) saranno sufficienti e che cosa in più farà probabilmente l’insegnante durante il lavoro di gruppo.</p>

### SCHEDA N° 3/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Portogallo	portoghese	inglese	5° anno		

**Scheda che può essere utilizzata anche in:**

- Valutazione.
- Autonomizzazione.

## CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di un progetto di classe sul macro tema dell' “ identità ”. Gli studenti hanno formato i gruppi autonomamente. L'insegnante ha dato suggerimenti per l'utilizzazione del materiale video. Gli obiettivi sono di tipo linguistico, tecnico (realizzazione di un video), di creatività e di socializzazione. All'interno di ogni gruppo gli studenti hanno avuto delle responsabilità differenti, sulla base delle competenze di ognuno. Il lavoro è stato presentato in classe da ogni gruppo. La valutazione è stata in un primo momento collettiva (sequenza filmata), poi individuale mediante una griglia riprodotta in Allegato.

## TRASCRIZIONE ORIGINALE

portoghese L1, inglese L2

## TRADUZIONE

T. – I'd like you to explain what kind of work this is, so what did I ask to you?  
 Will you please tell us. So what did you have to do? What did I ask to prepare for the beginning of this term?  
 S. – ... a video about our identity...- ... about your identity ...  
 S. – ... cultural identity  
 T. – So I asked to produce some kind of work about identity. And why identity?  
 S. – Because we were studying ...  
 T. – ... we were studying that topic that was the issue of the whole second term. So for the end of it you had to prepare a work on that.  
 And I made some requests, didn't I? How should it be?  
 S. – A video tape.  
 T. – Yes, a video tape. How long?  
 S. – Fifteen minutes.  
 T. – A fifteen minutes video tape. And what else did I ask to do? How should you do that? How?  
 S. – Anyway.  
 T. – So depending on yourselves, you could choose whatever you wanted to do and the way you wanted to do. You were only related to...  
 S. – ... identity.  
 T. – Do you have an idea why did I ask you this? I mean why ... I did ...I wanted you to show your own way. ...I wanted you to present the meaning, your own meaning, your idea of identity. And I wanted you to work as a group. How did you get together in the groups? Did I decided that ?  
 S. – No.  
 T. – You decided.  
 S. – We had some problems.  
 T. – You discussed?  
 S. – Fighting!  
 T.-You made the groups yourselves? Yes, so were they homogenous or heterogeneous?  
 S. – Heterogeneous.  
 T. – That means what?  
 S. – Everybody is different.

P. - Vorrei che spiegaste di che tipo di lavoro si tratta. Ditemi che cosa vi ho chiesto. Volete dircelo? Che cosa dovevate fare? Che cosa vi ho chiesto di preparare per l'inizio di questo trimestre?  
 S.- ... una cassetta video sulla nostra identità...  
 P.- ... sulla vostra identità...  
 S.- ... identità culturale.  
 P.- Vi ho chiesto di fare un lavoro sull'identità. E perché l'identità?  
 S.- Perché si stava studiando...  
 P.- ... *SI STAVA STUDIANDO QUESTO ARGOMENTO CHE ERA LA CONCLUSIONE DEL LAVORO FATTO DURANTE TUTTO IL SECONDO TRIMESTRE. QUINDI PER LA FINE DEL TRIMESTRE DOVEVATE PREPARARE UN LAVORO SU QUESTO ARGOMENTO. E VI HO FATTO ALCUNE RICHIESTE, VERO? DI COSA SI TRATTAVA?*  
 S. – Di una cassetta video.  
 P.- Sì, una cassetta video. Di che durata?  
 S.- 15 minuti.  
 P.- Una cassetta video di 15 minuti. E che cos'altro ho chiesto di fare? Come dovevate farlo? Come?  
 S.- Come volevamo.  
 P. - *DIPENDEVA DA VOI, POTEVATE SCEGLIERE QUELLO CHE VOLEVATE FARE E IL MODO IN CUI FARLO. DOVEVATE SEMPLICEMENTE RIFERIRVI A...*  
 S. - ... l'“ identità ”.  
 P.- -Avete un'idea del perché vi ho chiesto questo? Voglio dire: perché ho fatto questo? Volevo che metteste in valore le vostre rispettive possibilità.... Volevo che presentaste il vostro pensiero, il vostro pensiero personale, la vostra idea di identità. E volevo che lavoraste in gruppi. Come vi siete divisi in gruppi? Ho deciso io?  
 S. - *NO.*  
 P. - *AVETE DECISO VOI.*  
 S. - *ABBIAMO AVUTO QUALCHE PROBLEMA.*  
 P. - *NE AVETE DISCUSSO?*  
 S. - *CI SIAMO PICCHIATI!*  
 P. - *AVETE FORMATO I GRUPPI DA SOLI? SÌ. ED ERANO OMOGENEI O ETEROGENEI?*

<p>T. – So you were different. You didn't have the same abilities, the same capacities, neither in English or the other different capacities. What capacities did you need for this?</p> <p>S. – How to film.</p> <p>T. – Well, you needed to be creative, what else ? To know something about the country. You needed to do some researches; did you do that?</p> <p>E.- More or less.</p> <p>T. – A little bit. How much of it did you do ? ... It varies. You think it is a good attack at the knowledge ?</p> <p>S. – Yes.</p> <p>T. – He gave it to you. So he was your source ?</p> <p>S. – Yes.</p> <p>T. – Do you mean that you co-operated according to the different abilities you had in the group?</p> <p>S. – Yes, someone knew how to do films, someone knew how to do research ... we put ...</p> <p>T. – You co-operated, you used different abilities you had not only in the English but concerning everything. So should I ask how useful it was in the end?</p> <p>S. – It was funny.</p> <p>T. – So you learned a few things ?</p> <p>S. – Yes. We learnt to do films and how to take a camera.</p> <p>T. – You learnt technical things, you got some knowledge at the issue you were working about. You learnt through Emmanuel, didn't you ?</p> <p>S. – Yes.</p> <p>T. – Each group now to say in a sentence what kind of work you did, right ?</p>	<p>S. - <i>ETEROGENEI</i>.</p> <p>P. - Che cosa significa?</p> <p>S. - Ognuno è diverso.</p> <p>P. - Allora, voi eravate diversi. Non avevate le stesse abilità, le stesse capacità, né in inglese, né altre capacità di tipo diverso. Di quali capacità avevate bisogno per questo lavoro?</p> <p>S. - Saper filmare.</p> <p>P. - Bene. Dovevate essere creativi. Che cos'altro? Conoscere alcune cose sul paese. Avete avuto bisogno di fare delle ricerche, le avete fatte?</p> <p>S.- -Più o meno.</p> <p>P.- -Un po'. Quante ne avete fatte?... Dipende. Pensate che sia un buon punto di partenza per imparare?</p> <p>S. - Sì.</p> <p>P. - Vi ha dato questo? Allora è stata la vostra fonte?</p> <p>S. - Sì.</p> <p>P. -Volete dire che avete cooperato secondo le diverse abilità che avevate nel gruppo?</p> <p>S. - Sì, uno sapeva filmare, uno sapeva come fare le ricerche, abbiamo...</p> <p>P.- - Avete cooperato, avete utilizzato le diverse competenze che avevate, e non solo in inglese, in ogni campo.</p> <p>Vorrei chiedervi se, tutto sommato, è stato utile.</p> <p>S. - E' stato divertente.</p> <p>P. -E avete imparato qualcosa?</p> <p>S. -Sì, abbiamo imparato a filmare e come utilizzare una cinepresa.</p> <p>P. - Avete imparato degli aspetti tecnici, avete acquisito conoscenze sull'argomento su cui avete lavorato. Avete imparato da Emanuel, vero?</p> <p>S. - Sì.</p> <p>P. - Ogni gruppo mi dice in una frase il tipo di lavoro che ha fatto, d'accordo?</p>
---	---

**AUTOFORMAZIONE**

**SOLUZIONI**

**FORMAZIONE**

<p>1. Completate il seguente elenco, in modo da definire tutti i punti che l'insegnante affronta nel corso di questa registrazione riguardo al lavoro a cui si riferisce:</p> <p>a) Obiettivo (risultato atteso): ...  b) Importanza: ...  c) Argomento: ...  d) Metodologie consigliate: ...  e) Dispositivo imposto: ...  f) Giustificazione del dispositivo: ...  g) Competenze richieste: ...</p>	<p>1. Elenco completo:  a) Obiettivo (risultato atteso): produzione di una cassetta video di 15 m.  b) Importanza: conclusione del lavoro di tutto il secondo trimestre.  c) Argomento: l'identità.  d) Metodologie consigliate: nessuna.  e) Dispositivo imposto: lavoro di gruppo.  f) Giustificazione del dispositivo: sfruttamento e valorizzazione delle possibilità di ognuno attraverso la ripartizione dei compiti all'interno di ogni gruppo.  g) Competenze richieste: sapersi esprimere oralmente in inglese, saper filmare, essere creativi, sfruttare le conoscenze culturali, saper fare ricerche.</p>	
<p>2. Per quale ragione l'insegnante insiste sul modo in cui gli studenti hanno costituito autonomamente i gruppi?</p>	<p>2. Vuole che prendano coscienza del fatto che hanno spontaneamente costituito dei gruppi eterogenei in modo da avere in ogni gruppo le competenze necessarie alla realizzazione del compito. Vuole anche mostrare loro l'interesse che esiste nell'utilizzare al meglio le diverse competenze di ognuno.</p>	<p>Si potrà far osservare che l'insegnante è relativamente direttiva nel condurre questa sequenza, forse perché vuol convincere i suoi studenti dei vantaggi del lavoro di gruppo, e, per questa ragione, è lei che prende fortemente in mano la conduzione dell'argomentazione, rischiando forse di orientare troppo gli studenti verso le risposte che aspetta, limitando in questo modo l'efficacia dell'attività metacognitiva realizzata.</p>
<p>3. Osservate il modello di scheda di auto-valutazione personale del lavoro di gruppo in Allegato.</p>		
<p>3.1. Quali criteri della scheda di auto-valutazione apparivano già nella sequenza di valutazione collettiva orale?</p>	<p>3.1. La creatività, le ricerche, la cooperazione.</p>	
<p>3.2. A che cosa corrisponde in questa scheda di auto-valutazione il nuovo criterio chiamato "lingua"?</p>	<p>3.2. Rimanda certamente all'efficacia del lavoro di gruppo per quel che riguarda l'apprendimento linguistico (ciò suppone che i gruppi abbiano utilizzato la lingua straniera come strumento di</p>	

	comunicazione interno durante il lavoro di realizzazione della cassetta).	
3.3. Che cosa pensate del fatto che nella prima parte della scheda ogni studente valuti se stesso?	3.3. E' interessante chiedere un'auto-valutazione dettagliata per abituare lo studente a questa capacità importante, in particolare per la sua motivazione.	
3.4. Che cosa pensate dell'idea di far valutare ad ogni studente anche gli altri membri del suo gruppo? In quale modo l'insegnante potrà utilizzare questa parte della scheda, e quali sono i vantaggi... e i pericoli di questa operazione?	3.4. E' certamente interessante per ogni studente confrontare la rappresentazione che si è fatto del suo funzionamento nel gruppo con l'immagine che gli altri ne hanno avuto: ciò permette una formazione all'auto-valutazione. Suppone anche che l'insegnante faccia, per ogni studente, una sintesi delle valutazioni fatte dagli altri membri del suo gruppo... e che le relazioni tra gli studenti siano serene, per evitare che alcuni si offendano, o si sentano ingiustamente criticati.	
4. Alcuni studenti italiani al secondo anno di lingua inglese che hanno effettuato un'attività di gruppo simile a quella degli studenti portoghesi, hanno fatto queste osservazioni finali sulla scheda in questione: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>E' stato un esperimento molto importante per esercitarci nella comunicazione in inglese. Io mi sono divertita tanto.</i></li> <li>– <i>E' stato bello lavorare in gruppo, ci siamo aiutati a vicenda e ci siamo divertiti un sacco.</i></li> <li>– <i>E' stata un'esperienza molto divertente.</i></li> </ul>		
4.1. Confrontate queste osservazioni con quelle fatte oralmente dagli studenti durante la plenaria: quale aspetto mettono maggiormente in evidenza?	4.1. Il piacere (alla domanda dell'insegnante portoghese " Vorrei chiedervi se tutto sommato è stato utile ", la risposta di uno studente è: " E' stato divertente ").	Si potrà chiedere ai corsisti di riflettere sulla differenza di criteri di valutazione fra l'insegnante e lo studente (utilità vs piacere).
4.2. Quale spiegazione si può dare di questo?	4.2. Si può desumere che gli studenti non hanno	

	l'abitudine di lavorare in gruppo. Studenti abituati al lavoro di gruppo avrebbero certamente messo l'accento sull'efficacia.	
--	---	--

### Group Work Assessment

#### Personal assessment (1 to 5)

Name: ..... Class: ..... Number: ..... Date: .....

#### ASSESS YOUR PERFORMANCE IN THE GROUP :

Creativity	Research	Organisation	Cooperation	Decision	Responsibility	Language	General appreciation

Personal remarks:

.....  
 .....

#### Group assessment (1 to 5)

#### ASSESS THE GROUP PERFORMANCE :

Name	Creativity	Research	Organisation	Cooperation	Decision	Responsibility	Language	General appreciation

Personal remarks:

.....



**Valutazione del lavoro di gruppo**

**Valutazione personale (1 - 5)**

Nome: ..... Classe: ..... Numero: ..... Data: .....

**VALUTATE LA VOSTRA PRESTAZIONE NEL GRUPPO:**

Creatività	Ricerche	Organizzazione	Cooperazione	Decisioni	Responsabilità	Lingua	Valutazione generale

Osservazioni personali: .....  
 .....

**Valutazione del gruppo (1 - 5)**

**VALUTATE LA PRESTAZIONE DEL GRUPPO:**

Nome	Creatività	Ricerche	Organizzazione	Cooperazione	Decisioni	Responsabilità	Lingua	Valutazione generale

Osservazioni personali: .....  
 .....



## SCHEDA N° 4/4

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Belgio	francese	inglese	intervista studenti		

Scheda che può essere utilizzata anche in:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivi.</li> <li>- Lavoro di gruppo.</li> <li>- Programmazione.</li> <li>- Autonomizzazione.</li> </ul>

### CONTESTUALIZZAZIONE

L'insegnante della classe, alla presenza dell'insegnante visitatrice, fa domande a due delle sue alunne a proposito di una sequenza di lavoro di pedagogia differenziata che si è svolta il giorno precedente. Questo tipo di intervista era stata richiesta dagli esperti del PCE in modo da raccogliere "a caldo" la valutazione di studenti che hanno partecipato ad una sessione di lavoro di pedagogia differenziata.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, inglese L2	TRADUZIONE
<p>P. – Est-ce que tu aimes travailler comme ça ?</p> <p>E1. – Oui.</p> <p>P. – Pourquoi ? Tu peux expliquer ?</p> <p>E1. – Ben parce que on travaille en groupe, on sait s'entraider... et voilà.</p> <p>P. – Oui... Qu'est-ce qui s'est passé exactement ? Tu peux expliquer ?</p> <p>E1. – Ben... par exemple quand quelqu'un ne trouve pas la réponse, on sait l'aider, et...</p> <p>P. – Et toi, Ange, est-ce que tu aimes travailler comme ça ?</p> <p>E2. – Ben moi c'est presque la même chose que Jennifer. C'est mieux de travailler en groupe parce que... c'est mieux pour tout le monde.</p> <p>P. – Oui... Et pour toi ? Pourquoi est-ce que c'est mieux de travailler en groupe ? Qu'est-ce qui se passe dans le groupe ?</p> <p>E2. – Ben parce que... j'aime pas travailler toute seule quand je travaille.</p>	<p><i>P. - Ti piace lavorare così?</i></p> <p>S1. - Sì.</p> <p>P. - Perché? Puoi spiegarti?</p> <p>S1. - Perché si lavora in gruppo, ci si può aiutare... ecco.</p> <p>P. - Sì... Che cosa è successo esattamente? Puoi spiegarti?</p> <p>S1. - Ecco... per esempio, quando qualcuno non trova la risposta, si può aiutare e...</p> <p>P. - E a te, Ange, piace lavorare così?</p> <p>S2. - Per me è quasi come per Jennifer. E' meglio lavorare in gruppo perché... è meglio per tutti.</p> <p>P. - Sì... E per te? Perché è meglio lavorare in gruppo? Cosa succede nel gruppo?</p> <p>S2. - Ecco perché... non mi piace lavorare da sola quando lavoro. Mi piace di più insieme agli altri, mi piace lavorare con tutti quanti perché con gli altri, se</p>

<p>J'aime mieux avec tout le monde, j'aime travailler avec tout le monde parce qu'avec tout le monde, si je ne comprends pas, on s'entraide et tout, comme ça, il y en a qui m'aident bien.</p> <p>P. – Voilà, oui. Et qu'est-ce que tu crois avoir appris, Jennifer, dans la leçon de mardi ?</p> <p>E1. – À interviewer quelqu'un, et à être interviewée.</p> <p>P. – Et, qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur ce sujet ?</p> <p>E1. – ...</p> <p>P. – Donc tu trouves que c'est... tu sais interviewer, mais comment tu peux expliquer un peu comment ça s'est passé ? Tu dis le travail en groupe, l'entraide, mais qu'est-ce qui s'est passé exactement ?</p> <p>E1. – On était en deux parties, le groupe A et le groupe B. Le groupe A devait faire les questions, et le groupe B y répondre.</p> <p>P. – Et puis qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>E1. – Et puis alors on devait reformer nos questions autrement et redonner des réponses courtes et des réponses longues.</p> <p>P. – Oui. Et à la fin de la leçon, Ange, qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce que le groupe B a dû faire aussi ?</p> <p>E2. – Le groupe B a dû inverser.</p> <p>P. – Il a dû aussi...</p> <p>E2. – ... poser des questions.</p> <p>P. – Et quand il y avait des problèmes, quand les élèves étaient bloqués, qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>E2. – Il y en avait d'autres qui levaient le doigt pour les aider.</p> <p>P. – Voilà ! OK ! Merci !</p>	<p>non capisco, ci si aiuta ecco, così, ci sono alcuni che mi aiutano molto.</p> <p>P. - Benissimo. E che cosa pensi, Jennifer, di aver imparato nella lezione di martedì?</p> <p>S1. - A intervistare una persona e a farmi intervistare.</p> <p>P. - E cos'altro ti piacerebbe imparare su questo argomento?</p> <p>S1. - ...</p> <p>P. - Quindi pensi che... sai intervistare, ma come puoi spiegare un po' com'è successo? Dici ... il lavoro di gruppo, l'aiuto reciproco, ma che cosa abbiamo fatto esattamente?</p> <p>S1. - Eravamo due gruppi, il gruppo A e il gruppo B. Il gruppo A doveva fare le domande e il gruppo B rispondere.</p> <p>P. - E poi cosa è successo?</p> <p>S1. - E poi si dovevano formulare le nostre domande diversamente e dare delle risposte brevi e delle risposte lunghe.</p> <p>P. - Sì. E alla fine della lezione, Ange, che cosa si è fatto? Che cosa il gruppo B ha dovuto fare, anche lui?</p> <p>S2. - Il gruppo B ha dovuto invertire.</p> <p>P. - Ha dovuto, anche lui ...</p> <p>S2. - ... fare le domande.</p> <p>P. - E quando c'erano dei problemi, quando gli studenti erano bloccati, che cosa è successo?</p> <p>S2. - Ce n'erano altri che alzavano la mano per aiutarli.</p> <p>P. - Bene! OK! Grazie!</p>
--	---

<p><b>AUTOFORMAZIONE</b></p>	<p><b>SOLUZIONI</b></p>	<p><b>FORMAZIONE</b></p>
------------------------------	-------------------------	--------------------------

<p>1. Qual è l'obiettivo dell'insegnante in questa conversazione?</p>	<p>1. Vuol sapere quale valutazione gli studenti danno della sequenza differenziata realizzata in classe.</p>	
<p>2. Su quale idea l'insegnante inizia e conclude la conversazione? In che modo si può spiegare?</p>	<p>2. L'insegnante inizia e conclude la conversazione sull'idea che la motivazione al lavoro di gruppo nasce dalla possibilità di aiutarsi. Utilizza così una motivazione tipica degli studenti di quell'età, che si trova in linea sia con il dispositivo privilegiato di realizzazione della pedagogia differenziata (il lavoro di gruppo), sia con un valore educativo forte (la solidarietà).</p>	
<p>3. Trovate nella registrazione di questa conversazione l'enunciato dell'obiettivo comunicativo.</p>	<p>3. “[...] intervistare una persona, e [...] essere intervistato”.</p>	<p>Si potrà fare osservare che questo obiettivo comunicativo è messo in secondo piano: nell'insegnamento scolastico, i professori mettono molto spesso in primo piano il loro ruolo di educatori, prima di quello di insegnanti di lingua.</p>
<p>4. Trovate nella registrazione di questa conversazione gli enunciati che indicano il procedimento seguito (successione e organizzazione dei compiti).</p>	<p>4. La domanda corrispondente dell'insegnante è “Che cosa è successo esattamente?”. La risposta va da S1: “Eravamo in due gruppi...” a “S2.: “...fare le domande”.</p>	

<p>5. Quali sono gli altri argomenti che l'insegnante avrebbe potuto affrontare se si fosse costantemente posta in una prospettiva cognitiva (di riflessione degli studenti sul proprio apprendimento)?</p>	<p>5. Altri argomenti possibili:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– le rappresentazioni che gli studenti hanno delle ragioni per cui l'insegnante ha organizzato così questa lezione;</li> <li>– <i>le difficoltà incontrate dagli studenti durante il lavoro, come le analizzano, quali conclusioni ne traggono per la successiva attività dello stesso tipo;</i></li> <li>– le differenze di reazioni/comportamenti da uno studente all'altro durante questa lezione, come gli studenti interrogati le spiegano e quali conseguenze ne traggono;</li> <li>– le rappresentazioni degli studenti riguardo a questo tipo di attività: considerano che debba rimanere eccezionale? Quali sono i vantaggi e gli inconvenienti potenziali? Quali tipi di obiettivi si adattano di più o di meno?</li> </ul>	<p>La risposta a questa domanda richiede che il lavoro sulla prima scheda (con la presentazione e l'illustrazione della "metacognizione ") sia già stato effettuato.</p>
<p>6. Qual è l'atteggiamento delle due studentesse durante questa conversazione e come si spiega?</p>	<p>6. L'atteggiamento sembra abbastanza riservato e poco spontaneo, il che si può spiegare attraverso vari fattori:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Le studentesse sono intimidite dal fatto di trovarsi contemporaneamente di fronte ad una cinepresa... e a due insegnanti!</li> <li>– Le studentesse sono poco abituate a esprimere la loro opinione e le loro reazioni riguardo a ciò che l'insegnante propone loro.</li> </ul>	<p>Si potrà far notare che una delle domande dell'insegnante provoca la perplessità di una delle ragazze che non poteva assolutamente rispondere (" Che cosa ti piacerebbe ancora imparare su questo argomento? ").</p>

	<p>La scheda Valutazione 2/2 dà un buon esempio di applicazione alla correzione di compiti; la scheda Recupero 2/2 propone un esempio di metacognizione applicata nello stesso tempo all'auto-valutazione e al recupero.</p>	<p>Come sintesi del lavoro sul tema della “metacognizione”, si potrà chiedere ai corsisti di pensare a quali altri momenti la metacognizione potrebbe essere efficace, applicata ad altri settori.</p>
--	--	--

## PARTE n° III – TEMi TRASVERSAli – AUTONOMIzzAZIONE

Altre schede utilizzabili in questa rubrica:	
– Obiettivi.	– Recupero 2/2.
– Aiuti e guide 1/1.	– Ambiente 3-4/4.
– Programmazione.	– Metacognizione 3-4/4.
– Consegne 2/3.	– Conclusioni 1/5 e 2/5.
– Valutazione 2-3/3.	

### Fiche N°1/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Olanda	olandese	francese	intervista insegnante		

Scheda che può essere utilizzata anche in:
– Ambiente.

#### CONTESTUALIZZAZIONE

Questa intervista è stata fatta all'Istituto polivalente *Het Vlietland College* (Olanda) in cui si applica la pedagogia del lavoro autonomo. Tutti gli insegnanti di lingua (inglese, francese, tedesco) utilizzano il libro di testo *Omnibus*, concepito specialmente per applicare la pedagogia differenziata preconizzata dai programmi ministeriali. In ogni unità didattica di questo libro di testo sono proposte tre serie di attività differenti (identificabili dai diversi colori) fra le quali lo studente sceglie in funzione dei suoi interessi, del suo livello o del suo ritmo di apprendimento.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese	TRADUZIONE
<p>PV. – Alors, Madame, comment est-ce que vous êtes parvenue à cette nouvelle méthodologie de l'étude des langues ?</p> <p>PH. – Oui, c'est une conception que l'on a en ce moment aux Pays-Bas. C'est une évolution qui va vers l'autonomisation des élèves. Dans les classes de première et deuxième et même troisième année, le but est un peu différent que</p>	<p>PV. – Allora, come è giunta a questa nuova metodologia dello studio delle lingue?</p> <p>PO. – Sì, è una concezione che si ha in questo momento in Olanda. E' un'evoluzione che va verso l'autonomizzazione degli studenti. Nelle classi prime, seconde e anche nelle terze, lo scopo è un po' diverso da quello che si</p>

pour les grands... quand ils commencent à apprendre une langue, on ne peut complètement les autonomiser, mais dans les classes de 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et même 6 <sup>e</sup> année, les enfants, les élèves travaillent surtout tout seuls. Alors ils choisissent la matière, le livre ou le sujet dont ils ont envie, ou qu'ils trouvent facile, ou qu'ils trouvent agréable à faire ; l'importance d'une telle façon de travailler est que l'élève apprend beaucoup mieux parce qu'il travaille sur ce qu'il aime à ce moment-là ; il apprend aussi à être autonome, à travailler tout seul et ce sera utile quand il sera plus grand.	ha per i grandi... quando cominciano ad imparare una lingua, non si possono autonomizzare del tutto, ma in 4°, 5° e anche 6° anno, i ragazzi, gli studenti lavorano soprattutto da soli. Allora scelgono la materia, il libro o l'argomento che li interessa, o che trovano facile, o che trovano piacevole da fare; l'importanza di questo modo di lavorare sta nel fatto che lo studente impara molto meglio perché lavora su ciò che in quel momento gli piace; impara anche ad essere autonomo, a lavorare da solo e questo gli sarà utile quando sarà più grande.
--	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Ritrovate, nel testo dell'intervista, le tre espressioni che corrispondono al campo lessicale dell'autonomia con il contesto sufficiente per far rilevare alcuni aspetti essenziali di questa "nuova metodologia" ai quali implicitamente ci si riferisce.	1. a) "verso l'autonomizzazione degli studenti", b) "non si possono autonomizzare del tutto", c) impara anche ad essere autonomo". L'insegnante fa così riferimento, in modo implicito, ai tre aspetti essenziali che sono, rispettivamente: a) l'autonomia come processo; b) l'autonomia come progetto volontaristico degli insegnanti, e la nozione del grado di autonomia (che può essere più o meno elevato); c) l'autonomia come competenza acquisita, o in via di acquisizione.	Questa scheda, che corrisponde ad un'intervista molto breve, potrà essere lavorata molto rapidamente, come prima sensibilizzazione a un argomento che sarà ampliato e approfondito nelle due sequenze seguenti.
2. Quali sono i comportamenti osservabili degli studenti che l'insegnante considera caratteristici dell'autonomia?	2. Comportamenti osservabili: a) "Gli studenti lavorano soprattutto da soli": lavoro individuale o in gruppo senza l'insegnante. b) "Scelgono la materia, il libro o l'argomento che li interessa, o che trovano facile, o che trovano piacevole da fare": scelta dei contenuti e dei supporti, responsabilità di queste scelte.	Si potrà chiedere ai corsisti di descrivere le condizioni materiali necessarie all'applicazione di questa pedagogia dell'autonomia, ed anche le esigenze in termini di formazione degli insegnanti. Questo lavoro seguirà (o preparerà, secondo l'ordine adottato) quello previsto nella rubrica Ambiente.
3. L'insegnante afferma che "non si possono autonomizzare del tutto gli studenti nei primi anni di apprendimento". Quali possono essere le ragioni	3. Possibili ragioni: a) Dato che gli studenti sono più giovani, non hanno la maturità psicologica e cognitiva sufficiente per assumere interamente le loro	Da notare che in Scozia la pedagogia differenziata non è più utilizzata con gli studenti più giovani sistematicamente come qualche anno

<p>di questa affermazione? Le condividete?</p>	<p>responsabilità. b) Poiché iniziano l'apprendimento, hanno bisogno di un aiuto costante e di guide precise. c) L'autonomia è un processo (autonomizzazione), e perciò bisogna costruirla (l'autonomia non si impone, ma si acquisisce). Si possono condividere queste ragioni. Del resto, in questa scuola olandese, anche gli studenti dell'ultimo anno sono regolarmente riuniti per lezioni complementari di insegnamento collettivo.</p>	<p>fa (vedere l'ultima parte della scheda 4/4).</p>
<p>4. Rileggete nel Glossario la definizione dei termini "obiettivo" e "finalità". Quali parole dell'insegnante corrispondono a una finalità del processo di autonomizzazione degli studenti nello studio della lingua straniera? A che cosa corrisponde esattamente questa finalità?</p>	<p>4. "Lo studente impara a lavorare da solo; questo gli sarà utile più tardi." Questa finalità è ben esplicitata nel testo finale della Conferenza del Consiglio d'Europa che si è tenuta a Klemmerke (Belgio) dal 26 al 27 novembre 1972, in cui si afferma che: "il procedimento autonomo [...] deve [...] facilitare l'apprendimento e fornire i metodi necessari per l'educazione permanente."</p>	

### SCHEDA N°2/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Finlandia	finlandese	inglese	intervista studenti		

Scheda che può essere utilizzata anche in:

– Ambiente.

CONTESTUALIZZAZIONE

Questa intervista fatta a studenti è stata realizzata in Finlandia in una scuola secondaria sperimentale di 360 studenti, *Mankkaa School*. Questa scuola accoglie studenti dai 13 ai 16 anni che preparano la *Upper comprehensive school* ( gli ultimi tre anni dell'insegnamento obbligatorio finlandese). Comprende una classe internazionale, una “ classe *multimedia* “ e infine una “ classe virtuale ” (di cui fanno parte le due studentesse qui intervistate). La scuola partecipa al *Global Citizen Projet* delle Nazioni Unite, che permette agli studenti di presentarsi al *Global Citizen Maturity Test*, al quale partecipano studenti di tutto il mondo.

La “ classe virtuale ” lavora su progetti scelti dagli studenti stessi, che portano a termine in gruppi. Una volta terminati, i progetti vengono presentati a tutta la classe che partecipa, con l'insegnante, alla valutazione. I criteri di valutazione considerano la lingua, il lessico, la pronuncia, il *body language*, l'umorismo, il contenuto e l'effetto globale prodotto. In oltre, ogni studente partecipante consegna un commento personale scritto all'insegnante che ne tiene conto nella propria valutazione finale. Infine, uno studente della classe è incaricato di mettere le presentazioni dei progetti sulla *homepage* della scuola ([www.mankkaa.fi](http://www.mankkaa.fi)).

In Finlandia, date le grandi distanze tra gli abitanti, lo stato ha sviluppato da molto tempo l'insegnamento a distanza. Gli studenti sono quindi abituati alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

TRASCRIZIONE ORIGINALE inglese	TRADUZIONE
<p>T. – Good morning to you. S. – Good morning. T. – It's an honour to have a short interview with you, because I would like to know something about <i>Mankkaa School</i>... and. you have been here for how many years? S. – Two and a half years. T. – Two and a half years. And what class are you? S. – 8V. T. – 8V. I was told that “8V” stands for "Virtual Class". S. – Yes. T. – But first, your names? S. – My name is Marian and (...). T. – I see. Why is it called "the Virtual Class"? S. – Because we can do independent work at home, or at school. Or at friends, everywhere. And teachers trust us, that we do our own work and that we do it well, and they know they don't have to be behind us watching us like right now, and we can do it at home, in the library, or somewhere else. T. – So you use the library?</p>	<p>P. – Buongiorno. S. – Buongiorno. P. – E' un onore per me avere un breve incontro con voi, perché mi piacerebbe conoscere un po' <i>Mankkaa School</i>... e da quanti anni siete qui? S. – Due anni e mezzo. P. – ... due anni e mezzo. E in che classe siete? S. – 8V. P. – 8V. Mi hanno detto che “ 8V ” vuol dire “ classe virtuale ” S. – Sì. P. – Ma, tanto per cominciare, i vostri nomi? S. – Mi chiamo Marianne. E (...). P. – Bene. Perché chiamano la 8V “ classe virtuale ”? S. – Perché possiamo fare un lavoro autonomo a casa o a scuola. O a casa dei nostri amici, dovunque! E gli insegnanti ci danno fiducia per il fatto che facciamo da soli il nostro lavoro, e che lo facciamo bene, e sanno che non hanno bisogno di starci sempre dietro a guardare come ora, e possiamo farlo a casa, alla biblioteca o in qualsiasi altro posto. P. – Quindi utilizzate la biblioteca?</p>

<p>S. – Yes, very much and the Internet.</p> <p>T. – But I've always had the impression that students get lost in the Internet, there's so much in the Internet also in the form of entertainment. I mean, it's very hard to keep your responsibility and to do something useful.</p> <p>S. – No, because we can surf in the Internet at home and if we have our work to do we do it.</p> <p>T. – Could you tell me what useful things you've done with the Internet for school? May be for projects or other things.</p> <p>S. – Yes, we had a big project last year, we had a water project, it was an international project. And this year we have a forest tree project. It's also international. We have done some home pages in the Internet and... and...</p> <p>T. – Could you tell me what the forest tree project is about?</p> <p>S. – Yes, we asked some questions about forests from the other schools and...</p> <p>T. – What d'you mean "the other schools"?</p> <p>S. – Like our friend schools, I mean, around the world, some schools we know, like in Italy, the Netherlands, and in America, everywhere.</p> <p>T. – And if you ask something from the students overthere, they give you information?</p> <p>S. – Yes, and we put it in our page and there's also some information about things about forests.</p> <p>T. – And what have you learnt from this project? What are you learning from this project like forest trees or water?</p> <p>S. – We learn very much about projects, and water, and also that independent work we have to do, and that teachers really trust us that we do that and it gives us the responsibility for what we learn. We meet different people from all over the world and get many letters and e-mail and we get new friends.</p> <p>T. – Yes, yes, well the school has many international contacts, hasn't it?</p> <p>S. – Yes, yes.</p> <p>T. – D'you like that?</p> <p>S. – Of course. We are going to Austria next month.</p> <p>T. – What are you going to do there?</p> <p>S. – Well, we have our friend school there, and we work with them. And then we'll visit Vienna and we'll go to hiking with them, and...</p> <p>T. – I see. And if you have a project just like forest tree you're doing for your school or are there any other schools in the world that do the same and you</p>	<p>S. – Sì, molto, e Internet.</p> <p>P. – Ma ho sempre avuto l'impressione che gli studenti si perdessero in Internet. Ci sono tante di quelle cose in Internet, e anche tante occasioni di divertirsi! Voglio dire che è proprio difficile rimanere seri e fare qualche cosa di utile.</p> <p>S. – No, perché possiamo navigare in Internet a casa, e se abbiamo un lavoro da fare lo facciamo.</p> <p>P. – Potreste dirmi che genere di cose utili avete realizzato con Internet per la scuola? Forse dei progetti o altre cose?</p> <p>S. – Sì, l'anno scorso abbiamo avuto un grande progetto, un progetto sul tema dell'acqua, era un progetto internazionale. E quest'anno abbiamo un progetto su un albero della foresta. Anche questo è un progetto internazionale. Abbiamo realizzato alcune "home pages" su Internet e... e...</p> <p>P. – Potreste dirmi in che cosa consiste questo progetto su un albero della foresta?</p> <p>S. – Sì, abbiamo fatto domande sulle foreste ad altre scuole e...</p> <p>P. – ... cosa vuol dire "altre scuole"?</p> <p>S. – ... come scuole nostre amiche in ogni parte del mondo. Ne conosciamo in Italia, in Olanda, in America, dovunque.</p> <p>P. – E quando fate delle domande agli studenti di quelle scuole, questi vi danno delle informazioni?</p> <p>S. – Sì, certo. E mettiamo questi dati sulla nostra pagina e ci sono anche informazioni sulle foreste.</p> <p>P. – E cosa avete imparato con questo progetto? Cosa imparate con questi progetti sulle foreste o sull'acqua?</p> <p>S. – Con questi progetti impariamo molto, a proposito dell'acqua e anche con il lavoro personale che dobbiamo fare, e i nostri insegnanti ci danno fiducia. Penso che questo ci rende responsabili in tutto quello che impariamo. Incontriamo persone di tutte le parti del mondo, riceviamo molte lettere, messaggi e-mail e ci facciamo nuovi amici.</p> <p>P. – Sì, sì, credo che la vostra scuola abbia anche molti contatti internazionali, vero?</p> <p>S. – Sì, sì.</p> <p>P. – E vi piace?</p> <p>S. – Naturalmente. Partiamo per l'Austria il mese prossimo.</p>
---	--

<p>exchange ideas.                  S. – Yes.                  T. – How?                  S. – By e-mail and letters and like I said those questions.                  T. – Yes, I see.</p>	<p>P. – Che cosa ci andate a fare?                  S. – C'è la nostra scuola amica e andiamo a lavorare con loro. E poi visiteremo Vienna e andremo a giro con loro, e...                  P. – Bene. E se avete un progetto, come quello delle foreste, è solo per la vostra scuola o ci sono nel mondo altre scuole che fanno la stessa cosa, e vi scambiate idee sull'argomento?                  S. – Sì.                  P. – In che modo?                  S. – Per e-mail, e per lettera, come le ho già detto.                  P. – Ah sì, ho capito.</p>
---	--

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>
<p>1. Leggete la definizione della parola “ autonomia ” data nel Glossario, poi visionate di seguito le due sequenze che corrispondono alle schede 2/3 e 3/3.</p>	<p>2. Frasi caratteristiche:                  – “ Possiamo fare un lavoro autonomo a casa o a scuola. O a casa dei nostri amici, dovunque! ”                  – “ Gli insegnanti (...) sanno che non hanno bisogno di starci sempre dietro ... ”                  – “ ... se abbiamo un lavoro da fare lo facciamo. ”                  – “ [Questi progetti] (...) questo ci rende responsabili in tutto ciò che impariamo. ”</p>	<p>Le registrazioni 2/3 e 3/3 si susseguono: sono state filmate dallo stesso insegnante visitatore nella stessa scuola, e nella stessa classe nella quale è applicato lo stesso tipo di pedagogia (detta in Francia “ pedagogia di progetto ”).                  Considerando l’interesse di ogni registrazione, abbiamo orientato la prima scheda sui principi applicati in questo tipo di pedagogia, e la seconda sulle condizioni della sua applicazione, ed anche su considerazioni generali.</p>
<p>2. Quali sono le frasi e le parti di frasi pronunciate da questi studenti che ci fanno pensare che essi abbiano un alto grado di autonomia?</p>	<p>2. Frasi caratteristiche:                  – “ Possiamo fare un lavoro autonomo a casa o a scuola. O a casa dei nostri amici, dovunque! ”                  – “ Gli insegnanti (...) sanno che non hanno bisogno di starci sempre dietro ... ”                  – “ ... se abbiamo un lavoro da fare lo facciamo. ”                  – “ [Questi progetti] (...) questo ci rende responsabili in tutto ciò che impariamo. ”</p>	<p></p>

<p>3. Qual è la sensazione dominante negli studenti, e la sensazione dominante negli insegnanti, sensazioni che appaiono in queste frasi e che definiscono bene il contesto psicologico del lavoro autonomo?</p>	<p>3. Per gli studenti, senso di <i>responsabilità</i> nei confronti di se stessi e del lavoro da fare, per gli insegnanti, <i>fiducia</i> negli studenti.</p>	
<p>4. Per descrivere la loro situazione, gli studenti utilizzano l'espressione <i>independent work</i>. In realtà si tratta di <i>autonomia</i> e non di <i>indipendenza</i>: che cosa si può supporre infatti che facciano gli insegnanti perché ci sia sempre un processo di insegnamento?</p>	<p>4. a) Il dispositivo e l'ambiente corrispondenti al "lavoro autonomo" sono stati proposti e applicati dagli insegnanti.  b) Si può supporre che gli argomenti siano stati scelti dagli studenti in un elenco proposto dagli insegnanti (questa ipotesi è confermata dall'intervista seguente: vedere scheda 3/3).  c) Gli insegnanti rimangono sempre disponibili per consigliare, guidare e aiutare gli studenti.  d) Infine, anche se gli insegnanti hanno fiducia che gli studenti facciano bene il loro lavoro, si può supporre che lo controllino, probabilmente di tanto in tanto durante la realizzazione, o almeno alla fine.</p>	
<p>5. Che cosa hanno in comune tutti questi progetti per quel che riguarda le capacità richieste agli studenti?:</p>		
<p>5.1 dal punto di vista della gestione dell'informazione?</p>	<p>5.1 Capacità di utilizzare lo strumento informatico per cercare l'informazione, selezionarla, catalogarla organizzarla e trasformarla.</p>	
<p>5.2 dal punto di vista relazionale?</p>	<p>5.2 Capacità di lavorare in gruppo (decidere in comune il lavoro da fare, distribuirsi i compiti, mettere in comune le informazioni raccolte, redigere in comune delle sintesi...); capacità di stabilire e mantenere il contatto con interlocutori di tutti i paesi.</p>	
<p>6. Oltre alle capacità suddette, quali sono i grandi obiettivi fissati dai responsabili di questa scuola con questo tipo di pedagogia su progetti?</p>	<p>6. Sviluppo negli studenti del senso di responsabilità e dell'autonomia; formazione degli studenti alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; interdisciplinarietà (per esempio, il tema dell'acqua può essere trattato dal punto di</p>	

	vista della fisica, della biologia, dell'ecologia, dell'economia...).	
7. Quali “ valori ” umani fondamentali sembrano guidare la filosofia di questa pedagogia?	7. Si può pensare alla crescita personale, all'apertura sul mondo, alla comprensione degli altri popoli, alla tolleranza e alla solidarietà, all'apprendimento durante tutta la vita ( <i>lifelong learning</i> ).	Si potrà far notare ai corsisti che questi stessi valori umani possono essere sviluppati anche in scuole che hanno mezzi più limitati.

### SCHEDA N° 3/3

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Finlandia	finlandese	inglese	Intervista studenti		

Scheda che può essere utilizzata anche in:

– Ambiente.

#### CONTESTUALIZZAZIONE

Intervista realizzata nell'aula multimediale dall'insegnante visitatore con due studentesse della “ classe virtuale ” di *Mankkaa School*, la scuola presentata nella scheda precedente (Autonomizzazione 2/3).

Generalmente i gruppi-classe sono formati da studenti di vari livelli, ma la scuola applica il sistema del *age level*: un solo insegnante ha la responsabilità di un gruppo di 7, 8 o 9 studenti, cosa che gli dà la possibilità di seguire i progetti.

Il finanziamento di questa scuola è assicurato dal comune e da imprese locali.

**Nota bene:** Le proposte di attività su questa sequenza suppongono che si sia già visionata e che si sia lavorato sulla sequenza precedente (Autonomizzazione 2/3).

<p style="text-align: center;"><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE inglese</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>TRADUZIONE</b></p>
<p>T. – OK, do you're working on a... on a... Who are you?                      S. – I'm doing a History project about space travels, and now I'm looking for information on Neil Armstrong, the Sputnik and things like that.                      T. – Right. And did you choose the subject yourself?                      S. – Yes, we could choose among many subjects and I was interested in this one.                      T. – Could you mention other subjects the students are doing?                      S. – American Presidents was one of the subjects and Germany after World War, and...                      T. – Right. The teacher gave you a list of subjects?                      S. – Yes.                      T. – And are you working on this subject alone?                      S. – No, I'm working with my friend.                      T. – Yes. Hello friend! What's your name?                      S. – Nina (...).                      T. – I beg your pardon.                      S. – Nina (...).                      T. – And what are you doing? I see you're writing an e-mail.                      S. – Yes, I'm asking a man who knows about, something about space...                      T. – How did you get his name and address?                      S. – It was on the news page.                      T. – I see, and now what question are you asking him?                      S. – Something if he could tell us something new about space.                      T. – Like the ice on the moon?                      S. – Yes... A meteorite.                      T. – How's this meteorite coming to the earth? Will it collide to the earth, what'd you think?                      S. – I don't think so.                      T. – What's the latest news?                      S. – May be... it's not sure. We can only confirm it by the year 2002. Then it's sure!                      T. – Yes. Is it big this asteroid?</p>	<p>P. – Bene, stai lavorando su... su... Chi sei?                      S. – Faccio un progetto su un argomento di storia, i viaggi nello spazio, e adesso cerco informazioni su Neil Armstrong, lo sputnik e cose di questo genere.                      P. – OK. E hai scelto l'argomento da sola?                      S. – Sì. Scegliamo tra un sacco di argomenti e questo mi ha interessata.                      P. – Puoi citare altri argomenti su cui gli studenti stanno lavorando?                      S. – I Presidenti degli Stati Uniti, era uno degli argomenti, ma anche la Germania dopo la seconda guerra mondiale e...                      P. – OK. Il vostro insegnante vi ha dato un elenco di argomenti?                      S. – Sì.                      P. – E tu lavori su questo argomento da sola?                      S. – No, lavoro con la mia amica.                      P. – Sì. Ciao! Come ti chiami?                      S. – Nina (...).                      P. – Prego?                      S. – Nina (...).                      P. – E cosa fai? Vedo che stai scrivendo un e-mail...                      S. – Sì, faccio domande a qualcuno che sa delle cose sullo spazio...                      P. – Come hai ottenuto il suo nome e il suo indirizzo?                      S. – Era sulla pagina delle <i>news</i>.                      P. – Ho capito. E adesso, che domanda gli stai facendo?                      S. – Se può dirci qualche cosa di nuovo sullo spazio.                      P. – Come il ghiaccio sulla luna?                      S. – Sì, c'è un meteorite che si dirige verso la Terra.                      P. – Sì. Si schianterà contro la terra? Cosa ne pensi?                      S. – No, non credo.                      P. – Quali sono le ultime notizie sull'argomento?                      S. – Può toccare la terra, ma non è certo. Potremo confermarlo nel 2002. Allora sarà certo!                      P. – Ah, sì! E' grande questo asteroide ?</p>

S. – Yes, it's quite big. T. – What diameter? S. – I don't know about that!	S. – Sì, abbastanza grande. S. – Che diametro ha? S. – Questo non lo so davvero!
---	--

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
<p><b>1. Quali sono le condizioni materiali necessarie per l'applicazione istituzionale di questa "pedagogia su progetto"?</b></p>	<p>1. Occorrono condizioni materiali che potranno sembrare eccezionali in rapporto alle situazioni che prevalgono ancora oggi nella maggior parte dei paesi europei, in particolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– un gran numero di computer;</li> <li>– un gran numero di connessioni parallele a Internet;</li> <li>– una grande disponibilità dei computer, il che suppone parecchie aule, personale di sorveglianza, un dispositivo di manutenzione tecnica permanente;</li> <li>– una grande disponibilità degli insegnanti stessi, il che suppone uno statuto adatto... e buone condizioni di lavoro in sede.</li> </ul>	<p><b>Nota bene:</b> Questa scheda potrà essere utilizzata con profitto all'interno della rubrica Ambiente: infatti le prime due domande si riferiscono rispettivamente ai fattori materiali e ai fattori psicologici dell'ambiente dell'insegnamento/apprendimento.</p>
<p>2. Quali prerequisiti devono avere gli insegnanti per poter praticare questa pedagogia dell'autonomia? In quali nuovi settori dovranno essere formati in modo particolare?</p>	<p>2. Si pensa in particolare ai seguenti settori: il lavoro in équipe, la realizzazione di progetti, la pedagogia differenziata, il sostegno metodologico, il sostegno per la ricerca di materiali, l'autovalutazione e le nuove tecnologie.</p>	
<p>3. Oltre a nuove competenze tecniche, quali nuovi atteggiamenti richiede agli insegnanti questa nuova pedagogia?</p>	<p>3. Devono accettare di non avere più il controllo dei contenuti dell'informazione (non sono più i soli detentori del sapere, e possono imparare dai loro studenti). Devono saper rinunciare al loro ruolo di</p>	

	<p>insegnanti per diventare persone risorse a cui gli studenti si rivolgeranno in caso di necessità. Devono relativizzare l'importanza della loro materia (vedere più avanti le implicazioni di questa pedagogia dell'interdisciplinarietà).</p>	
	<p>Le risposte proposte di seguito integrano le constatazioni pragmatiche fatte dai responsabili di questa scuola; si confronteranno con quelle dei corsisti:</p> <p>a) La matematica e le scienze sono un po' sacrificate.</p> <p>b) La grande quantità di informazioni raccolte non ne garantisce né la qualità, né la pertinenza. Rende più difficile l'originalità del lavoro fatto, il suo rigore, l'approfondimento della riflessione personale, e rende più difficile il rispetto dei programmi ministeriali.</p> <p>c) Questa pedagogia ottiene migliori risultati con le ragazze che con i ragazzi. Gli studenti più deboli si scoraggiano meno, ma i migliori hanno l'impressione che non faccia al caso loro. Infine ci sono poche possibilità di cambiare livello. (Da notare che il direttore della scuola considera che sarebbe meglio costituire gruppi di livello avanzati/deboli).</p> <p>Tutti questi rischi e questi inconvenienti non costituiscono riserve o critiche nei confronti della "pedagogia su progetto" per come è applicata in questa situazione, ma spingono a tenere conto delle particolari esigenze che essa implica.</p>	<p>Si potrà chiedere ai corsisti di riflettere sui rischi particolari e sugli inconvenienti già riscontrati di questo tipo di pedagogia, legati in particolare:</p> <p>a) al fatto che le informazioni disponibili su Internet riguardano più certe materie scolastiche di altre;</p> <p>b) al fatto che queste ricerche riguardano nello stesso tempo materie diverse (interdisciplinarietà), e che gli studenti hanno accesso a un'enorme quantità di informazioni;</p> <p>c) infine, al fatto che gli studenti dispongono fin dall'inizio di un alto grado di autonomia.</p>

## I. CONCLUSIONI DEGLI Insegnanti e deGLI STUDENTI

### SCHEDA N°1/6

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	francese	intervista insegnante		

#### Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Introduzione (differenziazione).
- Valutazione.
- Autonomizzazione.
- Ambiente.

#### CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta dell'intervista ad un insegnante austriaca di francese fatta da una collega italiana insegnante di inglese che ha realizzato con queste classi il suo dossier di osservazione.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese	TRADUZIONE
<p>PV. – Est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples de différenciation pédagogique en langue française dans ce cas, pour quelques-uns au moins de ces points.</p> <p>PH. – Pour les contenus, je fais une différenciation surtout plus tard, dans les classes avancées, quand on parle de questions de civilisation, de littérature, où ils peuvent choisir la partie du sujet qui les intéresse le plus, dans des groupes. Pour les objectifs je ne différencie pratiquement pas, pas beaucoup, mais bien sûr que les meilleurs élèves profiteront encore du travail autonome. Les matériels sont très divers, j'ai des jeux et d'autres matériels très divers. Les élèves peuvent donc choisir ce qui leur plaît le plus ou ce avec lequel ils</p>	<p>PV. – Potresti darmi alcuni esempi di differenziazione pedagogica in lingua francese in questo caso, almeno per alcuni dei seguenti punti?</p> <p>PO. – Per i contenuti faccio la differenziazione specialmente più tardi, nelle classi di livello avanzato, quando si parla di problemi di civiltà, di letteratura, quando possono scegliere la parte dell'argomento che li interessa maggiormente, nei gruppi.</p> <p>Per gli obiettivi, praticamente non faccio differenziazione, non molta, ma certamente gli studenti più bravi sfrutteranno meglio il lavoro autonomo. I materiali sono molto diversi, ho alcuni giochi e altri materiali molto diversi tra loro. Gli studenti quindi possono scegliere quello che preferiscono o con cui hanno maggiori possibilità di successo nell'apprendimento.</p>

<p>ont le plus de succès d'apprentissage.</p> <p>PV. – Et le manuel ? C'est-à-dire, est-ce que tu utilises le manuel que tous les élèves ont d'une manière différenciée ?</p> <p>PH. – Oui, dans le travail autonome oui, parce qu'il y a des exercices qu'ils peuvent faire ou ne pas faire. Les activités, c'est un peu pareil, ils peuvent choisir librement les activités qu'ils veulent faire.</p> <p>PV. – Et les aides ? C'est-à-dire, est-ce que tu aides tes élèves... tu as la possibilité d'aider tes élèves d'une manière différente, s'ils travaillent de cette manière ?</p> <p>PH. – Oui. D'un côté il y a le contrôle autonome. Ils regardent eux-mêmes, ils comparent s'ils ont trouvé la bonne solution. De l'autre côté, moi je circule dans la classe et les élèves peuvent me poser des questions. De l'autre côté ils peuvent demander de l'aide à leurs camarades, aussi, en classe, ce qu'ils aiment beaucoup faire, et ce qu'ils font plus librement que de me demander à moi. Et en plus, bien sûr, ils peuvent utiliser les manuels, les livres de grammaire ou les dictionnaires.</p> <p>PV. – Et les méthodes ? Est-ce que ta méthode change, dans ta classe, lorsque tu travailles comme ça ?</p> <p>PH. – Maintenant... oui... Je parle maintenant du travail autonome. Il y a bien sûr aussi d'autres méthodes. Dans le travail autonome la méthode c'est que je suis plutôt, disons, un entraîneur, ou que je mets à la disposition de l'élève mon aide s'il en a besoin. Je ne suis pas le prof qui est devant la classe et qui dicte tout.</p> <p>PV. – Et il y a une différenciation finale, dans l'évaluation ?</p> <p>PH. – Moi je ne la fais pas. Je ne fais pas de différenciation dans les épreuves, par exemple. Et j'ai aussi trouvé que, d'après mon expérience personnelle, je crois, qu'il n'y a pas eu de grande différence entre les succès des épreuves écrites, entre les résultats avec le travail autonome ou sans travail autonome.</p>	<p>PV. – E il libro di testo? Cioè, utilizzi il libro di testo che tutti gli studenti hanno in modo differenziato?</p> <p>PO. – Sì, nel lavoro autonomo sì, perché ci sono esercizi che possono fare o non fare. Per le attività è lo stesso discorso, possono liberamente scegliere le attività che vogliono fare.</p> <p>PV. – E gli aiuti? Cioè, aiuti i tuoi studenti... hai la possibilità di aiutare i tuoi studenti in modo diverso, se lavorano in questa maniera?</p> <p>PO. – Sì. Da una parte c'è il controllo autonomo. Guardano loro stessi, confrontano per vedere se hanno trovato la buona soluzione. D'altra parte, io giro per la classe e gli studenti possono farmi domande. D'altra parte possono anche chiedere l'aiuto dei loro compagni, in classe, cosa che amano molto fare, e che fanno più liberamente che chiedere a me. E ancora, naturalmente, possono utilizzare i libri di testo, i libri di grammatica o i vocabolari.</p> <p>PV. – E i metodi? Il tuo metodo cambia, nella tua classe, quando lavori così?</p> <p>PO. – Adesso... sì... Parlo adesso del lavoro autonomo. Ci sono naturalmente anche altri metodi. Nel lavoro autonomo, il metodo è che io sono piuttosto, diciamo, un allenatore, o che metto a disposizione dello studente il mio aiuto, se ne ha bisogno. Non sono l'insegnante che è davanti alla classe e che determina tutto.</p> <p>PV. – E c'è una differenziazione finale, nella valutazione?</p> <p>PO. – Io non la faccio. Non faccio differenziazione nelle prove, per esempio. E ho anche trovato che, secondo la mia esperienza personale, credo che non ci sia stata una grande differenza tra i risultati delle prove scritte, fra i risultati con il lavoro autonomo e quelli senza lavoro autonomo.</p>
--	--

<b>AUTOFORMAZIONE</b>	<b>SOLUZIONI</b>	<b>FORMAZIONE</b>
-----------------------	------------------	-------------------

<p>1. In quali settori l'insegnante intervistata differenzia realmente la sua pedagogia, se ci si basa sugli esempi concreti che propone qui?</p>	<p>1. Settori di differenziazione:  a) <i>contenuti</i>: solo nelle classi avanzate, per la civiltà e la letteratura, secondo gli interessi degli studenti;  b) <i>supporti</i>: gli studenti scelgono tra i giochi e il materiale diverso messo a disposizione dall'insegnante;  c) <i>compiti</i>: gli studenti scelgono liberamente gli esercizi e le attività che vogliono fare tra ciò che è loro proposto dal libro di testo o dall'insegnante;  d) <i>aiuti e guide</i>: gli studenti, secondo le loro necessità, ricorrono ai libri di grammatica e ai vocabolari; quando lo desiderano chiedono aiuto all'insegnante, ma lo chiedono più spesso agli altri studenti.</p>	<p>Questa scheda rinvia a numerosi settori di differenziazione. Potrebbe essere utilizzata anche in introduzione alla parte I del <i>Libretto</i>, che si riferisce in modo specifico a questi vari settori.</p>
<p>2. In quale settore l'insegnante dichiara di non fare differenziazione? Perché secondo voi?</p>	<p>2. Il settore in cui non si applica la differenziazione è la valutazione. Le interpretazioni possono essere diverse: l'insegnante può pensare che gli studenti non ne sono capaci (ma possono diventarlo se sono formati in questo senso...), ma più facilmente considera che la valutazione rientra tra le sue responsabilità (senz'altro perché pensa alla valutazione sommativa e non a quella formativa).</p>	
<p>3. Sul <i>continuum</i> insegnamento differenziato – apprendimento differenziato (vedere la tabella in Allegato della scheda Valutazione 3/3) da quale parte si posiziona chiaramente l'insegnante? Giustificate la vostra opinione.</p>	<p>3. L'insegnante si posiziona chiaramente verso l'apprendimento (e quindi l'autonomia) più che verso l'insegnamento (e quindi la differenziazione della sua pratica pedagogica): sono gli studenti che differenziano essi stessi, per conto loro, nei vari settori elencati nella soluzione del punto 2.</p>	
<p>4. Che cosa significa esattamente la seguente frase: “ Per gli obiettivi non faccio praticamente nessuna differenziazione, non molta, ma naturalmente gli studenti migliori sfrutteranno meglio il lavoro autonomo ”?”</p>	<p>4. Significa che gli studenti migliori differenzieranno da soli gli obiettivi, cioè sceglieranno obiettivi più complessi, in funzione di quelle che ritengono le loro capacità.</p>	<p><i>Si potrà far osservare che, se il lavoro in classe viene fatto generalmente in forma di lavoro autonomo che si svolge in modo simile a questo, l'eterogeneità dei livelli degli studenti non può che aumentare, dato che i migliori,</i></p>

		<i>che sono già autonomi, sfrutteranno meglio questo metodo di lavoro. Ciò può giustificare una forte presenza dell'insegnante, nella forma di una pedagogia differenziata, che vada fino alla "discriminazione positiva" in favore dei più deboli.</i>
5. Che valutazione dà l'insegnante dell'efficacia del lavoro autonomo?	5. L'insegnante conclude che "secondo la [sua] esperienza personale, credo che non ci sia stata una grande differenza tra i risultati delle prove scritte, fra i risultati con il lavoro autonomo e quelli senza lavoro autonomo".	
5.1 Come si può spiegare quest'opinione un po' sorprendente?	5.1 Una delle interpretazioni possibili è che le prove a cui l'insegnante si riferisce si basano su un allenamento particolare che può essere fatto in modo efficace sotto la direzione dell'insegnante e per mezzo di particolari attività e esercizi. E' difficile dare un giudizio senza conoscere la natura di queste prove e i criteri di valutazione. E' da pensare però che queste prove non considerino il grado di autonomia degli studenti, in altre parole che non si tratti di "soluzione di problemi" (vedere la definizione nel <i>Glossario</i> ). Sarebbe indispensabile sapere anche se quest'opinione dell'insegnante si riferisce indistintamente a tutte le classi e se è valida sia per gli studenti più deboli che per i migliori, ecc.	<i>Questa domanda fornisce ai corsisti una buona occasione di esercizio sull'analisi didattica, naturalmente molto legata all'ambiente: tutte le esperienze e le sperimentazioni di pedagogia differenziata o di lavoro autonomo devono essere valutate in funzione del loro <b>contesto</b>.</i>
6. Nella parte successiva dell'intervista, l'insegnante si dichiara nonostante tutto decisamente a favore del lavoro autonomo. Quali possono essere le sue ragioni?	6. La scheda che segue permette di confrontare le ipotesi di ognuno con le affermazioni dell'insegnante.	

## SCHEDA N°2/6

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	francese	intervista insegnante		

Scheda che può essere utilizzata anche in:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomizzazione.</li> <li>- Obiettivi.</li> </ul>

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Si tratta della continuazione dell'intervista precedente (scheda 1/2). La collega austriaca commenta i risultati di sondaggi sul lavoro autonomo che ha fatto tra i suoi studenti.

TRASCRIZIONE ORIGINALE francese	TRADUZIONE
<p>PH. – J'étais surprise parce que la réaction dans les sondages était encore plus positive que je ne pensais. Le reste... oui... j'ai remarqué qu'il y avait relativement beaucoup de difficultés [quant] à l'organisation du temps. Pour les élèves, individuellement, je ne m'en étais pas aperçue avant. Donc il va falloir un peu faire attention à ça. Un autre changement que j'ai oublié tout à l'heure : je crois que les élèves apprennent aussi à être plus autonomes et plus indépendants, par ce travail. Et... oui, ils sont plus indépendants comme ça.</p> <p>PV. – Bon. Donc, but d'une formation générale de l'élève : le travail autonome les aide, et de quelle manière ? C'est-à-dire que tu viens de...</p> <p>PH. – Oui, c'est ça, oui, c'est ça. C'est-à-dire, je pense que c'est vraiment très important pour diverses raisons. Par exemple, ils apprennent à travailler en équipe, ce qui est très important aujourd'hui dans notre société ; ils apprennent à développer leurs idées eux-mêmes ; à s'organiser eux-mêmes, à organiser leur temps, à prendre leurs responsabilités, d'eux-mêmes. Parce que, avec l'auto-contrôle, par exemple, s'ils ne se soucient pas de faire le contrôle correctement, ce sera leur dommage à eux, et ils en seront responsables, du résultat. Et comme ça il deviendront plus autonomes plus indépendants, plus sûrs d'eux peut-être, aussi.</p>	<p>PO. – Sono stata sorpresa perché la reazione nei sondaggi era ancora più positiva di quanto pensassi. Il resto... sì... ho notato che c'erano forse tante difficoltà nell'organizzazione del tempo. Per gli studenti, individualmente, non me ne ero accorta prima. Bisognerà quindi che ci faccia un po' attenzione. Un altro cambiamento che ho dimenticato prima: credo che gli studenti imparino anche ad essere più autonomi e più indipendenti con questo lavoro. E... sì, sono più indipendenti così.</p> <p>PV. – Bene. Allora, scopo della formazione generale dello studente: il lavoro autonomo li aiuta, e in che modo? Cioè, tu hai appena...</p> <p>PO. – Sì, è così, sì, è così. Cioè, penso che sia veramente importante per varie ragioni. Per esempio imparano a lavorare in gruppo, e questo è molto importante oggi, nella nostra società; imparano a sviluppare da soli le loro idee; ad organizzarsi da soli; a organizzare il loro tempo; a prendersi le loro responsabilità. Perché con l'autocontrollo, per esempio, se non si preoccupano di fare il controllo correttamente, sarà peggio per loro, e saranno responsabili del risultato. E così diventeranno più autonomi e indipendenti, anche più sicuri, forse.</p>

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	FORMAZIONE
1. Rileggete, nel <i>Glossario</i> , la distinzione tra “finalità” e “obiettivi”.		
2. Verificate ora le vostre ipotesi sulle ragioni espresse dall’insegnante in favore del lavoro autonomo. Quali sono? Utilizzate la tipologia proposta nel <i>Glossario</i> , e citate tutti i passaggi corrispondenti della trascrizione.	2. Riguardano essenzialmente le finalità e non gli obiettivi linguistici o culturali, e più precisamente la formazione <b>intellettuale</b> e <b>etica</b> : a) “autonomia” e “indipendenza”: “gli studenti imparano anche ad essere più autonomi e più indipendenti con questo lavoro. E... sì, sono più indipendenti così”; “così diventeranno più autonomi e indipendenti, anche più sicuri”; b) rispetto degli altri (“imparano a lavorare in gruppo”); c) senso di responsabilità (“imparano a prendersi le loro responsabilità”).	
3. Prendete nota di tutto ciò che per questa insegnante definisce l’autonomia degli studenti.	3. L’autonomia è descritta in termini di: – capacità di organizzarsi da soli; – capacità di sviluppare le proprie idee; – capacità di gestire il proprio tempo; – capacità di autocontrollarsi; – fiducia in se stessi.	<i>Si potrà far precedere questa domanda da una ricerca personale dei corsisti, e poi far confrontare le loro idee con quelle dell’insegnante.</i>
4. L’autonomia, secondo voi, è una finalità intellettuale o una finalità etica?	4. Domanda difficile, la cui risposta non può essere data in una semplice “soluzione”! Si dirà semplicemente che una delle particolarità delle nostre società europee è di affermare che non c’è opposizione, ma anzi inscindibilità, tra la libertà personale e la solidarietà sociale, tra i valori individuali e i valori collettivi: è il fondamento stesso dell’idea occidentale di <i>democrazia</i> .	

<p>5. Come si può spiegare il giudizio degli studenti sul lavoro autonomo, se la sua efficacia didattica non risulta chiara agli occhi dell'insegnante? Pensate che i loro argomenti siano gli stessi dell'insegnante?</p>	<p>5. Il lavoro congiunto sulle tre schede che seguono permette di confrontare le ipotesi personali con le affermazioni degli studenti intervistati.</p>	
--	--	--

**PROPONIAMO QUI DI SEGUITO UN LAVORO COMUNE  
SULLE TRE SCHEDE: 3/6, 4/6 E 5/6.**

**SCHEDA N°3/6**

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Olanda	olandese	francese	intervista studenti		

**CONTESTUALIZZAZIONE**

Si tratta dell'intervista agli studenti che si sono visti nella sequenza Ambiente 3/4.

<b>TRASCRIZIONE ORIGINALE olandese L1, francese L2</b>	<b>TRADUZIONE</b>
<p>L. – <i>Jantien, wat vind jij? Wat heb je ervan gevonden om op deze manier te werken?</i></p> <p>L1. – Nou, ik vond het wel leuk. Je kan continu werken en het is afwisselend en je kan in je eigen tempo werken. Als je gewoon les hebt, dan gaat het soms te snel en dan kun je het niet bijhouden.</p> <p>L. – En jij, Nicole?</p> <p>L2. – Je kunt doen wat je wilt en in je eigen tempo en dan hoef je je niet te haasten en je hoeft niet bang te zijn dat het niet afkomt. Als je boekjes leuk vindt, dan kun je boekjes lezen. Doen wat je zelf leuk vindt.</p> <p>L. – Is het anders dan bij Engels?</p> <p>L3. – Ja, op zich wel. De opdrachten zijn in elk geval anders. Je moet vertalen en zo. Bij Engels heb je geen boekjes waar je dan vragen bij hebt.</p> <p>L. – Bij Engels werk je allemaal aan hetzelfde tegelijkertijd?</p> <p>L4. – Ja, meestal wel. Je krijgt een op-dracht en dat is dan precies wat bij de</p>	<p>P. – Che cosa ne pensate? Vi è piaciuto lavorare in questo modo?</p> <p>S1. – Sì, mi è piaciuto. Si può lavorare senza interruzioni e c'è molta variazione e si può lavorare seguendo il proprio ritmo. Una lezione normale certe volte è troppo veloce e tu non riesci a seguire.</p> <p>P. – E tu, Nicole?</p> <p>S2. – Puoi fare quello che preferisci, con il tuo ritmo e non ti devi affrettare e non ti devi preoccupare di non riuscire a finire il lavoro. Se ti piace leggere i libretti, li puoi leggere. Puoi fare quello che preferisci.</p> <p>P. – C'è differenza con la lezione di inglese?</p> <p>S3. – Sì, ce n'è. I compiti sono diversi in ogni modo. Devi tradurre e fare cose simili. Nella lezione di inglese non ci sono i libretti con le</p>

<p>les hoort.  <i>L. – Dus bij Frans is het anders dan bij Engels? Wat is het verschil?</i>                  L5. – Bij Engels werk je dan met zijn allen. En meestal werk je allemaal uit hetzelfde boekje met dezelfde opdrachten.                  L. – En je vindt het wel leuk dat je bij Frans in je eigen tempo kunt werken?                  L6. – Je hoeft geen rekening te houden met iets dat je af moet hebben en je kunt overleggen met anderen. Als je moet haasten, dan maak je ook sneller schrijffouten. Als je maar moet doorgaan dan kan je niet alles tot je door laten dringen.                  L. – En dat stukje dat je in de klas doet. Want we doen ook wel dingen samen, met zijn allen, aan het begin en daarna ga je over in je eigen tempo.                  L7. – Ja, dat vind ik ook wel goed. Dat je je kunt voorbereiden voor als je een SO krijgt, bij Engels krijg je meteen die SO.                  L. – Het feit dat je bij Frans kunt kiezen uit verschillende dingen dat vind je wel leuk, en ook dat je in je eigen tempo kunt werken.</p>	<p>domande.                  P. – Durante la lezione di inglese lavorate tutti sulle stesse cose?                  S4. – La maggior parte delle volte sì. Ti danno un compito e tu ci lavori per tutta l'ora.                  P. – Le lezioni di francese sono diverse da quelle di inglese. Qual è la differenza?                  S5. – Durante le lezioni di inglese si lavora tutti con lo stesso libro, con gli stessi compiti.                  P. – E vi piace poter lavorare con il vostro ritmo durante le lezioni di francese?                  S6. – Non c'è lo stress provocato dai compiti che si devono finire e si può discutere delle cose con gli altri. Se devi fare in fretta, fai errori. Se la lezione è troppo veloce, non ti è possibile capire bene.                  P. – E quello che facciamo insieme in classe? Perché facciamo anche delle cose insieme prima del lavoro individuale.                  S7. – Sì, è una buona cosa. C'è la possibilità di prepararsi per il test. In inglese si fa il test senza questa preparazione in classe.                  P. – E vi piace anche avere la possibilità di scegliere tra più attività e vi piace anche poter lavorare con il vostro ritmo.</p>
---	---

### SCHEDA N°4/6

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Austria	tedesco	francese	intervista studenti		

<b>CONTESTUALIZZAZIONE</b>
Si tratta di un'intervista agli studenti che abbiamo visto in classe nella sequenza Supporti 2/2.

<p style="text-align: center;"><b>TRASCRIZIONE ORIGINALE tedesco</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>TRADUZIONE</b></p>
<p><i>L – Meinungsumfrage. Wir haben gerade eine Meinungsumfrage über das Offene Lernen gemacht und einige Schüler wollen uns gerne darüber erzählen. Wir arbeiten mit dem Offenen Lernen jetzt zwei Jahre, und findet ihr dass das eine gute Lernmethode ist, dass das was bringt? Klara zum Beispiel vielleicht?</i></p> <p><i>S1. – Es bringt auf jeden Fall was . In der Gruppe lernen macht mehr Spass und man kann sich auf das konzentrieren was man noch nicht so gut kann.</i></p> <p><i>L – Seid ihr mit der Zeiteinteilung zurechtgekommen? Bettina?</i></p> <p><i>S2. – Also ich finde, dass man mit der Zeit sehr gut zurechtgekommen ist, weil man sich die Zeit sehr leicht einteilen kann. Also wenn man dreimal in der Woche Französisch hat, dann kann man sich die Zeit ganz genau einteilen und gut mit der Zeit zurecht kommen.</i></p> <p><i>L – Also, du bist mit der Zeit gut zurechtgekommen? Welche Aufgaben haben euch besonders gut gefallen? Michel, willst du das beantworten?</i></p> <p><i>S3. – Mir haben die Aufgaben sehr gut gefallen, wo man eben in der Gruppe zusammenarbeiten kann, z.B. in diesem Spiel und man sich untereinander ergänzen kann und dann eben die Fehler ausbessern kann untereinander.</i></p> <p><i>L – Luise, was hat dir nicht so gut gefallen?</i></p> <p><i>S4. – Wenn man z.B. Texte schreiben muss weil ich finde, dass man das besser zu Hause machen sollte und man sich beim Offenen Lernen auf die Gruppe konzentrieren sollte.</i></p> <p><i>L – Und weil es auch wahrscheinlich schwierig ist wenn alle laut sind und wenn alle arbeiten sich auf einen Text zu konzentrieren. Was würdet ihr gern verbessern noch am Offenen Lernen? Du, Klara? Hast du eine Idee?</i></p> <p><i>S1. –: Vielleicht noch mehr Übungen, denn man kann nie genug üben. Es sind teilweise auch ganz kurze Übungen dabei. Vielleicht, dass man die länger macht, mit Übungssätzen dabei.</i></p> <p><i>L – Also, meine Übungen sind zu kurz?</i></p> <p><i>Aber insgesamt möchtest du mehr. Wie habt ihr den Arbeitsplan gefunden?</i></p> <p><i>S1. – Also Übungen in Gruppen. Mehr Übungen in Gruppen. Die Übungen die man alleine machen kann, kann man auch zu Hause machen.</i></p> <p><i>L – Sonst noch jemand ein Kommentar? Bettina, was möchtest du sagen dazu? Insgesamt?</i></p> <p><i>S2. – Ich finde, dass das Offene Lernen eine gute Vorbereitung auf die Schularbeiten ist. Man kann vorher lernen, was man noch nicht gut beherrscht.</i></p>	<p><i>P. – Un sondaggio. Si fa un sondaggio su “ L’insegnamento aperto ” e alcuni studenti ci vogliono dire qualcosa su questo argomento. Lavoriamo da due anni con il sistema dell’ “ Insegnamento aperto ”: che cosa ne pensate? E’ un buon metodo di apprendimento? E’ efficace? Klara, cosa ne pensi?</i></p> <p><i>S1. – E’ efficace, in ogni modo. Imparare in gruppo ti dà più piacere ed è possibile concentrarsi sulle cose che non padroneggi ancora.</i></p> <p><i>P. – La gestione del tempo non vi ha posto problemi? Bettina.</i></p> <p><i>S2. – Penso che la gestione del tempo non sia stata un problema perché si può fare la propria programmazione molto facilmente. E quando si hanno tre lezioni di francese la settimana non è difficile fare una buona programmazione e fare le cose che si devono fare.</i></p> <p><i>P. – Allora, programmare è stato facile? Quali compiti vi sono piaciuti in modo particolare? Michel, puoi rispondere?</i></p> <p><i>S3. – Mi sono piaciuti i compiti in cui si poteva lavorare insieme, con gli altri studenti in gruppo, per esempio i giochi, in cui ci si può aiutare l’un l’altro e in cui è possibile correggere i propri errori e quelli degli altri.</i></p> <p><i>P. – Louise, che cosa non ti è piaciuto?</i></p> <p><i>E4. – Per esempio quando si devono scrivere dei testi, perché credo che si potrebbe farlo meglio a casa. Nel sistema dell’ “ Insegnamento aperto ” ci si dovrebbe concentrare sul gruppo.</i></p> <p><i>P. – E perché è probabilmente difficile, quando gli altri parlano e lavorano e tu devi concentrarti su di un testo. Cosa si dovrebbe modificare nell’ “ Insegnamento aperto ”? Klara, hai qualche idea?</i></p> <p><i>S1. – Forse più esercizi, è necessario farne molti. Alcune volte lavoriamo con esercizi molto corti. Forse dovremmo lavorare anche con esercizi più lunghi. Con frasi per allenarsi.</i></p> <p><i>P. – Pensi che i miei esercizi siano troppo corti. Vorresti farne di più. Che cosa pensi dell’organizzazione del tempo?</i></p> <p><i>S1. – Ci piacerebbe fare più esercizi in gruppo. E’ meglio lavorare a casa sugli esercizi che si possono fare da soli.</i></p> <p><i>P. – Altre osservazioni? Bettina, la tua opinione, per favore. Sull’insieme del programma?</i></p>

<p>Man kann sich die Fehler ausbessern. Man kann sich ergänzen, und man weiß dann ganz sicher, ob man sich gut oder weniger gut vorbereitet hat auf die Schularbeiten.</p> <p>L – Es ist also die Selbstkontrolle die du gut findest? Sonst....?</p> <p>S2. – <i>Es ist einfach so, dass das Ganze lockerer geht. Man kann selbst üben, was man will.</i></p> <p>L – Man kann selbst üben, was man will. Und sonst? Fällt euch noch was ein? Du, kannst du sagen, was du vorhin geleistet hast.</p> <p>S3. – Ja, ich finde das Offene Lernen sehr gut, weil man alles so besser im Kopf behältst. Und wenn man es nicht versteht, dass man dann fragen kann. Und eben, dass man in der Gruppe ist und sich gegenseitig ergänzen kann.</p> <p>S4. – Dass man eben in der Gruppe arbeitet, dass man sich gegenseitig helfen. Die ganzen Spiele, das ist abwechslungsreicher. Nachteil ist, dass man manchmal warten muss, bevor man ein Spiel kriegt.</p> <p>L – Also, man muss warten bis man ein Spiel kriegt? Noch ein Kommentar oder fällt euch nichts mehr ein? Also würdet ihr sagen, dass wir weiter machen sollen oder eben nicht?</p> <p>S2. – Ja, wir möchten so weiter machen, bei Französisch.</p>	<p>S2. – Penso che l’ “ Insegnamento aperto ” sia un’ottima preparazione per tutti i test. Si possono imparare prima le cose che non si conoscono ancora. Si possono correggere i propri errori. Ci si può aiutare l’un l’altro e si sa se la propria preparazione per il test è accettabile o no.</p> <p>P. – L’auto-valutazione è molto importante per te? Qualcos’altro?</p> <p>S2. – Il vantaggio è che tutto è più rilassante. Ci si può esercitare su quello che si preferisce.</p> <p>P. – Puoi fare gli esercizi che ti scegli. Vorresti dire ancora qualcosa? Puoi dire quali risultati hai raggiunto prima?</p> <p>S3. – Mi piace molto l’ “ Insegnamento aperto ”, perché le cose restano meglio in testa. E quando non si capiscono alcune cose, si può chiedere. Nel gruppo ci si può aiutare e sostenere a vicenda.</p> <p>S4. – Si lavora in gruppo e ci si può aiutare a vicenda. I giochi portano più varietà. Il problema è che qualche volta si deve aspettare per fare i giochi.</p> <p>P. – Bene, si deve aspettare per poter fare i giochi. Altre osservazioni, oppure abbiamo detto tutto? Sareste piuttosto dell’idea di continuare o no?</p> <p>S2. – Ci piacerebbe continuare così nelle lezioni di francese.</p>
--	---

### SCHEDA N° 5/6

Paese	L1	L2	Livello	Durata	Contagiri
Italia	italiano	inglese	intervista studenti		

<b>CONTESTUALIZZAZIONE</b>
Si tratta di un’intervista fatta ad alcune studentesse dopo una lezione di pedagogia differenziata; sono le stesse ragazze che potete vedere al lavoro nella sequenza corrispondente alla scheda Dispositivi 1/3.

**TRASCRIZIONE ORIGINALE**  
**italiano**

A1. –... perché preferisco ripassare parlando piuttosto che scrivendo, infatti ho difficoltà nello scrivere. E ho fatto i giochi, le attività orali appunto, mentre ritengo che ripassare in questo modo con attività che sono diverse dal solito ripasso sul libro sia più utile nel senso che colpisce di più la memoria, quindi un ripasso più vivo.

A2. –... molto bella e molto importante soprattutto perché ho cercato di migliorare la mia pronuncia inglese soprattutto in vista del nuovo esame di maturità di quest'anno. Non è stato assolutamente inutile oggi pomeriggio in quanto ho potuto anche ripassare tutto il programma svolto quest'anno, parte del programma svolto quest'anno e è stato molto ben organizzato e io penso sia molto più utile questo metodo di lavoro piuttosto che magari un'attività singola, comunque anche a coppie svolta al di fuori della scuola senza l'aiuto degli insegnanti. Gli schemi sono stati molto importanti perché ci hanno permesso di seguire un percorso ben determinato, sempre in vista della nuova maturità. Io mi sono trovata molto bene, mi è servito spero per migliorare la mia pronuncia e soprattutto per un ripasso guidato del programma fatto quest'anno in vista della maturità.

A3. – Ti è piaciuto?

A4. – Sì mi è piaciuta molto questa esperienza perché sono riuscita a mettere in pratica quello che ho imparato durante quest'anno scolastico. Comunque penso che è stata un'iniziativa utile anche per un ripasso generale alla fine dell'anno. E a te?

A3. – No, anche a me è piaciuto. Mi è piaciuto molto il rallye perché ci siamo messi alla prova a vicenda e comunque quello che non so io sai tu, quello che non sai tu so io, quindi ci completiamo è un aiuto reciproco.

A4. – E' come se studiassimo insieme.

A3. – Sì, forse è anche più utile che studiare da soli. E' vero.

**ATTIVITA' CHE RIGUARDANO LE SCHEDE 3/6, 4/6 E 5/6**

**AUTOFORMAZIONE**

**SOLUZIONI**

		<b>FORMAZIONE</b>
1. Visionate una prima volta le tre sequenze.		
2. Leggete le trascrizioni delle schede 3/6, 4/6 e 5/6, e confrontate le vostre ipotesi con le affermazioni fatte dagli studenti. Quali sono i punti positivi di maggiore importanza che gli studenti mettono in evidenza? Ritrovate tutte le affermazioni corrispondenti.	<p>2. Gli studenti mettono in evidenza (in ordine di apparizione, all'interno di ogni punto):</p> <p>c) <i>il piacere</i>: varietà delle attività; assenza di stress, piacere di lavorare in gruppo; “ i giochi portano maggiore varietà”; “ tutto è più rilassante ”; scelta personale dei supporti e delle attività; novità delle attività, “ revisione più vivace ”;</p> <p>b) <i>l'adattamento al ritmo personale</i>: “ si può lavorare con il proprio ritmo ”; “ Puoi fare [...] con il tuo ritmo e non ti devi affrettare e non ti devi preoccupare di non riuscire a finire il lavoro ”; “ si può fare facilmente la propria programmazione ”; “ si possono imparare prima ”;</p> <p>a) <i>l'efficacia</i>: “ c'è la possibilità di prepararsi per il test ”, “ nel gruppo ci si può aiutare e correggere gli errori l'un l'altro ”; “ è possibile concentrarsi su ciò di cui non ti senti ancora sicuro ”; “ nel gruppo ci si può aiutare e sostenere l'un l'altro ”; “ ci si può aiutare a vicenda ”; “ rimane in testa ”; “ questo metodo di lavoro è molto più utile ”; “ è stata un'iniziativa utile ”; “ ci si completa, c'è aiuto reciproco ”; “ è più utile che studiare da soli ”.</p>	<p><i>Si potrà far osservare ai corsisti in particolare che:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gli studenti non fanno esplicito riferimento alla formazione etica, ma nonostante ciò, nelle loro parole sul piacere e l'efficacia del lavoro di gruppo si ritrova un valore a cui i giovani danno una grande importanza: la solidarietà;</li> <li>– gli studenti non distinguono il piacere dall'efficacia;</li> <li>– la gestione del tempo di apprendimento è essenziale (rispetto dei ritmi individuali).</li> </ul>
3. Quale aspetto dell'applicazione della pedagogia differenziata è maggiormente citato dagli studenti?	3. Il lavoro di gruppo che si trova citato nei tre punti positivi.	
4. Come si può riassumere la domanda implicita che lo studente formula attraverso le sue critiche?	4. Una migliore articolazione fra il lavoro individuale e il lavoro collettivo, il lavoro in classe e il lavoro a casa.	
5. Ripercorrete le cinque schede e paragonate i risultati della vostra analisi di ognuna. Quali	<p>Differenze:</p> <p>a) Gli studenti non fanno riferimento esplicito alla</p>	

<p>differenze appaiono fra il bilancio che l'insegnante da una parte e gli studenti dall'altra fanno del lavoro autonomo o pedagogia differenziata?</p>	<p>“ formazione generale ”, etica in particolare.                  b) Sottolineano più la solidarietà all'interno del gruppo che l'autonomia personale.                  c) Sono più convinti dell'insegnante dell'efficacia del metodo, anche per le revisioni prima dell'esame.</p>	
---	---	--

## II. Conclusioni personali degli utilizzatori della cassetta e del libretto d'autoformazione

### SCHEDA N°6/6

AUTOFORMAZIONE	SOLUZIONI	<i>FORMAZIONE</i>
<p>1. All'inizio del lavoro su questa cassetta di autoformazione e sul suo <i>Libretto</i>, avete fatto due fotocopie del questionario iniziale e ne avete riempita una. Riempite adesso la seconda senza guardare ciò che avete scritto sulla prima.</p>		
<p>2. Paragonate punto per punto i due questionari, tentando di valutare da soli ciò che si è modificato nelle vostre conoscenze, rappresentazioni e atteggiamenti personali riguardo alla pedagogia differenziata:                  a) Come la definite? Che cosa vi sembra caratterizzarla?                  b) <i>Sarebbe piaciuto anche a voi imparare così?</i>                  c) Vi sembra indispensabile per gli studenti? Perché?</p>		<p>Questa attività potrà essere fatta prima individualmente, poi in piccoli gruppi e infine nel gruppo classe cominciando con un resoconto fatto dal portavoce di ogni piccolo gruppo.</p>

<p>d) Quali sono le condizioni che vi sembrano necessarie o auspicabili per applicarla? e) Quali effetti pensate possa dare? f) Pensate di utilizzarla nelle vostre classi? <i>Naturalmente quest'ultima attività del Libretto di autoformazione non ha soluzione.</i></p>		
--	--	--

## 6. ANALISI

	<b>Pagine</b>
“ Travail autonome... pédagogie différenciée : d’où venons-nous ? ”, di Nicole Gannac .....	<b>244-247</b>
“ Différenciation pédagogique et différenciations institutionnelles ”, di Christian Puren .....	<b>248-252</b>
“ <i>Pedagogical Differentiation and Autonomous Learning</i> ”, di Arjan Krijgsman .....	<b>253-259</b>
“ Entre ‘pédagogie différenciée’ et ‘apprentissage autonome’ ”, di Paola Bertocchini e Christian Puren .....	<b>260-264</b>
“ Technologies numériques et pédagogie différenciée, quelle synergie ? ”, di Françoise Toussaint .....	<b>265-271</b>

## TRAVAIL AUTONOME... PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : D'OÙ VENONS-NOUS ?

par Nicole Gannac

“ Même là où j’innovais, j’aimais à me sentir un continuateur. ”  
Marguerite Yourcenar, *Mémoires d’Hadrien*, Éd. Folio, 1996, p. 183.

Le travail autonome<sup>6</sup> et la pédagogie différenciée ont été introduits en 1972 dans le système éducatif français à titre expérimental, sous la direction de Louis Legrand. Ce ne fut pas une création *ex nihilo* : existaient déjà, dans le premier cycle des collèges, et dans les “ lycées pilotes ”, des tentatives isolées de rénovation des méthodes pédagogiques dans l’esprit des “ classes nouvelles ” et dans le sens d’une plus grande autonomie de l’élève. Le texte fondateur nous semble être l’article de Louis Legrand paru dans le n° 7 de *Recherches Pédagogiques* “ Objectifs et modalités du travail indépendant ”. Il nous semble essentiel que tous ceux qui s’intéressent à la pédagogie différenciée, et à plus forte raison ceux qui la pratiquent, se demandent où puisent leurs racines. Nous essaierons donc de répondre à la question : “ D’où venons-nous ? ”

La recherche pédagogique s’est très vite orientée vers l’individualisation de l’enseignement, c’est à dire son adaptation aux capacités et rythmes des élèves. À la fin du siècle dernier, Maria Montessori (1870-1952) a étudié de façon approfondie les travaux de J. Itard, a publié, dès 1898, un *Mémoire sur le Sauvage de l’Aveyron*, et exprimé le souci de changer l’École. Elle cherchait comment conjuguer liberté, aide et respect de l’enfant, et elle a mis au point dans ce but la célèbre méthode Montessori.

En France, par le décret du 2 Août 1881<sup>7</sup>, les écoles maternelles remplacent les salles d’asile. On y regroupait jusqu’à 200 enfants, de 2 à 6 ans, dans des garderies propres et chauffées, certes, mais où aucune pédagogie active n’était possible. Les ministres Ferry et Buisson décidèrent d’intégrer fortement l’école maternelle à l’édifice scolaire, mis en place de 1800 à 1882. L’école maternelle devint une école comme les autres, “ des établissements de première éducation ” (Loi Goblet de 1887). Un rôle essentiel revint alors aux Inspections Générales car, si le financement de l’enseignement élémentaire et donc les maternelles était local, l’organisation pédagogique était nationale. Les fonctionnaires étaient payés par l’État et contrôlés par des Inspecteurs. Mlle Brès et surtout Pauline Kergonard, Inspectrices Générales, donnèrent alors aux maternelles une impulsion nouvelle. Pauline Kergonard soulignait l’importance de l’activité des enfants, de leur liberté ; elle s’élevait contre le “ dressage ” et voyait dans le jeu le “ travail des enfants ”.

Aux États Unis, le plan Dalton, en 1922, supprime à peu près complètement l’enseignement collectif au niveau du premier et second degré. En Suisse, l’école active d’Adolphe Ferrière (1879-1960) cultive la spontanéité des enfants, mais leur donne un “ Plan de travail ”.

Édouard Claparède (1873-1940), fondateur à Genève de l’Institut Jean Jacques Rousseau et de l’École de Psychologie et de Sciences de l’Éducation, suggère qu’une moitié des heures obligatoires soient communes à tous les élèves et que l’autre partie comporte un ensemble de cours et d’exercices choisis par les élèves.

---

<sup>6</sup> L’appellation initialement choisie était “ travail indépendant ”, traduction littérale de *Independant Study*. C’est sur les injonctions du Conseil de l’Europe que le terme “ autonome ” fut adopté à la conférence des ministres européens, à Berne, en juin 1973. On ne s’étonnera donc pas de voir apparaître la première appellation dans les premiers textes officiels cités.

<sup>7</sup> Voir Prost, *L’Enseignement en France*, p. 285.

Dans la postface à la cinquième édition de *l'École Mode d'Emploi*<sup>8</sup>, Philippe Meirieu indique d'autres filiations : J.-R. de La Salle (1706), Wasburne et l'école Winetka, ou encore Pierre Faure. Nous y renvoyons nos lecteurs. Nous n'oublions pas l'École du Mail, conçue elle aussi à Genève par Dottrens, pas plus, bien sûr, que l'École Freinet à Saint Paul de Vence.

Célestin Freinet (1816-1966) base son enseignement à l'école primaire sur la motivation, l'expression, la socialisation, le tâtonnement expérimental. Le "texte libre" consacre à la fois la primauté de l'expression et le souci de socialiser l'enfant par la mise au point collective des travaux individuels. La bibliothèque de travail, les fichiers autocorrectifs, les plans de travail élaborés conjointement par le maître et l'élève dans un esprit de coopération, serviront de piste à tous les tenants du travail autonome.

Cependant, le travail individuel ne permet pas d'assurer seul l'épanouissement de l'enfant. Le travail de groupe répond à cette nécessité. Roger Cousinet (1881-1973), instituteur français puis Inspecteur de l'Éducation Primaire, expérimente une méthode de travail libre par groupes. Il publie, en 1921, *Le travail libre par groupes*, anime la revue *La Nouvelle Éducation* (1922-1930), enseigne la pédagogie en Sorbonne (1945-1958), l'actualité de ses propos portant sur la nécessité d'apprendre à apprendre. Il pense que le travail de groupe répond aux besoins qu'a l'enfant de surmonter les difficultés de transmission des connaissances et de résoudre les problèmes de discipline. Dans la *Pédagogie de l'apprentissage*, on retrouve tous les grands principes de l'Éducation Nouvelle : exaltation des valeurs d'initiative, d'autonomie, d'activité, du respect des besoins de l'enfant.

Le belge Decroly est avec Dewey (1859-1952) un des créateurs des méthodes actives. Il estime que les enfants cherchent spontanément à se développer et à s'adapter à leur milieu. L'enfant progresse en agissant. L'école doit favoriser la socialisation.

Cette évolution des idées concernant les méthodes pédagogiques n'est pas isolée d'une réflexion fondamentale sur le processus même d'acquisition des connaissances et du savoir-faire. Les psychologues les plus éminents se sont préoccupés de cette question. Nous nous bornerons ici à résumer les réponses de deux spécialistes aussi différents que Piaget et Bruner.

Jean Piaget (1896-1980) écrit dans *Psychologie et Pédagogie* : "L'école traditionnelle impose à l'élève son travail, elle le fait travailler. Sans doute l'enfant peut-il mettre à ce travail une part plus ou moins grande d'intérêt et d'effort personnel et, dans la mesure où le maître est bon pédagogue, la collaboration entre ses élèves et lui-même laisse-t-elle une part non négligeable à l'activité vraie. Mais, dans la logique du système, l'activité intellectuelle et morale de l'élève demeure hétéronome parce que liée à la contrainte continue du maître. [...] Au contraire, l'école nouvelle fait appel à l'activité réelle, au travail spontané de l'élève, fondé sur le besoin et l'intérêt personnel. Cela ne signifie pas, comme le dit fort bien Claparède, que l'éducation active demande que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent ; elle réclame qu'ils veuillent tout ce qu'ils font, qu'ils agissent, non qu'ils soient agis".

D'une manière plus explicite, dans la préface de l'ouvrage d'Aebli, *Didactique psychologique*, Piaget met l'accent sur la nécessité de "faire appel à l'activité individuelle ou collective des élèves". Celle-ci n'est pas nécessairement fondée, comme on l'imagine trop souvent, seulement sur des raisons tirées de la psychologie de l'intérêt ou de la motivation générale des conduites, mais aussi sur le mécanisme même de l'intelligence ; l'assimilation réelle des connaissances, sous leur aspect le plus intellectuel également, suppose l'activité de l'enfant et de l'adolescent parce que tout acte d'intelligence implique un jeu d'opérations et que ces opérations ne parviennent à fonctionner que dans la mesure où elles ont été préparées par des actions proprement dites ; les opérations ne sont pas autre chose, en effet, que le produit de l'intériorisation et de la coordination des actions, de telle sorte que, sans activité, il ne saurait y avoir d'intelligence authentique." L'intelligence est action, selon Piaget, et pour la favoriser il convient de faciliter l'activité autonome de l'élève.

Même constatation chez J. S. Bruner dans *The Process of Education*. Dans le cadre d'une réflexion sur le rôle de la découverte en pédagogie, il développe l'idée que les étudiants doivent découvrir par eux-mêmes la solution à un problème donné dans un domaine donné (la physique par exemple). Pour Bruner, un des buts des nouveaux programmes est de jeter un pont entre les chercheurs et la salle de classe. L'enfant doit être un savant, un historien, un auteur, il doit pratiquer la recherche. C'est ainsi qu'il apprend à apprendre.

Ces réflexions ont largement inspiré la pratique éducative, et ceci d'autant plus qu'un ferment supplémentaire de transformation s'est manifesté avec l'évolution des technologies éducatives : "Collège Bibliothèque" aux États-

<sup>8</sup> Post-face éditée par les *Cahiers Pédagogiques*, n° 286 de septembre 1990.

Unis (Louis Shores, 1933), “ *Tutorial Approach to Learning* ” du Docteur Poeslethwaite (1960), utilisation d’un centre multimédia au CEGEP<sup>9</sup> Montmorency, au Québec, recours à l’audiovisuel pour le travail sur documents. Les utilisateurs d’hier, comme ceux d’aujourd’hui, avaient bien conscience que les technologies modernes ne peuvent, à elles seules, modifier la nature de la relation pédagogique, et que ce qui est essentiel, c’est la mise en œuvre d’un projet pédagogique global susceptible d’utiliser tous les auxiliaires disponibles en fonction d’un objectif bien défini qui est le développement de l’autonomie des élèves.

Qu’il nous soit permis, en conclusion, de faire remarquer que la plupart des notions, concepts ou méthodes mis en œuvre dans les cassettes ou traduits en mots dans les fiches qui leur sont adjointes, se trouvent chez bien des pédagogues qui nous ont précédés. Comme *intérêt, initiative, autonomie, choix, aide, jeu, activité, plan de travail (planification) et action*. Même là où nous avons innové, nous avons été en réalité des continuateurs.

Ce PCE est novateur dans la mesure où il se propose la généralisation du concept de pédagogie différenciée aux langues vivantes. Mais il ne pouvait ignorer qu’il y a eu avant lui des philosophes, des théoriciens, des expérimentateurs et des réussites certaines dans d’autres champs disciplinaires et même – rarement il est vrai – en langues vivantes. Car l’enseignement/apprentissage des langues comporte des contraintes particulières. On doit mener de front, tout au long de la scolarité, l’acquisition de l’instrument de connaissance et de communication et l’acquisition de connaissances (culturelles et linguistiques) par l’utilisation de cet instrument jamais bien maîtrisé de la langue étrangère. On comprendra combien il est sage de la part des Institutions hollandaises de repousser jusqu’en second cycle l’objectif de l’autonomie, au moment où l’autonomie langagière est à peu près assurée.

On comprendra également que la première appellation, celle de “ travail indépendant ”, ait été abandonnée. Elle laissait supposer que l’apprenant est seul avec lui-même, ses lacunes, ses doutes et aussi sa richesse inexploitable tant qu’il n’avait pas les moyens de l’exprimer. La pédagogie différenciée, parce qu’elle est pédagogie, redonne au maître de langue toute son importance. Ce n’est plus un maître qui sait et qui déverse ses connaissances dans un enseignement frontal, mais celui qui guide et qui conseille, et qui se trouve être d’autant plus disponible qu’il n’a plus en charge, au même moment, l’ensemble de la classe. C’est le médiateur qui facilite l’accès aux connaissances et aide chacun, dans son travail d’élève, à construire ses compétences.

L’ensemble ne peut bien fonctionner que si l’apprenant fournit son travail (autonome) et que l’enseignant, autonome, dispense sa pédagogie (différenciée).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. CARDINET J. PERRENOUD Ph. *L’évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, 5<sup>e</sup> édition 1989.
- CHEVALLARD Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éd. La Pensée Sauvage.
- COUSINET R. *Une méthode de travail par groupe*, Paris, Cerf, 1921.
- DEVELAY M. *De l’apprentissage à l’enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.
- FERRIÈRE A. *L’École active*, Paris, Delachaux.
- FERRIÈRE A. *L’autonomie des écoliers*, Paris, Delachaux, 1921.
- FREINET C. *Les techniques Freinet de l’école moderne*, Paris, A. Colin.
- GANNAC N. “ Évaluer l’oral, un exemple en espagnol ”, *Cahiers Pédagogiques*, n° 260, janv. 1988, pp. 37-38. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- GRANGEAT M. *Différenciation, évaluation et métacognition dans l’activité pédagogique à l’école et au collège*, Lyon, Université Lumière, thèse.
- GRANGEAT M. (coord.) & MEIRIEU Ph. (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*.
- JACQUARD A. *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil, 1978.
- LEGRAND L. *La différenciation pédagogique*, Paris, Éd. du Scarabée, 1986.
- LEGRAND L. *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF, 1996.
- LUSTINBERGER C. *Le travail scolaire par groupes*, Paris, Delachaux.
- MEIRIEU Ph. *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*, Lyon, Chronique Sociale, Lyon, 1984.

<sup>9</sup> Collège d’Enseignement Général et Professionnel.

- MEIRIEU Ph. *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 2*, Lyon, Chronique sociale, 1984.
- MEIRIEU Ph. *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1987.
- MEIRIEU Ph. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1989.
- MEIRIEU Ph. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la Pédagogie de groupe*, Paris, ESF éditeur, 1990 (5<sup>e</sup> édition).
- MEIRIEU Ph. "La pédagogie différenciée est-elle dépassée ?". Postface à la 5<sup>e</sup> éd. de "L'École Mode d'Emploi", *Cahiers pédagogiques*, n° 286, sept. 1990, pp. 48-52. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- MEIRIEU Ph. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.
- MEIRIEU Ph. et GUIRAUD M. *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.
- NUNZIATI G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp. 47-64, 1990. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- PERRENOUD Ph. *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD Ph. "Sens du travail scolaire et travail du sens à l'école", *Cahiers Pédagogiques*, n° 314-315, pp. 23-27. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- PERRENOUD Ph. "Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes", *Cahiers Pédagogiques*, n° 305, 1992, pp. 49-55. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- PERRENOUD Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- PERRENOUD Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994.
- PERRENOUD Ph. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997, 194 p.
- PIAGET J. *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- PROST. A. *Éloge des Pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.
- PROST. A. *L'Enseignement en France 1800- 1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. *Le défi de la Pédagogie Différenciée*. Paris, I.N.R.P., 2000.

# DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET DIFFÉRENCIATIONS INSTITUTIONNELLES

Christian Puren

Professeur de didactique des langues à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Paris

## Introduction

L'essentiel de ce PCE, parce qu'il avait été conçu de cette manière à l'origine, mais aussi parce qu'il a mobilisé des enseignants observant d'autres enseignants dans leurs classes puis expérimentant dans leurs propres classes, concerne le processus d'enseignement (la "pédagogie différenciée" *stricto sensu*), le processus d'apprentissage ("open learning", "travail autonome" ou "apprentissage autonome", par exemple), et bien sûr la relation entre les deux processus, qui atteint son degré le plus fort – celui de l'interactivité en temps réel – pendant les heures de cours, entre les quatre murs de la salle de classe. Même si le *Guide* remis à leur départ aux enseignants visiteurs attirait leur attention, dans un chapitre particulier (chap. III) sur l'importance de certains éléments du "contexte institutionnel" – textes officiels, établissement et équipe d'enseignants –, les acteurs qu'ils ont pris en compte ont été tout naturellement, d'abord et avant tout, les apprenants et leurs professeurs.

Dans de nombreux dossiers, cependant, les enseignants visiteurs et les enseignants hôtes ont insisté sur l'absence ou la présence de conditions favorables à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, au point qu'il a paru nécessaire au groupe des experts d'ajouter aux chapitres initialement prévus pour classer les séquences vidéo retenues (domaines de différenciation et phases chronologiques de mise en œuvre) un nouveau thème, transversal, celui de l'"environnement", défini dans la première fiche de la rubrique correspondante comme "l'ensemble des facteurs influençant de l'extérieur le processus d'enseignement/apprentissage".

Je me propose, dans la présente étude, de montrer comment et pourquoi cet environnement est à ce point important que ce que l'on appelle en France<sup>10</sup> la "pédagogie différenciée" malgré son nom, ne concerne pas seulement l'enseignant (et les apprenants), mais qu'elle implique la totalité des acteurs du champ éducatif, c'est-à-dire également l'équipe enseignante, l'établissement, les autorités éducatives et politiques, et jusqu'à la société dans son ensemble. La "différenciation", en effet, ne concerne pas seulement la *pédagogie*, mais aussi les *dispositifs* d'enseignement/apprentissage, les *cursus*, et enfin les *langues* enseignées elles-mêmes.

## 1. La différenciation de la pédagogie

Je n'insisterai pas sur cet aspect, parce qu'il fait l'objet de l'essentiel des fiches d'accompagnement et des analyses de cette partie du *Livret de formation*, et parce qu'il est évident que, quelle que soit l'orientation qu'on lui donne et qui la fera appeler "pédagogie différenciée" ou "apprentissage autonome", la prise en compte de la diversité des apprenants exige de l'enseignant qu'il apporte des solutions à une multitude de problèmes relevant spécifiquement de la **pédagogie**<sup>11</sup> : planification des domaines de différenciation, articulation des différentes phases, gestion des modes de relation enseignement/apprentissage et des groupes, diversification des fonctions assumées en classe, articulation entre les dimensions individuelle, collective et institutionnelle, etc.

<sup>10</sup> Mon étude ne se veut pas comparative, et je me limiterai désormais au cas français, pris comme simple exemple.

<sup>11</sup> Ou de la "didactique de la discipline" : je n'entrerai pas dans cette distinction, par ailleurs importante, mais hors de propos ici.

## 2. La différenciation des dispositifs

Cette pédagogie différenciée exige aussi de l'enseignant la mise en place de **dispositifs** appropriés, c'est-à-dire eux aussi différenciés, c'est-à-dire des aménagements préalables, effectués par l'enseignant, de situations d'apprentissage. Or, si l'on se réfère aux différents types de moyens que ces dispositifs mobilisent (voir définition en Glossaire), on constate immédiatement qu'ils ne relèvent pas pour la plupart, ni la plupart du temps, du seul professeur, mais impliquent des équipes d'enseignants et/ou des éditeurs (pour l'élaboration d'outils didactiques adaptés), diverses catégories de personnel dans l'établissement (surveillants pour salles de travail, documentalistes, spécialistes de maintenance de matériel,...), les responsables de l'établissement (pour la gestion des salles et des horaires), son conseil d'administration (pour les décisions budgétaires), les autorités communales, régionales et nationales pour le financement respectivement des écoles, des collèges et des lycées, enfin les responsables éducatifs (inspection, Ministère) pour les orientations et les programmes officiels...

Or la pédagogie différenciée est si coûteuse en matériel, en espace et en temps, qu'elle ne peut se généraliser et s'installer dans la durée que si tous ces acteurs du système éducatif, à leur niveau, la prennent à leur compte et en assument constamment la charge. L'expérience récente de l'Écosse, où l'absence de conditions favorables a fini par provoquer un recul de la pédagogie différenciée, pourtant instaurée officiellement mérite sur ce point d'être citée en (contre)exemple, et d'être rappelée aux autorités éducatives françaises qui ont tendance à croire (ou feignent de croire) que la qualité de l'enseignement dépend exclusivement des enseignants.

La pédagogie ne peut être dissociée des moyens qu'elle met en œuvre : le magnétophone faisait partie intégrante des exercices structuraux, le projecteur de la méthodologie audiovisuelle et la photocopieuse de la dite "méthodologie des documents authentiques" des années 70, en français langue étrangère ; de même, actuellement, le travail de groupe est indissociable des chaises et des tables, la pédagogie du projet des salles et des horaires, le travail autonome des ressources documentaires. La chance de la pédagogie différenciée – et c'est l'une des raisons qui permettent d'être malgré tout optimiste sur son avenir proche – est qu'elle se trouve être d'emblée très adaptée à ces nouvelles technologies de l'information et de la communication (Internet, laboratoires numériques,...), à ces nouveaux produits (cédéroms multimédia,...) et ces nouveaux espaces d'apprentissage (centres de ressources,...) que les responsables politiques français et l'opinion publique semblent prêts à financer massivement.

## 3. La différenciation des cursus

L'enseignement/apprentissage des langues n'a pas à être considéré uniquement à l'échelle d'une même classe au cours d'une même année, mais aussi à celle de l'ensemble des élèves d'un pays sur l'ensemble de leur scolarité, celle des **cursus** de langue. Or ce niveau recèle de grands gisements de différenciation, peu exploités jusqu'à présent en France, même si la situation y est meilleure que dans beaucoup d'autres pays européens : presque tous les élèves y choisissent obligatoirement une première langue vivante étrangère (LV1) en classe de 6<sup>e</sup> (à l'âge de 11-12 ans) et une LV2 obligatoire en classe de 4<sup>e</sup> (à l'âge de 13-14 ans), et enfin, de manière optative, une LV3 en classe de seconde (à l'âge de 15-16 ans). Mais, pour tous les élèves, toute nouvelle langue doit être choisie à l'un de ces trois moments, toutes sont enseignées avec le même équilibre entre les mêmes objectifs (les quatre compétences langagières), avec la même fréquence sur toute l'année (2 ou 3 heures par semaine) et jusqu'à une même évaluation finale en fin de scolarité (au baccalauréat, à 18-19 ans).

Dans le débat présent sur la réforme des *curricula* de langues en France se manipulent un certain nombre d'options, dont certaines ont déjà donné lieu à un début de mise en œuvre. Toutes posent de redoutables problèmes de mise en œuvre, qu'ils soient didactiques, formatifs, administratifs, financiers, politiques ou encore idéologiques. Mais c'est sans doute le choix et l'articulation de certaines d'entre elles qui détermineront les évolutions de l'enseignement des langues vivantes en France dans les décennies à venir, et on voit comment elles permettent toutes d'envisager des différenciations curriculaires.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Je reprends ci-dessous partie d'un article publié dans *Les Langues modernes*, n° 2/1999, pp. 66-75, sous le titre "Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France".

### **3.1 L'enseignement dit " précocce "**

L'idée consiste à profiter des avantages dont bénéficient les enfants (motivation, disponibilité, spontanéité, facilité à mémoriser, flexibilité des organes de phonation,...) pour commencer l'enseignement des langues avant l'entrée en classe de 6<sup>e</sup> (avant l'âge de 11-12 ans, donc). Les objectifs – et leurs dispositifs correspondants – peuvent être très variés, depuis le quasi bilinguisme au moyen d'une " immersion totale " jusqu'à une simple sensibilisation à différentes langues-cultures.

### **3.2 La personnalisation des cursus**

Une vieille revendication des pédagogues en général, et des enseignants de langue en particulier, est de constituer les classes par discipline selon le niveau atteint dans chacune par les élèves, et non mécaniquement selon l'âge et le nombre d'années d'étude. L'idée de " personnalisation des cursus " la modernise en s'inspirant d'un dispositif bien connu en Europe pour les adultes : plusieurs niveaux de certification seraient définis par langue, dont un niveau minimal pour le baccalauréat, et les élèves gèreraient individuellement leur étude des différentes langues en décidant du moment où ils présenteraient chacun des niveaux qu'ils auraient choisis.

### **3.3 La modularisation des cursus**

L'idée consiste ici à alterner des périodes d'enseignement plus intensives et des périodes moins intensives de simple maintien du niveau acquis, et ceci soit d'une année sur l'autre, soit au cours même d'une année. Cette modularisation permettrait aussi d'envisager que la validation finale de telle ou telle langue se fasse avant le baccalauréat.

### **3.4 La hiérarchisation des objectifs**

Jusqu'à présent, chaque langue est enseignée/apprise en maintenant globalement un équilibre entre les quatre compétences langagières (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale). L'idée consisterait ici à travailler de manière privilégiée ou exclusive l'une ou l'autre compétence soit à certains moments (on l'articule alors à l'idée précédente de " modularisation ", voir le point 3.3 ci-dessus), soit pour la totalité du cursus (certaines langues seraient abordées principalement, par exemple, en seule compréhension). La définition des niveaux de certification (cf. le point 3.2 ci-dessus) pourrait reposer en partie sur cette diversification des objectifs (le premier niveau privilégiant par exemple la compréhension orale, le dernier l'expression écrite).

### **3.5 La spécialisation des contenus**

Jusqu'à présent, les contenus abordés dans toutes les classes de langue de l'enseignement secondaire français sont pour l'essentiel la culture du ou des pays correspondants. L'idée consisterait ici à s'orienter vers des contenus spécifiques aux filières choisies par les élèves dans les deux dernières années : les élèves de la section " ES " (économique et sociale) travailleraient ainsi principalement sur des textes économiques et sociologiques. Cette spécialisation progressive pourrait être prise en compte dans la définition des différents niveaux de certification (cf. le point 3.2 ci-dessus).

### **3.6 L'instrumentalisation de la langue**

Cette instrumentalisation peut être *interne* au système scolaire : l'idée consiste alors à utiliser la langue étrangère à l'intérieur du collège ou du lycée au service d'autres disciplines. Cette option est déjà mise en œuvre dans les sections dites " européennes ", dans lesquelles par exemple, après quelques années d'apprentissage intensif de la langue, l'histoire, la géographie ou les mathématiques sont enseignées dans cette langue ; mais d'autres mises en œuvre plus légères et ponctuelles sont imaginables, par exemple dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Cette instrumentalisation peut être *externe* au système scolaire, comme cela se fait depuis longtemps au moyen de la correspondance entre élèves de pays différents, les moyens modernes de communication (courrier électronique, vidéoconférence,...) permettant désormais d'en envisager des formes plus systématiques et plus intensives.

### **3.7 La prise en compte de la dimension interlangue et interdisciplinaire**

L'idée consiste à organiser des modules plus ou moins ponctuels où les élèves travailleraient sur les problèmes transversaux à toutes les langues qu'ils apprennent ou peuvent apprendre (y compris la langue française) : ressemblances et différences significatives, statuts, comparaison des méthodes d'enseignement et des méthodes d'apprentissage, problématiques didactiques communes, etc. On retrouve cette orientation – que l'on peut éventuellement envisager d'étendre à toutes les disciplines scolaires – dans l'une des conceptions proposées pour l'enseignement aux enfants, à savoir la sensibilisation aux langues en général (cf. le point 3.1 ci-dessus).

En conclusion de ce chapitre 3, il me semble intéressant de noter – parce que ce n’est certainement pas un hasard – que le système scolaire de l’un des pays européens où la pédagogie différenciée est impulsée le plus fortement par les autorités (la Hollande, dans une version centrée sur l’apprentissage, celle du “travail autonome”) est aussi celui où est prévue une importante marge de choix individuel au niveau curriculaire (jusqu’à 20% de l’ensemble des matières : cf. la Fiche “ Environnement 3/4, corrigé de la question n° 1).

## 4. La différenciation des langues

Ce que je propose d’appeler ici la “ différenciation des langues ” est appelé plus communément en français “ diversification ”, et son degré est fonction du nombre des **langues** différentes proposées par le système scolaire aux élèves, du nombre des langues apprises en même temps par chaque élève, et du nombre d’élèves apprenant chacune de ces langues.

Si l’on applique ces trois critères, on peut considérer que le niveau de différenciation des langues est relativement élevé en France, comme on peut le voir dans l’introduction du chapitre 3 ci-dessus (“ La différenciation des cursus ”). Mais au moins deux fortes réserves s’imposent :

1) Si le pourcentage des élèves apprenant obligatoirement deux langues vivantes est en constante augmentation en France depuis deux décennies, cette progression est très inégale : la quasi totalité des élèves apprennent désormais une LV1 de la 6<sup>e</sup> au baccalauréat, toutes filières confondues, mais moins de 10% des élèves de second cycle technologique et professionnel (qui représentent actuellement près de la moitié des bacheliers) étudient une LV2<sup>13</sup>. Quant à l’apprentissage de la LV3, il est globalement en régression : la multiplication des options a provoqué en effet depuis 10 ans une forte diminution du pourcentage d’élèves apprenant une LV3 en seconde générale et technologique (de 17% en 1989 à 10% en 1997).

2) Surtout, la progression du nombre d’élèves apprenant deux langues s’accompagne d’une régression de la différenciation de celles-ci. Le décalage est impressionnant de ce point de vue entre le nombre des langues officiellement enseignées en France (14) et l’offre réelle sur le terrain : 65% des collèges ne proposent que trois langues (l’allemand, l’anglais et l’espagnol), 20% l’italien, les autres langues n’étant proposées que dans un nombre très restreint d’établissements (2%). La demande elle-même tend à renforcer ce phénomène, l’exemple le plus significatif étant l’allemand qui recule régulièrement face à l’anglais en LV1 (13% en 80, 10% en 97) et s’effondre face à l’espagnol en LV2 : alors que ces deux langues étaient à égalité à 35% en 1971, elles sont passées respectivement en 1997 à 18% et 63%. L’excellente tenue de l’italien en LV3 (qui dépasse l’espagnol depuis 1994 avec 41% des élèves) et sa résistance au dessus de la barre des 5% en LV2 ne modifie pas la tendance lourde : après le (presque) “ tout anglais LV1 ” – 90% des élèves en 1998 –, on s’oriente vers le (presque) “ tout espagnol LV2 ”.

Je partage entièrement l’avis de mon association, l’APLV, pour considérer cette évolution comme négative pour l’avenir de mon pays, parce que la diversité des langues est une condition de son adaptation future à des modifications largement imprévisibles du contexte international (est-il raisonnable de laisser dépérir l’enseignement du russe, et de laisser l’enseignement du japonais et du chinois à un niveau confidentiel ?), et parce qu’elle représente une richesse culturelle que nous ne savons même pas entretenir (est-il raisonnable de laisser dépérir les gisements de compétence en arabe et en portugais légués par l’immigration ?). L’APLV demande de ce point de vue depuis des années un véritable débat démocratique sur la politique linguistique (Quelle “ carte d’identité linguistique ” voulons-nous pour la France du XXI<sup>e</sup> siècle ?) ainsi qu’une politique de différenciation très volontariste de la part des pouvoirs publics.

Cette politique officielle doit certes tenir compte des stratégies parentales, mais elle doit le faire avec pour objectif de faciliter et guider leur potentiel de différenciation, que nous estimons à l’APLV naturellement élevé : à côté de la stratégie la plus utilisée actuellement, celle de la “ *sécurité* ” (anglais LV1-espagnol LV2) et de la stratégie de l’*excellence* (langues réputées difficiles), d’autres ne demandent qu’à se développer, telles la stratégie de la *proximité* (la langue des voisins), la stratégie de la *culture d’origine* (langues familiales), la stratégie de l’*orientation professionnelle* (pour les élèves qui l’ont choisie, au moment où ils l’ont choisie), ou encore la stratégie de la *différence* (langues peu enseignées). L’APLV demande enfin un contrôle plus strict des établissements, lesquels tendent souvent à réduire leur offre de langues pour simplifier leur gestion (les options de langues sont de redoutables “ empêcheuses d’administrer en rond ”...), voire pour améliorer leur image de marque (un lycée où l’on enseigne l’arabe, ça fait en France, aux yeux d’une bonne part de l’opinion publique, “ lycée de banlieue ”, c’est à dire lycée à faible niveau et à problèmes...

<sup>13</sup> Une décision ministérielle toute récente a rendu cette LV2 en principe obligatoire.

## Conclusion

L'enseignement des langues n'est pas seulement l'affaire des élèves et des enseignants, parce qu'il relève d'autres dimensions, institutionnelles et politiques, où la différenciation doit aussi être pensée et impulsée : l'autonomie des élèves n'a pas à s'exercer seulement dans le choix des sujets d'exposés, des supports et des exercices des langues qu'ils apprennent, mais aussi dans le choix de ces langues et l'organisation de leur cursus. Ce qui est une manière de ne pas considérer parents et élèves seulement en tant que tels, mais aussi pour ce qu'ils sont par ailleurs, c'est-à-dire comme des citoyens ou futurs citoyens responsables, et de ce fait capables de prendre en compte, dans leurs choix individuels, les effets sociaux qu'ils produisent. Et un État qui demande à ses enseignants de respecter la diversité de leurs élèves n'est pas très crédible, s'il ne prend pas lui-même en considération la diversité culturelle et linguistique des membres de la société dont il est en charge.

Les quatre types de différenciation que nous avons passés ici en revue nous ont fait aller progressivement de l'enseignant dans sa classe (différenciation de la pédagogie), à son établissement (différenciation des dispositifs), puis au système scolaire (différenciation des cursus), pour aboutir à l'ensemble de la société (différenciation des langues). La responsabilité de l'enseignant ne s'affaiblit pas inéluctablement au cours du passage entre ces différents niveaux, parce qu'elle peut être prise en charge par d'autres "dimensions" personnelles qu'il doit aussi assumer, celles de membre d'une équipe, de délégué d'établissement, d'adhérent d'un syndicat et/ou d'une association professionnelle, enfin de citoyen. Ce n'est qu'à cette condition – pour filer la métaphore physique – qu'il pourra investir les quatre "dimensions" de son métier, la *ligne* (les principes directeurs de sa pratique professionnelle, ceux de la "pédagogie différenciée" ou de l'"apprentissage autonome", en l'occurrence), la *surface* (l'application générale de ces principes par tous et partout), le *volume* (leur prise en compte par les acteurs éducatifs à tous les niveaux) et le *temps* (leur installation dans la durée).

# PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION AND AUTONOMOUS LEARNING

par Arjan Krijgsman

## **Part 1/Introduction**

In the year 1998 an important change in the Dutch school system took place. It was in that year that the so called 'Study load approach' was effectuated in the tenth, eleventh and twelfth grade of secondary education. Like their working fathers and mothers students are expected to work or study about 1600 hours yearly.

*Schools are free to organize school practice; they are expected to have the students 'within the building' for about 1000 hours a year. But schools are free to arrange different aspects of school practice themselves. The amount of instruction lessons (and their length), the time the students study individually or in small groups, the time necessary for consulting teachers and so on, schools are totally free to organize it in their own way.*

A very important aspect is the aspect of autonomous learning; one of the most important aims of the new school system is 'learner's autonomy'. Students who leave secondary school should be able to organize their own learning process in higher education. This ability should be a key for success in higher education, where nowadays many students fail and leave university after a short time.

So, for different reasons autonomous learning is seen by politicians as a necessity in a developing technological society, where for example the knowledge you possess on the moment you leave school will have lost much of its value after four or five years.

The new technological society needs flexible people, who are able to renew their knowledge and skills autonomously and continuously. Who want to become responsible for the necessity of life-time-learning and who are to organize this life time learning themselves.

## **Part 2/Propositions of Autonomous Foreign Language Learning**

The change in the Dutch educational system that's described above was discussed very intensively in the last years. Many propositions of the designers of the new school system were attacked very fiercely by the opponents. We mention here some of the propositions of the designers and the supporters of autonomous learning. These propositions became more or less the basis for educational practice, although one should admit that the real educational changes are still far behind the 'ideological' ideals. Many teachers (and others) still doubt whether the aims of autonomous learning are not too ambitious and can be realised in the context of Dutch educational system. Students seem to agree with the possibilities of organizing their learning process more independently, but complain of the way schools 'organize' independent learning. The 'study load' and the amount of subjects (about 15!) seem to be too heavy, the possibilities to make real choices are considered as too limited.

The organisation of independent learning is for many schools a very heavy task; most schools have to cope with many problems, for which solutions still not have been found. We mention here e.g. the extent of freedom students get (too much freedom leads to criticism of parents and in many cases to bad results, too less freedom leads to criticism of the 'ideologists' of the new system and the students), the amount of subjects, the new programmes for foreign languages (classes with only the reading programme for German and French and classes, in which only listening and speaking is taught), the teaching and learning materials, which are not always adequate tools for autonomous learning, the problems with not-motivated students, who need coaching

(but too much coaching might be in contradiction to the principles of autonomous learning and –last but not least- differentiation). Autonomous and independent learning should of course imply pedagogical differentiation, because autonomous and independent learning implies automatically differentiation in tasks, in pace, in level etc. etc. If a school is not able to organize this differentiation it won't be possible to give real shape to the ideals of the new ways of learning. Therefore it's interesting to focus on the prepositions of independent and autonomous learning and to ask after the relation between this 'new' way of teaching and learning and pedagogical differentiation.

*Prepositions of Autonomous Foreign Language Learning*

1. *There is always a direct relation between independent learning and general pedagogical aims, like cooperative attitudes, self criticism, tolerance. A necessary condition for independent learning is cooperative learning. Especially in foreign language teaching cooperative learning is necessary to reach mastery in different skills.*
2. *An independent learner is able to take over the responsibility for his own learning process. He becomes responsibility in relation to*
  - *the fixation of the learning aims;*
  - *the choice of the learning materials, the learning contents;*
  - *the choice of the ways to deal with different learning subjects;*
  - *the evaluation and assessment of the learning contents.*
3. *Especially in foreign language teaching independent learning is a 'conditio sine qua non', because foreign language learning is based on skill development and not only on transfer of knowledge.*
4. *There, where independent learning becomes reality, the task of the foreign language teacher becomes different. He will be more a classroom manager, a metacognitive guide than a teacher, whose most important task is transfer of knowledge.*
5. *Independent learning increases the motivation of the students.*
6. *Adequate learning requires more sophisticated learning materials to organize learner's responsibility.*
7. *Independent learning requires totally different learning environments, e.g. learning environments that stimulate metacognitive reflexion.*
8. *A foreign language teacher should in relation to independent learning be aware of his own cognitive learning styles and conduct.*
9. *Learning to learn and teaching to learn independently is extremely important, because it's especially the process of foreign language learning and not in the first place the products, that count.*

***Part 3/An outline of a possible development of autonomous learning in which take place a shift from teacher-dependent to teacher-independent learning***

Autonomous and independent learning should be seen as a developing process, in which the student learns to learn independently and autonomously step-by-step. Many times supporters of the new educational system seem to forget that it's impossible to ask fifteen- or sixteen-years old students who are in the beginning of the fourth grade to organize their own learning process.

Instead of working with such unrealistic assumptions we should create learning environments, that make it possible for the students to achieve their learning autonomy step-by-step.

Therefore we should consider learning as a process we can divide in three important elements:

These are:

- preparation stage
- training stage
- reflection stage

For the preparation stage following activities could be mentioned. The diagram shows a possible (and desirable) development. You will find on the left side the situation that is school practice now in many cases; on the right side the find the situation that could become reality.

Teacher-dependent learning	Autonomous learning
Planning of the learning process is a task of the teacher.	Planning of the learning process is a task of the student.

Motivation as a task of the teacher.	Self-motivation.
Increasing self-confidence of the student as a task of the teacher.	Increasing self-confidence of the student as a task of the student him-/herself.
Focusing attention to learning tasks as a task of the teacher.	Focusing attention to learning tasks as a task of the student him-/herself.
The teacher activates knowledge (e.g. about a certain subject).	The student activates his/her knowledge (e.g. about a certain subject) him-/herself.
The teacher tells the students to start the work.	The student takes the initiative to start the work.

For the training stage following activities are mentioned.

#### Training phase

##### Teacher-dependent learning

##### Autonomous learning

The teacher makes clear how skills and knowledge in relation to the tasks may be applied.	The student knows how skills and knowledge may be applied in relation to the tasks.
The teacher assesses the usefulness of skills and knowledge in relation to the tasks and makes clear how and to what extent such skills and knowledge may be applied.	The student himself/herself assesses the usefulness of skills and knowledge in relation to the tasks and it's clear to him/her how and to what extent such skills and knowledge may be applied.
The teacher monitors the time that is used by the student for his tasks and the learning process itself.	The student monitors the time that he/she uses for his/her tasks and the learning process itself.
The teacher assesses the learning process of the student by asking the question: Is there a real understanding of the subject?	The student assesses his/her own learning process by asking the question: Is there a real understanding of the subject?

For the reflection phase following activities are mentioned.

#### Reflection phase

##### Teacher-dependent learning

##### Autonomous learning

The teacher makes the students aware of their learning behaviour.	In the reflexion stage the students gain awareness of their own learning behaviour (by analysis and reflexion)
The teacher makes the students aware of their learning strategies..	In the reflexion stage the students gain awareness of their own learning strategies (by analysis and reflexion)
The teacher gives his/her students feedback on the planning of their learning process.	The students assess afterwards the planning of their learning process.
The teacher gives his/her students feedback on their achievements.	The students are able to assess their own achievements.
The teacher gives his/her students instructions for their learning behaviour in the future.	The students are able to draw conclusions from the development of their own learning process in relation to their learning behaviour in the future.

## Part 4/ Autonomous learning and pedagogical differentiation

The shift from teacher-dependent to autonomous learning (as shown above) is a very complex process that of course takes time.

A very important thing is that this shift to autonomy is an individual process; that means that all students will make decisions on their own development. Some students will gain the abilities mentioned above very fast, for others it will take more time.

That means that for Dutch schools pedagogical differentiation must be a tool to organize autonomy in a way, that offers possibilities to all students to gain this 'new' skills in their own way.

In this part of the article will be shown in what way in Dutch schools forms of differentiation could develop for the aim of learner's autonomy. In relation to the principles of autonomous learning as we described them before we give here some examples of pedagogical differentiation for three language skills.

### READING

Research has shown that the principle of 'As extensive as possible, as intensive as necessary' is an important assumption for developing reading skills. What's not very effective is an explicit and intensivetraining in intensive reading, which can be realised only in classroom groups. More effective are individual reading programmes, in which the students read on their own level and in which they are able to read about 15 pages of foreign language text within an hour. 'Making reading miles', is an expression that is sometimes used for this practice. The student should learn to read as 'fluently' as possible, he has to ask himself whether he understands the text he reads or not. When he is aware of his lack of understanding he should be able to take measures to improve his understanding by using the context, reading back and forward, using a dictionary or encyclopedia etc.. A problem might of course be how to find the texts that correspond to the 'personal level' of the student. For differentiation means here, that every student should be able to read texts in (about) the same pace, i.e. should be able to read about the same amount of pages within an hour. Instruments have already been developed to find it whether a text is on the level of the student or not. (Of course this 'level' should be defined by the teacher; 'level' means that the student is able to read the text smoothly, but not too smoothly of course, and is able to make adequate interventions, when the text gives problems. An easy test to get more information on the level of a text, is leaving out every tenth word and asking the student to reconstruct the text. If the student is able to fill in about 50% of the removed words, the text might be in accordance with his level. The relation between autonomy and differentiation can here be found in the choices the students will have to make to find texts that are in accordance with their level.

### Speaking

For the productive skills (speaking and writing) learning in different phases is very important. As Neuner (Übungstypologie des kommunikativen Deutschunterrichts) shows there are in teaching speaking four phases you have to go through. These educational phases are:

- **Introduction phase.** The language materials are introduced in listening and/or reading texts. The student should understand and learn the vocabulary and idioms before speaking starts.
- **Reproduction phase.** The students use the material in exercises, in which they must reproduce the things they learned. For example: If you want your students to use the 'present continuous' you could use an exercise like the following.

Anne **is having** breakfast at 7.00 A.M.

Tell what Anne is doing?

9.00 A.M. meet her boss

10.00 A.M. phone a client

and so on

- **Production phase.** The students use the language material in communication exercises in which they are guided by the exercise itself. For example:

**Customer**

**Shop assistant**

Good morning. ???

Good morning

Size?

Shirt.

42

Price?

About \$ 35,--

- **Communication phase ('free speech')** In this phase the students are not any longer guided by the exercise. In these assignments the students have 'to find their own way' in speaking on the base of the knowledge and training they got. A famous example is an assignment, in which the students get two different tasks. Student A gets a task like this:

*You're in New York. Walking through the streets you see in a shop a Levi's 501 for only \$15,99. You go into the shop to buy the pants.*

*Student B gets the following task:*

*In your holidays you're a shop assistant in a jeans store. One day a customer comes into your shop, who wants to buy the jeans in your shop with a price tag of \$15.99 on it. You realise that you made a mistake; on the Levi's jeans you should have fixed a price tag of \$35.99. You're not allowed to sell the jeans for \$15.99 and you try to convince the customer that it's a mistake. Of course he'll try to get the jeans for the low price.*

*Of course all students will first have to go through the first two phases. But it's clear that there will always be differences in level between good and poor speakers. It's almost impossible to cope with this problem in teacher-centered classrooms. If you want to develop speaking skills of every student in the class differentiation is necessary.*

Working with role cards of different levels is a good possibility for adequate differentiation in the classroom. For this kind of differentiation a big amount of rolecards should be available in the classroom. For the necessary differentiation it's necessary to have cards from different (e.g. four levels). Students should be able to assess their own level in order to choose the appropriate level..

The example here shown is developed by Olav Petri. It has got the advantage that the two students who work with the cards has got the possibility to help each other, because all (possible) texts are on card B. If a student has got problems with a card like this he can 'repair' his knowledge with the aid card.

The relation between autonomous learning and differentiation can here be found in the choices for the level the students make and in the self-assessment element; the student has to reflect on his own level to make a good choice for his level possible.

ROLECARD A/STUDENT A	ROLECARD B/STUDENT B
<p>You' re in a restaurant and you want something to eat. The waiter comes to your table and you order something to eat and to drink.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Good evening; I would like a Wiener Schnitzel and a Coca-Cola.</i></li> <li><i>In that case I'll take a Hamburger and a Coca-Cola</i></li> <li><i>Oh but that will take too much time.</i></li> <li><i>In that case I prefer to go to another restaurant..</i></li> </ol> <p><i>How well are you speaking? If you think that you should improve your speaking, learn the vocabulary and idioms on the Aid card.</i></p>	<p>You' re in a restaurant and you want something to eat. The waiter comes to your table and you order something to eat and to drink.</p> <p><b>Gast</b></p> <p><i>Guten Abend, ich möchte einen Wiener Schnitzel und eine Cola.</i></p> <p><i>Geben Sie mir dann bitte einen Hamburger und eine Cola.</i></p> <p><i>Aber das dauert mir dann viel zu lange.</i></p> <p><i>Dann gehe ich lieber in ein anderes Restaurant.</i></p> <p><b>Ober</b></p> <p>Guten Abend, Sie wünschen?</p> <p>Wiener Schnitzel ist leider nicht mehr da.</p> <p>Weil hier so viele Leute sind, dauert das ungefähr 30 Minuten</p> <p>Es tut mir leid...</p>

<b>Aid Card</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li><i>We're going to a restaurant.</i></li> <li><i>I would like a Hamburger.</i></li> <li><i>Bring me a Cola please.</i></li> <li><i>How long will it take?</i></li> <li><i>We've already been waiting for half an hour.</i></li> <li><i>I would like to pay.</i></li> </ol> <p>Etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wir gehen in ein Restaurant.</li> <li>- Ich möchte gern einen Hamburger</li> <li>- Geben Sie mir bitte eine Cola.</li> <li>- Wie lange dauert es noch?</li> <li>- Wir warten schon eine halbe Stunde.</li> <li>- Ich möchte gern zahlen.</li> </ul>

**LISTENING**

Good possibilities for differentiation in relation with listening can be found in working with task sheets. Task sheets for listening offer excellent possibilities for autonomous working in very different circumstances. 'General' (i.e. usable for e.g. every news bulletin) sheets can be used at home, while students listen radio or watch television, e.g. foreign-language news bulletins. A very good example of working with task sheets can be found in Ghisla, Hostenstein, Keller, Ariotta and Saglini (1996). It's shown here (The level of the exercise can be found in the number of flowers; one, two or three, what makes differentiation within the group possible; the exercises with the small lamp are self-reflection exercises that foster autonomous and independent learning).

**EXERCISE 1/ONE FLOWER**

You want to deal with TV news. You should watch the news attentively. Make a video recording of all clips if possible. Thus you can study them al often as necessary.

- The news I am just watching last .....  
..... they start at .....

..... on the channel .....

2. Looking at the male/female newscaster, I draft an 'identity card'.
3. Then I concentrate on the news and write down the headlines.
- 4a. In a dictionary I look up the unknown words of the headlines
- 4b. In my mother tongue the headlines would read like this:
5. Each headline corresponds with a topic. I match my headlines with corresponding topic and take the topic down.
1. Then I sum up the news in my mother tongue.

**EXERCISE 2/LAMP**

Comments, headlines, pictures, and advance knowledge are relevant factors for understanding news in a foreign language. How useful were those factors for me?				
	highly	quite	A little	Not at all
Comment				
Headlines				
Pictures				
Advance knowledge .....				

**EXERCISE 5/3 FLOWERS; LAMP**

• **Exercise No. .... was nice**

- Exercise No. .... Was difficult.
- I think I made some progress  
..... yes          ..... no

If yes,  
..... in my listening comprehension  
..... in my working method.

Of course it would be possible to mention more examples, also for writing, vocabulary and grammar learning and so on. It would make this article too long. I hoped the article and the examples in it made clear that the organisation of autonomous and independent learning also depends on the possibilities of differentiation in the learning process. Without differentiation autonomous learning remains contentless.

**Acknowledgements**

- Ebbens, Sebo en Simon Ettekoven, Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces. Groningen, 2000.
- Ghisla, Graziella, Alexandra Holenstein, Susy Keller, Maruska mariotta und Silvia Saglini, Ganz Ohr. Höranlässe und Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin, 1996.
- Krijgsman, Arjan en Chantal Weststrate, Bronnenboek Frans en Duits. Zutphen, 1997.
- Neuner, Gerhard, Michael Krüger und Ulrich Grewer, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterrichts. Berlin, 1981.
- Olav Petri, Werken met spreekkaartjes. In: *Levende Talen* .....
- Westhoff, Gerard J., Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München, 1987.

## ENTRE “ PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ” ET “ APPRENTISSAGE AUTONOME ”

*Paola BERTOCCHINI, LEND, Formateur en didactique des langues, professeur à l'I.T.C. “ Vespucci ” de Livorno (Italie)*

*Christian PUREN, APLV, Professeur des Universités à l'IUFM de Paris (France)*

*Le stage a été intéressant : il m'a donné des idées nouvelles pour motiver les élèves à la lecture et aussi pour enseigner la grammaire selon une approche plus concrète. Il est évident cependant que je n'ai pas eu de solutions pour résoudre les problèmes que j'ai actuellement dans mes classes avec quelques-uns de mes élèves. Ce sont là des problèmes spécifiques, une démarche générale ne servira jamais à rien.*

*Pratiquement, il est impossible de faire travailler au niveau de la communication les quatre habiletés. Le travail de groupe ? Ce serait l'unique solution, mais il reste irréalisable en classe de langue : trop de bruit, trop de confusion et puis ce sont toujours les mêmes qui travaillent.*

*Je pense que je réussirais mieux dans mon métier d'enseignant si j'avais plus d'heures de cours dans la même classe, ou des classes moins nombreuses, ou encore si j'avais une formation continue plus intensive, ou peut-être du matériel didactique moderne et diversifié, et pourquoi pas un salaire plus élevé...*

*Dans les conditions actuelles, il ne suffit plus d'être un bon didacticien pour réussir son cours. Construire une progression adaptée à un niveau, c'est travailler pour un élève type, mais dans la réalité les élèves types n'existent pas. Une classe se compose d'élèves-personnes, et il est devenu indispensable de se mettre à leur écoute pour réussir à les faire travailler.<sup>14</sup>*

Les quelques réflexions ci-dessus ont été faites par des collègues enseignants de langues, à des occasions différentes. Elles ont en commun de mettre en avant les difficultés qu'ils ressentent à enseigner dans les conditions d'enseignement qui se trouvent être les leurs. La dernière citation pointe en outre une difficulté structurelle de la classe de langue, du moins en milieu scolaire, à savoir que le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage reposent sur des logiques différentes. Le tableau suivant<sup>15</sup> présente de façon schématique ce que les enseignants, même s'ils ne se l'explicitent pas toujours, vivent dans leur pratique professionnelle comme une contradiction structurelle entre ce que l'on peut appeler une “ logique de l'enseignement ” et une “ logique de l'apprentissage ” :

<sup>14</sup> Dietlinde Bailet : “ Changer de regard sur leurs difficultés ”. *Cahiers pédagogiques*, n° 370, janvier 1999.

<sup>15</sup> Nous nous sommes inspirés du tableau proposé dans Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 206 p.

Logique de l'enseignement	Logique de l'apprentissage
enseigner	permettre un apprentissage autonome
former aux méthodes d'apprentissage	laisser les élèves mettre en œuvre leurs propres stratégies individuelles d'apprentissage
prendre en compte les exigences institutionnelles	se centrer sur l'apprenant
intervenir activement auprès des plus faibles en les sollicitant et en leur fournissant les moyens de progresser à partir de leur niveau	permettre aux plus forts d'utiliser au maximum leurs capacités d'apprentissage
maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	permettre l'individualisation des apprentissages

On retrouve cette contradiction structurelle dans les contenus annoncés d'un modèle de stage tel que celui-ci, réalisé en Italie<sup>16</sup> (voir tableau ci-dessous), dont on voit bien qu'il vise à former les enseignants à répondre aux exigences de la "centration sur l'apprenant"... mais dans une perspective qui reste principalement celle de l'enseignement. Il est ainsi non seulement paradoxal en théorie, mais aussi et surtout en pratique contradictoire, pour un enseignant, de vouloir réaliser une "planification" d'activités qui devront être en partie individuelles et autonomes (point 1), ou encore "construire des parcours individualisés d'apprentissage" (point 3).

OBJECTIFS DU STAGE
1. acquérir des concepts fondamentaux relatifs à la phase de planification
2. prendre conscience des différents styles d'apprentissage des élèves à travers la prise de conscience des diversités dans l'apprentissage de la part des enseignants
3. acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour construire des parcours individualisés
4. acquérir des stratégies opérationnelles spécifiques aux besoins de chaque élève
5. savoir construire des instruments d'évaluation en rapport aux parcours individualisés

Ce n'est pas un hasard si l'on retrouve cette contradiction dans la manière dont on appelle – et donc sans doute dont on conçoit – la manière de gérer l'hétérogénéité des élèves dans les pays européens, la ligne de partage semblant coïncider avec celle que l'on tire traditionnellement entre l' "Europe du Nord" et "l'Europe du Sud". Dans certains pays, en particulier d'Europe du Sud, les appellations utilisent le terme de "pédagogie" ou d'enseignement, et s'inscrivent donc dans la logique de l'enseignant, l'accent étant mis sur sa gestion de l'hétérogénéité : " *pédagogie différenciée* " en France, " *atención a la diversidad* " en Espagne, " *insegnamento individualizzato* " en Italie, " *ensino diferenciado* " au Portugal, " *ετδαφοροποιημενη παιδαγωγικη* " en Grèce. C'est aussi le cas en République Tchèque (" *diferencovaná výuka* "), en Finlande (" *eriyttämisen pedagogiikka* ") et en Hollande (" *gedifferentieerde pedagogie* "). Dans d'autres pays d'Europe du Nord, les appellations s'inscrivent à l'inverse dans la logique de l'apprenant : " *open learning* " en Angleterre " *offenes lernen* " en Autriche.

Mais que l'on soit orienté plutôt vers l'enseignement différencié, ou vers l'apprentissage différencié, que l'on considère les différences entre élèves – autre ligne de partage existante – plutôt de manière négative (en parlant d' "hétérogénéité", comme en France) ou de manière positive (en parlant de "diversité", comme en Espagne), cette contradiction reste toujours présente, et confronte l'enseignant à une problématique fondamentale que l'on peut exprimer ainsi : Comment concilier la différenciation des apprentissages individuels – dans les différents domaines signalés dans le *Guide* reproduit dans ce *Livret de formation* – avec **la dimension collective de la classe**, qui est indispensable en milieu scolaire pour des raisons administratives (la répartition des élèves par groupes-classes, la préparation à des diplômes nationaux), matérielles (la gestion rationnelle des ressources limitées en personnel, en heures, en locaux et en matériel),

<sup>16</sup> *Programmazione individualizzata e valutazione formativa, Materiali e strumenti per l'autoformazione*, Aeffe, IRSSAE Lombardia, Milano, 1995

éducatives (la formation des élèves à la vie en société et aux valeurs correspondantes), et dont l'enseignant seul peut être le garant ? Cette problématique génère une série de problèmes très concrets auxquels l'enseignant doit répondre constamment, en veillant en particulier à ce que la différenciation des apprentissages individuels reste malgré tout compatible avec le maintien :

- d'activités communes, sans lesquelles cette dimension collective ne peut exister ;
- d'une progression collective, sans laquelle toute planification de l'enseignement est impossible au moins en ce qui concerne la langue dans les toutes premières années de l'apprentissage ;
- d'une évaluation sommative collective, dont l'administration et les parents d'élèves attendent légitimement qu'elle situe aussi chaque élève par rapport au niveau des autres élèves de la classe (" Est-ce qu'il suit ? ") et par rapport au niveau attendu pour cette année par l'institution (" Est-ce qu'il est au niveau requis ? ").

Des solutions existent, bien entendu, et les participants à ce PCE ont pu constater, en fait, que dans tous les pays qu'ils ont visités sont mis en œuvre des dispositifs visant à maintenir à un niveau plus ou moins élevé cette dimension collective, depuis la présentation systématique des travaux de chaque groupe à l'ensemble de la classe (en Finlande) jusqu'à la limitation des activités différenciées aux révisions personnelles (en Autriche), en passant par l'imposition d'un " tronc commun " d'activités obligatoires d'apprentissage (en Hollande).

Mais il n'est pas sûr que le même niveau de précaution soit suffisant pour tous les élèves d'une même classe, et le risque est réel qu'un même dispositif d'apprentissage différencié favorise les meilleurs élèves – ceux qui sont déjà plus motivés et plus formés pour l'apprentissage – et défavorise les plus faibles – ceux qui auraient précisément le plus besoin des interventions de l'enseignant. Dans l'école comme dans la société, toutes les différences ne sont pas respectables, parce que parmi elles se trouvent aussi les inégalités, et le principe de respect de l'Autre ne peut légitimer qu'on laisse chaque élève à une sorte de " développement séparé " qui serait certes " autonome ", mais dans le sens où il se réaliserait à la seule mesure de ses motivations et de ses moyens personnels. Dans les pays européens où la mission clairement affichée de l'École est de lutter contre les inégalités, nous ne voyons pas, en définitive, comment la différenciation peut être conçue autrement que sur le mode de la " discrimination positive " : donner plus à ceux qui ont moins, aider et guider plus ceux qui en ont le plus besoin. Ce qui implique que l'enseignant soit toujours à même d'intervenir éventuellement de manière forte et volontariste.

À la question : " Un bon enseignant doit-il enseigner (logique de l'enseignement) ou former à apprendre (logique de l'apprentissage) ? ", les réponses seront donc différentes selon la situation. L'enseignant aura tout l'intérêt à être plutôt directif en assumant seul la responsabilité des choix concernant les objectifs, la méthode utilisée, les contenus et les modalités de travail, si ses élèves ne sont pas à même de prendre en charge leur apprentissage, c'est-à-dire s'ils ne possèdent pas les stratégies adéquates pour être autonomes. La capacité de prendre en charge son propre apprentissage, comme le rappelle en effet Henri Holec<sup>17</sup>, " n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi ". Dans une autre situation, tenant compte de la motivation, des besoins, des attitudes et des stratégies des apprenants, il pourra négocier avec eux les choix fondamentaux du processus d'apprentissage et leur laisser une certaine marge de liberté. S'il travaille avec des élèves capables d'assumer l'initiative et la responsabilité de ces choix, enfin, il respectera leurs besoins, intérêts, rythmes et styles d'apprentissage différents, et recourra naturellement au travail de groupe. Les activités d'apprentissage seront alors diverses, et les séances collectives pourront être consacrées à la mise en commun des travaux et à leur correction collective.

C'est donc en réalité sur un continuum enseignement ↔ apprentissage que l'enseignant doit pouvoir se situer à tout moment, en plaçant son " curseur " sur la position la plus adéquate à la situation, entre une logique forte d'enseignement, et une logique forte d'apprentissage<sup>18</sup> :

<sup>17</sup> *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* - Conseil de l'Europe, 1981, Hatier.

<sup>18</sup> Nous reprenons ici, sous une forme légèrement modifiée, la modélisation proposée dans PUREN Christian : " Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues ". *ÉLA revue de Didactologie des langues et des cultures*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris : Didier-Érudition.

PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT		PROCESSUS D'APPRENTISSAGE		
<b>faire apprendre</b>	<b>enseigner à apprendre</b>	<b>enseigner à à apprendre à apprendre</b>	<b>favoriser l'apprendre à apprendre</b>	<b>laisser apprendre</b>
l'enseignant <i>met en œuvre</i> ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

Les logiques d'enseignement et d'apprentissage sont donc à la fois opposées et complémentaires, comme le sont toutes les logiques complexes (et la relation enseignement/apprentissage est complexe !). On peut et on doit même considérer d'autres modes de relation possibles, et un enseignant doit être capable de mettre en œuvre, suivant la situation, les différents modes suivants, dont chacun peut, à certains moments, pour certains élèves, se révéler le plus adéquat à la situation (nous avons déjà vu les deux premiers) :

**1. L'opposition :**  $x \rightarrow \leftarrow y$

Dans une certaine mesure, les méthodes d'enseignement peuvent gêner la mise en œuvre ou l'élaboration par les élèves de leurs propres méthodes d'apprentissage.

**2. Le continuum :**  $x \leftrightarrow y$

L'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et relativement directif ; par contre, le mieux qu'un enseignant aura à faire à certains moments sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie.

**3. L'évolution :**  $x \rightarrow y$

Le projet de tout enseignant est d'enseigner à apprendre, de rendre ses élèves de plus en plus autonomes, c'est-à-dire de faire en sorte que ses méthodes d'enseignement soient progressivement relevées par les méthodes d'apprentissage.

**4. Le contact :**  $x [-] y$

Le contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage produit un phénomène d' "interméthodologique" comparable à celui d' "interculturel" (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui d' "interlangue" (généralisé par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et articule, combine et "mélange" des éléments de l'une et de l'autre.

**5. La dialogique<sup>19</sup>**  $x \rightarrow y$

Les méthodes d'enseignement ont un effet sur les méthodes d'apprentissage, lesquelles à leur tour sont prises en compte par l'enseignant dans ses méthodes d'enseignement, et ainsi de suite (logique "réursive").

**6) L'instrumentalisation :**  $x ]-[ y$

<sup>19</sup> " Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres " (p. 292). Edgar MORIN, *De la complexité : complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. "La couleur des idées"), 1991, 464 p. On parle aussi de "logique réursive".

L'élève utilise consciemment des éléments de sa méthodologie personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la méthodologie d'enseignement, suivant ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il peut ainsi " gagner des points " en note de participation orale.

L' " enseignement différencié " et l' " apprentissage différencié " sont donc deux aspects indissociables d'une même réalité complexe à gérer de manière complexe, conjointement, par les enseignants et les apprenants. Nous dirons en d'autres termes, pour réconcilier tous les pays européens au-delà des concepts différents qu'ils utilisent, que les enseignants doivent être capables de différencier suffisamment la pédagogie différenciée elle-même pour pouvoir y intégrer aussi bien l'enseignement collectif que l'apprentissage autonome...

## TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : QUELLE SYNERGIE ?

par Françoise Toussaint,  
Conseiller pédagogique pour l'enseignement des Langues romanes,  
F.E.Se.C., Communauté française de Belgique

### Un constat

Sur la cinquantaine de séquences vidéo qui ont été sélectionnées pour le *Livret de formation à l'intervention en pédagogie différenciée en didactique des langues*, une seule intègre les technologies nouvelles<sup>20</sup>. Il s'agit d'une séquence filmée dans une classe finlandaise où les élèves travaillent un projet personnel (environnement, espace,...) en se servant de l'outil Internet soit pour y puiser des informations, soit pour communiquer avec des personnes compétentes en la matière en utilisant les forums de discussion.

Pourquoi la Finlande ? Cela est dû à un environnement propice lié à une tradition déjà longue d'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ce pays à la population peu nombreuse et dispersée sur un territoire immense a été l'un des premiers à adopter la téléphonie mobile et à développer un enseignement à distance pour des élèves particulièrement isolés en raison des distances et des conditions climatiques. C'est le premier pays européen à s'être rendu compte de l'intérêt et de la puissance des technologies numériques, en particulier dans l'enseignement des langues.<sup>21</sup>

Ceci ne signifie évidemment pas que la pédagogie mise en œuvre en classe ne puisse s'exercer sans l'aide des technologies numériques, mais plutôt que celles-ci, même si elles sont présentes dans les classes et bibliothèques d'école, ne sont pas encore intégrées dans les pratiques de classe.

Les experts de la Commission des Communautés européennes, conscients de ces "faiblesses et retards importants par rapport aux États-Unis dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication" et convaincus de l'importance de l'enseignement dans cet enjeu, ont entrepris un plan d'action global pour l'Europe appelé "*E-Learning*". Ils déclarent qu'"à l'avenir, le niveau de performance économique et sociale des sociétés sera déterminé de manière croissante par la façon dont les citoyens, les forces économiques et sociales pourront exploiter les potentialités de ces nouvelles technologies, assurer leur insertion optimale dans l'économie et favoriser le développement d'une société fondée sur la connaissance" et que "l'intensification des efforts d'éducation et de formation au sein de l'Union européenne" assurera "le succès de l'intégration des technologies numériques afin d'en valoriser tout le potentiel".<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Cette séquence vidéo fait l'objet des fiches Autonomisation 2/3 et 3/3, Partie III du *Livret du formateur*.

<sup>21</sup> On peut trouver des statistiques sur l'utilisation des technologies nouvelles en Finlande sur les sites suivants et **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** ("La Finlande NETtement en avance", par L.Vachez) et **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** ("Stratégie pour une société de l'information. Quelques chiffres sur la Finlande").

<sup>22</sup> "*E-Learning. Penser l'Éducation de demain*", Communication de la Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, mai 2000. Le site dédié aux statistiques se référant au Net, "*NetValue*", donne, pour octobre 2000, le pourcentage suivant des connections Internet pour l'Europe : Grande-Bretagne 31,2% de la population, Allemagne 25,8%, France 17,6%. Par comparaison, aux États-Unis, 49,9% de la population est connectée à l'Internet. Les informations, toujours actualisées, se trouvent sur le site <http://www.netvalue.com/corp/presse/cp0014.htm>.

L'enseignement donné aux élèves européens d'aujourd'hui ne peut donc plus se passer des technologies de l'information et de la communication. C'est pourquoi le projet *E-Learning* a pour axe premier un effort d'équipement qui "concernera l'équipement en ordinateurs multimédia, pour la connexion et l'amélioration de l'accès aux réseaux numériques des différents lieux d'éducation, de formation et de connaissance"<sup>23</sup>.

Mais il ne suffit pas que les écoles soient connectées au réseau du Web, encore faut-il savoir comment exploiter en classe ces technologies numériques et réfléchir à l'objectif visé. Pour quel contenu navigue-t-on ? La quête d'informations n'a-t-elle pas souvent une intention mercantile ? Quel message a-t-on à transmettre par courrier électronique ? Procure-t-il un surplus de sens ? Toutes ces questions fondamentales suscitées par l'utilisation des technologies numériques interpellent les professeurs parce qu'elles ont des implications immédiates dans l'école.

### Des enseignants en question

Tout d'abord, dans leurs classes, les professeurs constatent de grandes disparités : certains élèves manipulent Net et logiciels, toujours à l'affût de nouveautés techniques, alors qu'à côté d'autres en sont encore aux balbutiements du traitement de texte ou au simple maniement du matériel, de la souris par exemple : "There are also other problems because some of the students may have difficulties with the mouse, pointing the mouse the right way and sometimes the moving or the surfing on these documents could be uneasy for them" dit un professeur d'anglais en Italie.<sup>24</sup> Les professeurs eux-mêmes peuvent parfois se sentir déconnectés par rapport à certains de leurs élèves experts en technologies nouvelles.

Ensuite, ils constatent que la quantité d'informations que les élèves peuvent glaner sur l'Internet est énorme. Ceux-ci peuvent constituer facilement des dossiers sur n'importe quel sujet, apprendre avec des logiciels, utiliser des cédéroms, consulter des dictionnaires de traduction en ligne, etc. Il leur est même possible d'apprendre à distance en se branchant sur des cours fabriqués par exemple aux États-Unis ou au Canada. Mais les professeurs se rendent compte par ailleurs que leurs recherches sont souvent incohérentes voire anarchiques, les sources ne sont pas contrôlées, les textes puisés ne sont pas repensés ou du moins réécrits.<sup>25</sup> La question de l'analyse, de la synthèse et de l'organisation restent entières, de même que la question du sens.

Enfin, si la communication par courrier électronique est abondamment utilisée par les jeunes – avec le fort contenu émotionnel et affectif qu'elle véhicule<sup>26</sup> –, elle correspond bien souvent à un gribouillis verbal. Comme le notait récemment L.Sfez : "La convivialité n'est souvent qu'un désordre débraillé, critique encore mineure, mais regardez donc de près la plupart des textes sur le Net et plus encore les échanges entre internautes"<sup>27</sup>.

Bref, les professeurs se sentent mal à l'aise, mus par leur envie de se connecter à leur époque en introduisant les technologies nouvelles au sein de leurs cours, mais ne sachant comment faire face à cette culture numérique nouvelle pour eux. De plus, ils sentent que leur rôle premier d'enseignant est remis en question puisque ces technologies lui font concurrence dans la transmission des savoirs et l'acquisition des compétences, et dans une logique marchande. Un spot publicitaire diffusé aujourd'hui à la télévision assure que l'Internet offre un savoir qui peut désormais s'acheter, et qu'il ouvre ainsi l'accès à toutes les professions possibles<sup>28</sup> ...

Comment répondre à ces préoccupations ? Que peut proposer l'enseignement scolaire ? Quelle synergie est-il possible de concevoir entre l'école et les technologies nouvelles ?

### Une première réponse : l'intégration des TIC

<sup>23</sup> "E-Learning-Penser l'Éducation de demain", *idem*.

<sup>24</sup> Cette brève séquence vidéo n'a pas été retenue dans le *Livret du formateur* parce qu'elle n'a pas fait l'objet du dossier de visite du professeur visiteur.

<sup>25</sup> Cf. F.Toussaint, "Internet, passage obligé vers la réécriture", Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 1999; article en ligne sur le site <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

<sup>26</sup> Cf. l'enquête mentionnée dans l'article de F.Toussaint, *Pour une didactique du Mél ?*, Commission Français et Informatique, F.E.Se.C, octobre 2000

<sup>27</sup> "Internet et la domination des esprits", *Le Monde Diplomatique*, *Penser le XXI<sup>e</sup> siècle*, juillet-août 2000, p. 50.

<sup>28</sup> Publicité "Cisco".

Une première réponse est évidente : oui, il faut introduire ces technologies à l'école, non pas seulement pour ne pas être à la traîne, mais surtout parce qu'autrement l'enseignement risque de sortir de l'école pour s'industrialiser et se commercialiser. Parce qu'autrement le lieu de l'enseignement (désormais virtuel ; le "télé-enseignement") risque de devenir la propriété d'entreprises privées qui orienteront savoirs et comportements en fonction d'une logique du profit. En 1995, on pouvait déjà lire dans le Rapport de la table ronde européenne des industriels ERT : "La responsabilité de la formation doit, en définitive, être assumée par l'industrie. [...] L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique".<sup>29</sup>

Cependant, l'introduction seule des technologies de l'information et de la communication dans l'école ne suffit pas, parce qu'elle ne résout rien sans une pédagogie préalable. Si l'on veut que ces technologies nouvelles soient "rentables" dans l'acception éducative du terme, elles doivent être au service de la pédagogie, et non l'inverse. Le pédagogue québécois R. Bibeau écrivait ainsi en 1998 : "[...] pour que la technologie profite aux élèves, il faut d'abord se préoccuper des élèves et ensuite s'occuper des technologies"<sup>30</sup> et Rivière, dans un article du *Monde diplomatique* : "... il s'agit d'introduire l'informatique dans les pratiques éducatives pour en faire un outil de transformation de l'enseignement des autres disciplines".<sup>31</sup>

Plus que jamais, il importe d'avoir une réflexion pédagogique portant sur l'utilisation des technologies numériques au service de l'enseignement et de l'apprentissage : finalités et objectifs, méthodologie, tâches, dispositifs, travail de groupe, gestion du temps, relation maître-élèves ou élèves entre eux, rôle de l'enseignant, évaluation, etc.

Déjà, beaucoup de professeurs forment leurs élèves à rechercher l'information en utilisant efficacement les moteurs de recherche<sup>32</sup>, en vérifiant la validité des documents collectés<sup>33</sup> ou les rendent aptes à envoyer et rédiger correctement des méls. Cependant, cette démarche didactique, si elle est essentielle car elle permet d'utiliser efficacement tous les atouts de l'Internet, ne donne pleinement ses fruits que si elle s'insère dans une pédagogie qui incite l'élève à être convivial avec l'ordinateur et à travailler davantage en autonomie, et qu'elle offre à l'enseignant la possibilité d'accroître les compétences de ses élèves. Ne pas réfléchir à la finalité de son enseignement, ne pas s'interroger sur sa pédagogie, c'est aboutir à l'échec et laisser le champ de l'enseignement aux investisseurs privés.

Par ailleurs, une pédagogie traditionnelle, basée sur une méthodologie essentiellement transmissive, n'est plus possible aujourd'hui, surtout si l'élève, habitué à manipuler l'ordinateur, peut désormais acheter des contenus de savoir et les utiliser comme il l'entend.

Avec l'aide des technologies numériques, l'objectif de l'enseignement d'aujourd'hui ne consiste plus à enseigner mais, selon une formule déjà usée, à apprendre à apprendre, soit à "mettre l'apprenant en situation de choisir, au sein d'un corpus méthodologique, la démarche la mieux adaptée pour trouver la solution au problème qu'il rencontre".<sup>34</sup>

La pédagogie différenciée ne peut être que la pédagogie différenciée puisqu'elle se soucie de l'hétérogénéité des élèves, des différences qui existent entre eux, depuis les attitudes diverses face à l'outil informatique jusqu'à des différences au niveau de leurs capacités, styles d'apprentissage, rythmes de travail, compétences, etc. Elle est aussi la seule qui entreprenne une autonomisation progressive de l'élève, et, pour cette entreprise, les technologies numériques se présentent comme un outil idéal.

### Quelle synergie possible ? Une évidence : un outil parmi d'autres...

<sup>29</sup> *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Rapport de la table ronde des industriels ERT, février 1995.

<sup>30</sup> Robert Bibeau, *Éducation : Les Défis de l'école virtuelle*, article en ligne sur le site : [http://www.Cybersciences.com/Cyber/1.0/1\\_29\\_70.htm](http://www.Cybersciences.com/Cyber/1.0/1_29_70.htm), création: 8.06. 97; dernière modification : 3.02.99.

<sup>31</sup> Rivière, "Les sirènes du multimédia", *Le Monde Diplomatique*, avril 1998, article en ligne sur le site <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/04/RIVIERE/10286.html>.

<sup>32</sup> Cf. Fernand Berten, "Évaluer la validité des ressources Web", Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 1998; article en ligne sur le site <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

<sup>33</sup> Cf. Fernand Berten, "Les mots-clés et leur application pédagogique", Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 2000, *idem*.

<sup>34</sup> A.Salomon, "Multimédia et éducation", article en ligne sur le site [http://www.linguatic.fba.-uu.se/articles/fr/Multimedia\\_et\\_education.htm](http://www.linguatic.fba.-uu.se/articles/fr/Multimedia_et_education.htm).

Mais comment concevoir cette synergie entre technologies nouvelles et pédagogie différenciée ? D'abord, ceci ne signifie pas que l'ordinateur, support des technologies numériques, devienne le centre de la classe, monopolisant en permanence l'attention des élèves, occupant toute l'heure de cours. Au niveau du dispositif, il est un outil d'apprentissage parmi d'autres, un média au même titre que la cassette audio, la vidéo, la bibliothèque, les diapositives, le manuel... ou tout simplement la technologie " papier-crayon ". En classe, l'ordinateur n'est éventuellement que l'une des composantes d'un dispositif différencié. Dans l'espace classe, on peut aussi bien rencontrer des livres que des cassettes, un magnétoscope, un ou plusieurs ordinateurs, les élèves se servant individuellement ou à plusieurs de l'un de ces supports.

Un bon exemple de cette utilisation de l'ordinateur comme support d'apprentissage dans un dispositif différencié est " L'Espace Langues " créé par Denis Lucchinacci, professeur d'espagnol et formateur à l'IUFM de Toulouse. " Dans cet Espace Langues on trouve plusieurs postes de travail différents : une télévision avec magnétoscope et casques infrarouges; un coin audio avec magnétophones; un coin conversation; et enfin un coin informatique avec six postes reliés à l'Internet ".<sup>35</sup> Ce dispositif, où l'on voit bien que l'Internet n'est qu'un support parmi d'autres, a été pensé en fonction de séquences pédagogiques différenciées. On peut en voir un autre exemple dans la séquence de la cassette vidéo illustrant le thème transversal de l'autonomisation (fiche Autonomisation 3/3). Il s'agit d'une classe d'anglais dans l'école finlandaise de Mankkaa School, où l'on observe des fiches collées sur le tableau, un ordinateur en fonctionnement dans la classe, des casques pour lecteurs de cassettes audio, des manuels scolaires...les élèves travaillant librement dans cet espace-classe.

### ... mais quelle valeur ajoutée !

La synergie entre pédagogie et technologies nouvelles peut aller plus loin encore, de manière métonymique pourrait-on dire, tant il est vrai que l'Internet offre en tant que support d'apprentissage une valeur ajoutée par rapport à d'autres médias, étant lui-même " multimédia ".

Faut-il rappeler d'abord que la séduction opérée par cet outil technologique nouveau provoque une réelle motivation des élèves ? Il permet surtout aux élèves de faire valoir leurs différences en termes de profil cognitif dans l'acquisition de leurs connaissances : un élève de type visuel pourra recourir aux images, un autre, de type auditif, aux enregistrements sonores. Il permet encore de valoriser ces différences en termes de stratégies d'apprentissage : l'hypernavigation permet un balayage qui peut convenir à un esprit globaliste, alors qu'un autre, plus analytique, préférera s'arrêter sur un point pour l'approfondir. Une méthode de recherche selon un processus analogique pourra convenir à certains, alors que d'autres préféreront recourir à une table des matières. L'Internet permet aussi de prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun, qui pourra être négocié entre le professeur et les élèves ou entre les apprenants eux-mêmes. Or on ne peut les rendre peu à peu autonomes que si l'on accepte qu'ils travaillent à leur rythme en gérant eux-mêmes leur temps d'apprentissage.

Si l'on reprend quelques domaines de différenciation envisagés dans le *Livret du formateur*, on peut voir que, bien utilisées, ces technologies nouvelles offrent de réelles potentialités de différenciation.

En ce qui concerne les contenus culturels, les élèves peuvent puiser à volonté dans l'Internet des documents authentiques (écrits ou visuels) actualisés en temps réel, de types très variés (encyclopédies, articles de la presse internationale...) et ouverts sur une pluralité de cultures.

Les contenus linguistiques peuvent faire l'objet de tâches très diversifiées portant sur le lexique, la conjugaison, l'emploi des temps, l'utilisation de connecteurs argumentatifs, etc. À titre d'illustration, il suffit de voir le site d'apprentissage du français pour Coréens, *Avec elle*, qui propose des entrées par tâches (lire, écrire, écouter, parler, forum, jeux), par domaines (grammaire, expressions, conjugaisons, vocabulaire), par type de documents (roman, conte, article, B.D., cinéma, images, chansons), par types d'activités (travail personnel, discussion, opinion).<sup>36</sup>

<sup>35</sup> " Survol des TICE, " *Multiverse Teaching Site*, 13 juin 2000, article en ligne sur le site <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/frtice1.htm>.

<sup>36</sup> CHO Kyung-hee, *Les caractéristiques de l'enseignement des langues étrangères sur l'Internet*, Mémoire de DEA dirigé par Ch. Puren, Formation doctorale " Didactologie des langues et des cultures ", Université Paris-III, 1999-2000, 90 p.

Les tâches de reproduction peuvent porter aussi sur des exercices basés sur la reconnaissance de la parole, les logiciels de ce type devenant de plus en plus performants. Les tâches peuvent être aussi de production, comme par exemple rédiger un courrier électronique en langue étrangère pour l'adresser à un correspondant d'un autre pays, ou créer une *home page* personnelle.

On retrouve un autre exemple d'objectif combinant tâches de reproduction et de production décrit avec précision dans un Mémoire de DEA dirigé par C. Puren : " Les objectifs d'enseignement sont exprimés sous forme de tâches langagières à réaliser qui requièrent la maîtrise de certains aspects linguistiques ". S'ensuit " un travail de réflexion et d'explicitation grammaticale, accompagné d'exercices de conceptualisation, de systématisation et d'entraînement. En fin de travail, les étudiants doivent réaliser un exercice de production écrite en rapport avec ce qui a été vu ".<sup>37</sup>

On trouve un bon exemple de variation de tâches dans une séquence de pédagogie différenciée filmée en Finlande : quelques élèves rédigent un courrier électronique pour leur correspondant étranger, d'autres s'entraînent à des exercices grammaticaux (superlatifs et comparatifs ou temps du passé), d'autres enfin composent leur *home page* en y insérant texte, images, animations et en créant des liens. La manière même de travailler est diversifiée puisque les tâches peuvent s'effectuer individuellement ou par *pair work*, chaque élève pouvant circuler dans la classe pour demander l'aide d'un condisciple.<sup>38</sup>

### Le professeur, un réalisateur pédagogique

La création d'un hypertexte par le professeur permet de varier les tâches selon des degrés de difficulté différents. Un professeur italien enseignant l'anglais, interrogé dans le cadre du projet de pédagogie différenciée commentait : " What I tried to do was to use a hypertext; This object was the history of the Internet. It was meant to be made at different levels and there were different documents so that the students could go freely everywhere..... maybe the use of a hypertext could be one of the possibilities for teachers for differentiating their work ".<sup>39</sup> Fabriquer ainsi pour sa classe des tâches différentes, conçues avec un hypertexte, n'est-ce pas le travail même d'excellence d'un professeur ?

Il va de soi que, notamment grâce à l'outil hypertexte, des aides ponctuelles sont toujours possibles. En cliquant sur un mot, par exemple, on peut obtenir un synonyme ; si l'on a un problème de compréhension, on peut se servir d'un dictionnaire en ligne. Pourquoi priver les élèves de ces outils alors que les adultes, fussent-ils professeurs de langues, s'en servent régulièrement ? Une aide peut même être demandée par *chat*, en conversation directe avec un interlocuteur étranger.

Quant à la correction des exercices, tous les exercices d'entraînement linguistique peuvent faire l'objet d'une autocorrection avec ou non recours à des explications ou exercices supplémentaires de remédiation, méthodes bien connues depuis l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). L'intervention de l'enseignant, d'autres élèves, de correspondants étrangers reste toujours possible, bien entendu, car il ne faut pas oublier que le travail sur l'Internet, ou avec l'ordinateur en général, n'est pas nécessairement un travail solitaire.

Ces quelques propositions sur l'utilisation possible de l'ordinateur couplé avec Internet et cédéroms s'inspirent toutes de l'idée que la pédagogie différenciée a tout à gagner à l'introduction des technologies numériques. Certes, leur utilisation en classe exige beaucoup de matériel informatique et une connexion efficace à l'Internet. Mais toutes les écoles sont en voie d'informatisation depuis les directives du Conseil de l'Europe<sup>40</sup>, et si chaque classe n'a pas nécessairement son ou ses ordinateurs, du moins la salle d'informatique peut-elle désormais être utilisée par tous au même titre que la bibliothèque de l'établissement.

<sup>37</sup> Fátima Sánchez Paniagua, *Quelques apports des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement/apprentissage des langues*, Formation doctorale " Didactologie des langues et des cultures ", Université Paris-III., septembre 2000, 75p.

<sup>38</sup> Voir *supra* note 1.

<sup>39</sup> Voir *supra* note 1.

<sup>40</sup> " Conjugué avec le mouvement d'équipement systématique des établissements primaires et secondaires qui aura atteint son terme avant la fin de 2001, l'engagement personnel des enseignants invite à penser que les usages pédagogiques des technologies d'information et de communication sont entrés dans une phase véritablement nouvelle. " S. Pouts-Lajus & M. Riché-Magnier, " Nouvelles technologies : réel espoir autour du virtuel ", *Le Monde de l'Éducation*, juillet-août 2000, p.60.

Certes, cela suppose d'être capable de manipuler des logiciels, voire de s'initier à la technique de l'informatique. S'il est vrai qu'existe un problème d'"analphabétisme technologique"<sup>41</sup>, comment le résoudre ? Soit en s'adjoignant un spécialiste, par exemple le professeur chargé de l'initiation aux technologies nouvelles dans l'établissement, soit en apprenant quelques rudiments de langage informatique pour lesquels on profitera des cours sur l'Internet, soit encore en mettant en œuvre des méthodes plus conviviales telles que l'enseignement mutuel entre élèves... ou en enseignement des élèves vers le professeur !... Mais on peut considérer aussi que cette compétence technologique constitue désormais une compétence transversale à acquérir, et qu'à ce titre elle pourrait être intégrée dans le cursus scolaire, comme le propose d'ailleurs un projet éducatif québécois dans lequel l'on a conçu un parcours complet d'apprentissage des technologies numériques, année par année<sup>42</sup>.

### Des scénarios multiples

La combinaison des différentes composantes de la pédagogie différenciée, alliée avec les possibilités ouvertes par les technologies numériques, permet de multiplier à l'infini les scénarios d'exploitation pour tenir compte, au mieux, des profils d'apprentissage des élèves et des autres paramètres des situations d'apprentissage. Les rôles traditionnels du professeur qui enseigne et de l'élève qui apprend en sortent complètement bouleversés, mais résolument enrichis. Aidé par l'outil technologique, libéré de certaines tâches, l'enseignant va pouvoir se concentrer dans des tâches "de haut niveau", en particulier :

- fixer des objectifs, planifier, organiser des parcours d'apprentissage au travers des divers domaines de pédagogie différenciée, procéder à l'évaluation sommative finale ;
- former à l'apprentissage en exerçant une pédagogie "par-dessus l'épaule" comme disent les pédagogues québécois.<sup>43</sup>

Le fonction de l'enseignant consiste à concevoir des *scénarios pédagogiques*. Citons Ph. Meirieu : "Déchargé des tâches de pure information, il [l'enseignant] pourrait se consacrer au traitement de celles-ci : il guiderait l'élève dans le maquis des documents de toutes sortes, l'aiderait à effectuer les choix pertinents et les exploitations efficaces, et n'hésiterait pas à le renvoyer, quand cela serait nécessaire, aux ressources du milieu social, économique et culturel. Car il ne devrait pas craindre d'être dépossédé de son pouvoir, convaincu qu'il serait de troquer le rôle de distributeur contre celui de médiateur, de devenir le garant de l'assimilation et non plus le spectateur de l'incompréhension".<sup>44</sup> Le rôle de l'enseignant n'est donc plus d'"enseigner" dans le sens

<sup>41</sup> Cf. R. Bibeau, "Les défis de l'école virtuelle", *idem*.

<sup>42</sup> C. Seguin, *La maîtrise des TIC, Un référentiel québécois sur les compétences attendues dans la maîtrise des technologies de la communication et de l'information de la pré-maternelle à la 5<sup>e</sup> secondaire*, Document de travail, version du 20 novembre 1998, Direction des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec. Ce document de travail peut être obtenu en s'adressant à l'auteur : cs@odyssee.net.

<sup>43</sup> "Habituellement, quand l'élève travaille devant l'ordinateur, il est actif; on pourrait même dire qu'il est proactif. Son acuité intellectuelle est aiguisée, il se pose des questions, il est en situation de résolution de problèmes. L'ordinateur gère le contenu, les interactions sur ce contenu et, parfois, il prend charge aussi de la correction. Nous, enseignants, par-dessus l'épaule de l'élève, nous intervenons à un autre niveau, celui des stratégies d'apprentissage. Dans l'univers des TIC, l'enseignant interviendra sur les stratégies pour le traitement de l'information, les stratégies de lecture et les stratégies de résolution de problèmes.", M. Morissette, "Enseigner par-dessus l'épaule", *Vie Pédagogique*, n° 116, février-mars 1998.

<sup>44</sup> Ph. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF Éditions, Paris, 1995, p. 18.

de débiter du savoir et de répondre à des questions, mais de former à chercher, à s'orienter, à trouver soi-même des réponses aux questions, à planifier, à évaluer.

C'est dans la mesure où les enseignants posséderont ces compétences, qu'ils seront formés à une pédagogie attentive à la diversité des élèves et capables d'utiliser à bon escient les outils techniques mis à leur disposition, qu'ils pourront contrer les effets négatifs de la mondialisation.

L'élève pourra devenir ainsi **l'acteur de sa propre formation**, un apprenant capable de se prendre en charge en se fixant ses propres objectifs, en s'auto-corrigeant, en gérant son temps, en s'auto-évaluant, en entrant dans un processus de formation continuée. Cette voie est d'ailleurs la seule possible si l'on veut que l'école reste "publique" dans le sens noble du terme.

La synergie entre technologies numériques et pédagogie différenciée, une hypothèse ? Non, un défi à relever !

PCE N° 39686-CP-3-99-1-BE - LINGUA A  
“FORMATION À L’INTERVENTION EN PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS LES  
CLASSES DE LANGUES”

## 8. BIBLIOGRAPHIE – BIBLIOGRAPHY

Berkel A.J. van : **Orthodidactische Gids voor het vreemde talenonderwijs.** (*Special didactics in modern language teaching*). Coutinho, Muiden; 1990, ISBN : 90-6283-798-0, Pages : 196. *This book is an important contribution to the debate about teaching modern languages to children with special needs. It shows ways of supporting such students, whose problems are concentrated in writing and reading. The book offers a solid theoretical background of the specific problems of (for example) dyslectic children. It describes their instruction needs and contains hundreds of practical tips for effective help.*

Bimmel Peter, Ron Oostdam, Gerard Westhoff, Ute Rampillon, Joost Ides, Gé Stoks and others : **Leren leren het talenonderwijs.** (*Learning to learn in language teaching*). Levende Talen 510/May 1996, ISSN : 0024-1539, Pages : 249-328. *The central subject in this issue of the periodical “ Levende Talen ” (Modern Languages) is autonomous learning in Modern Language Teaching. In the different articles one can find descriptions of the didactics of autonomous learning, of the possibilities of teaching language learning strategies and so on. The book argues for a strong cohesion between different school subjects regarding learning to learn.*

Burke Pat, Stephen Garger : **Marching to different drummers.** Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, VA, USA, 1985, ISBN : 0-87120-133-X, 109 p. *Cet ouvrage explore les différents styles cognitifs en contexte, avec définitions, exemples et suggestions pertinents. La question “ Que doivent les éducateurs faire pour accommoder la diversité des styles des apprenants ? ” suscite des réponses intéressantes pour l’enseignant en matière, entre autres, de communication, style d’enseignement, style d’apprentissage et curriculum.*

*Cahiers Pédagogiques* (éd.), “ **Retour sur la Pédagogie différenciée** ”. Supplément au n° 3, oct.-nov. 1997. *Ce numéro reprend certains articles du n° 239 de 1985, intitulé “ Différencier la pédagogie ”, parfois accompagné d’un nouveau commentaire de leur auteur. On y trouve en outre des outils forgés çà et là (“ Différencier l’évaluation ”, “ Différenciation de l’aide méthodologique ”...), et, dans une troisième partie, l’avis de spécialistes français tels que Philippe Meirieu, Louis Legrand, Pierre Perrenoud, François Clerc.*

CNDP, Ministère de l’Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd.) : **Diversité des élèves. Enjeux et pratiques pédagogiques**, 1997, ISBN : 2-240-00541-6, 224 p. *Cet ouvrage propose aux enseignants des outils, des techniques et des méthodes pour réaliser une approche pragmatique de la diversité des apprenants dans la salle de classe, ainsi que des références théoriques incontournables. Des séquences différant quant à leur niveau d’analyse, leur degré d’exploitation et leur complexité sont présentées, en même temps que sont évoquées des situations pédagogiques auxquelles l’enseignant est souvent confronté.*

Convery Anne, Coyle Do, **Taking the initiative**, CILT (Centre for information on Language Teaching and Research), London, ISBN 1 874016 18 6. *The autor demonstrate how differentiation can be developed with the help of core work and branching work, enabling learners to progress at their own pace in line with their own interests and abilities.*

Cornoldi Cesare, Rossana De Beni, Gruppo MT, **Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio.** Erickson, Trento, 1993, ISBN : 88 - 7946 - 080 - 3, 366 p. *L'ouvrage est le résultat du travail qu'un groupe de chercheurs a mené pendant trois ans dans des classes de " Scuola Media " en Italie (Équivalent du " collège " français), mais il est indispensable du point de vue méthodologique pour tous ceux qui s'initient à la pédagogie différenciée. Il comprend 200 fiches d'auto-analyse, à proposer aux élèves, groupées autour de quatre thèmes : – stratégies d'apprentissage ; – styles cognitifs et traitement de l'information ; – métacognition et travail scolaire ; – attitudes envers l'école et le travail scolaire. Les fiches sont précédées d'une introduction simple et claire sur les théories sous-jacentes aux thèmes indiqués et d'un questionnaire très détaillé pour identifier les styles cognitifs des élèves.*

Gail Ellis, Barbara Sinclair : **Learning to Learn English. A course in learner training. Learner's book/Learning to Learn English. A course in learner training. Teacher's book.** Cambridge University Press, 1989, ISBN : 0-521-33817-4/0-521-33816-6, Pages : 154-120. *A complete course in autonomous foreign language learning. The course is designed to enable learners of English to discover the learning strategies that suit them best, so that they can learn more effectively. In seven steps students learn to reflect on their own learning process in the communicative skills and in grammar and vocabulary. This reflection makes it possible for them to make necessary adjustments in this learning process. The approach is not theoretical, but always related to very practical tips and suggestions. As an example the seven steps in relation to 'vocabulary' : – How do you feel about learning vocabulary? ; – What do you know about English vocabulary? ; – How well are you doing? ; – What do you need to do next? ; – How do you prefer to learn vocabulary? ; – Do you need to build up your confidence? ; – How do you organize your vocabulary learning ?*

Garanderie Antoine de la : **Les profils pédagogiques.** Éditions du Centurion, Paris, 1980, 257 p. *L'auteur analyse une découverte que tout enseignant a pressenti de façon fugace : tout individu est soit un auditif soit un visuel... Il élabore un début de théorie, en tire des conséquences pratiques utiles aux apprenants et aux enseignants qui découvrent quel type d'images mentales ils utilisent. Les habitudes évocatrices ont une telle importance qu'elles se constituent en " langues " : langue pédagogique visuelle, langue pédagogique auditive. Dans chacune d'elles, l'auteur détermine des paramètres qui sont en fait des niveaux de gestion allant des images simples aux opérations complexes. Pour transmettre et évaluer, l'enseignant doit se situer parfaitement, " s'étalonner ", en quelque sorte, dresser son profil d'enseignement et son profil d'apprentissage. Cet ouvrage est intéressant pour apprendre à différencier les profils et à inventer des méthodes qui couvrent le plus de profils possibles.*

Gavanna Pittella Giuseppina, Emiliana Barbieri Serio : **Programmazione individualizzata e valutazione formativa.** IRRSAE Lombardia, (coll. " AEFPE - Materiali e strumenti per l'autoformazione "), supplemento al Bollettino IRRSAE Lombardia n°49 del dicembre 1994, Milano, 1995, 184 p. *L'ouvrage est destiné aux enseignants en formation continue qui désirent travailler sur la différenciation pédagogique, auxquels on propose une série d'instruments et de techniques de formation réutilisables dans le travail en classe. Les contenus sont présentés à l'intérieur d'un cadre de stage et couvrent à la fois les références théoriques indispensables (notion d'intelligences multiples de Gardner, didactique par concepts, styles cognitifs) et la mise en place de pratiques didactiques prenant en charge la notion de différenciation pédagogique (nouvelles formes d'évaluation, instruments d'observation, etc.).*

Gilling Jean-Marie : **Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives.** Bruxelles, De Boeck Université, 2000, ISBN: 2-8041-3174-2, 256 p. *L'idée généralement admise par les spécialistes des sciences de l'éducation est que la pédagogie différenciée est la solution aux problèmes des élèves en difficulté et la seule voie en pédagogie qui mène à leur réussite dans le système scolaire. À partir d'une présentation historique et critique de la différenciation pédagogique – textes à l'appui –, cet ouvrage en précise les limites, mais ouvre également de nouvelles perspectives en ne dissociant pas l'égalité des chances de la promotion de l'excellence.*

Kaldeway Jan, Jacques Haenen, Sophie Wils, Gerard Westhoff : **Leren leren in didactisch perspectief.** (*Learning to learn in didactical perspective*). Wolters-Noordhoff, Groningen; 1996,

ISBN : 90-01-45270-1, Pages : 354 *The book contains an extensive collection of articles regarding the subject “ learning to learn ”. The point of view in all articles is the didactical perspective, in which the changes should be realised. Theoretical educational aims regarding ‘learning to learn’ have been “ translated ” into classroom practice. The book shows models, in which cognitive, metacognitive and affective approaches have been integrated.*

Krijgsman Arjan, Chantal Weststrate : **Frans en Duits in het Studiehuis.** (*Teaching French and German in the “ Study House ”*). Thieme, Zutphen, 1997, ISDN : 90-03 360413, pages 176. *This book is a direct contribution to the new foreign language didactics in the Netherlands. It shows the implications of the changes in the teaching of different foreign language skills (reading, listening, speaking, writing) for classroom practice. It offers a vast number of practical tips and models, with which renewed foreign language teaching (in which autonomous learning plays an important role) can develop.*

Legrand Louis : **Les différenciations de la pédagogie.** Presses Universitaires de France, Paris, 1995, ISBN : 2-13-046691-5, 125 p. *Dans cet ouvrage, l’auteur de l’expression “ différenciation de la pédagogie ” en remarque l’ambiguïté : jadis une réponse à la destination sociale diverse des publics scolaires, aujourd’hui technique qui consiste, en partant de programmes identiques, à traiter les apprenants en fonction de leurs besoins. L’ouvrage décrit aussi l’évolution du concept et des pratiques différenciées en faisant le point sur la situation actuelle à partir d’extraits d’ouvrages parmi les plus significatifs.*

Mariani Luciano : **Strategie per imparare. Test ed esercizi alla scoperta di un metodo di studio personale.** Zanichelli, Bologna, 1990, ISBN : 88 - 08 - 09510 - X, 245 p. *Conçu pour les élèves, cet ouvrage présente un parcours didactique utilisable en fonction des nécessités individuelles. L’auteur part de l’idée que l’on peut “ apprendre à apprendre ” à travers des activités dont le but est de faire réfléchir sur le “ comment on apprend ” plutôt que sur les contenus eux-mêmes. L’ouvrage est divisé en huit chapitres. Chaque chapitre part de “ stratégies de base pour une lecture plus efficace ” autour desquelles sont développées des techniques spécifiques telles que la lecture pour l’étude, les techniques et les instruments de prise de notes, la lecture et la construction de diagrammes, de tableaux, etc., les techniques de consultation et de documentation, les techniques pour améliorer l’utilisation du dictionnaire. Un questionnaire d’auto-évaluation initiale et une épreuve de contrôle des acquisitions complètent les différents chapitres.*

Meersch-Van Turenhoudt Sylvie : **Gérer une pédagogie différenciée.** De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989, ISBN : 2-8041-1265-9, 210 p. *Cet ouvrage propose une gestion d’une pédagogie différenciée centrée sur l’apprenant. Trois pistes de travail sont envisagées : motiver l’apprenant, structurer l’apprenant, évaluer l’apprenant pour l’aider à construire un savoir plus performant. Les démarches proposées relèvent de l’apprentissage de la géographie, mais sont aisément transférables aux langues.*

Meirieu Philippe : **Outils pour apprendre en groupe,** Chronique sociale ; Lyon ; 1984, 201 p. *Cet ouvrage fait suite à Itinéraire des pédagogies de groupe (même éditeur, même année) où l’auteur étudie à quelles dérives les pratiques de groupe doivent échapper et sur quels principes elles doivent s’appuyer pour promouvoir les apprentissages. Dans ce second volume, l’auteur présente le groupe d’apprentissage centré sur le développement cognitif de chacun de ses membres, tenu d’échanger avec tous les autres. Le mode de fonctionnement proposé implique chacun dans la réalisation de la tâche commune, de telle sorte que cette implication soit un moyen d’accès à l’objectif que l’on se propose d’atteindre. La deuxième partie de l’ouvrage propose des séquences d’apprentissage destinées à des cours de français langue maternelle, mais qui peuvent inspirer les professeurs de langues étrangères.*

Müller Martin, Lukas Wertenschlag, Jürgen Wolff (Herausgeber) : **Autonomes und partnerschaftliches Lernen.** Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. (*Autonomous and co-operative learning*). Langenscheidt, Berlin 1989, ISBN : 3-468-49439-4, Pages : 208. *This book contains a collection of contributions on the possibilities of autonomous and co-operative learning. One of the authors shows how student’s exchange programmes may contribute to these kinds of foreign language learning. Ute Rampillon describes the role of different learning strategies, which contribute to teacher-independent foreign language acquisition.*

Nadori Claudio : **Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur.** (*Perspectives of a new textbook culture*). Verlag Sauerländer, Aarau, 1995, ISBN : 3-7941-3867-8, Pages : 262. *Nadori shows how textbooks can promote or impede autonomous foreign language learning. Nadori develops criteria, with which textbooks – with aspect to learner autonomy – can be written and/or assessed. These criteria are : – Students should have a global overview of the total learning process ; – Students should have the opportunity to become responsible for their own learning process ; – Students should become the opportunity to reflect on their own learning process, which enables them to adjust it, if necessary ; – By reflection students should become aware of the fact that their own behaviour is determined by the own culture.*

Neuner Gerhard, Hans-Eberhard Piepho, Claudio Nadori, Pat Pattison : **Aufgaben und Übungsgeschehen** (*Exercises and tasks*), Fremdsprache Deutsch, Nr. 10. 1/1994, ISBN : 3-12-675520-8, Pages : 68. *The different articles present a vast quantity of exercises, which may play a role in the designing of pedagogical differentiation. Eva Maria Jenkins for example shows, how a certain kinds of grammar structure exercises can be in used in a communicative and intercultural context. In another article is shown, how differentiation can be achieved, when students get the opportunity to design their own exercises.*

Nodari Claudio, Hanne Thomsen, Günther Schneider, Ute Rampillon : **Autonomes Lernen.** (*Autonomous learning*), Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1996, ISBN : 3-12-675532-1, Pages : 68. *The different contributions are a useful collection of important theoretical and practical ideas for differentiation in didactics. The practical approach is for example clear in teaching models, which try to develop learner's autonomy step by step. Another important item is found in designed learning environments, that may encourage spontaneous learning. In the bibliography one can find the description of 12 important publications on this subject.*

Oxford Rebecca L. : **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** Heinle & Heinle, New York 1989, ISBN : 0-8384-2862-2, Pages : 340. *This book contains hundreds of ideas and suggestions for developing foreign language learning strategies. These strategies are divided into different groups, which are connected with important results of learning psychology research. Oxford describes the importance of cognitive, metacognitive, affective, social, compensation and memory strategies in direct relation to the different language skills.*

Perrenoud Philippe : **Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.** ESF éditeur, Paris, 1997, 194 p. ISBN : 2 7101 1254 X. *Cet ouvrage, selon l'auteur, " tente de faire le point sur l'état des différents chantiers de la pédagogie différenciée ". Il présente comme intérêt de replacer la pédagogie différenciée dans la perspective historique, de la reconsidérer dans la perspective de la centration sur l'apprenant (l'objectif n'est pas tant de différencier la pédagogie – l'enseignement – que de permettre et accompagner une différenciation des apprentissages), et surtout (l'auteur est sociologue) d'intégrer l'ensemble de la problématique dans le contexte institutionnel, qui intègre obligatoirement l'organisation des curricula et la formation des enseignants.*

Peter Bommel, Ute Rampillon : **Lernerautonomie und Lernstrategien.** (Erprobungsfassung/Teil 1) (*Learner's autonomy and learning strategies*). Goethe-Institut, München, 1996, ISBN : 3-468-XXXXX-X, Pages : 248. *This is one of the 'Fernstudienbriefe' of the 'Goethe-Institut' in Munich. Autonomous and co-operative learning is approached from different points of view. Important items as for example the teaching of learning strategies in relation to self-evaluation, to productive compensation strategies (for speaking foreign languages) and analysing foreign language structures by students themselves, contribute to the developing of new aspects in pedagogical differentiation.*

Pontecorvo Clotilde, Anna Maria Ajello, Cristina Zucchermaglio : **Discutendo si impara - interazione sociale e conoscenza a scuola.** La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991, ISBN : 88 - 430 - 0074 - 8, 266 p. *Il s'agit d'un ensemble de contributions concernant la fonction de l'interaction sociale dans l'éducation cognitive en système scolaire. Les auteurs exposent, dans une première partie, les données théoriques de cette perspective, depuis les apports classiques de la tradition historico-culturelle jusqu'aux recherches empiriques les plus récentes (Piaget, Vigotsky, Cousinet, Cooperative Learning, etc.). Sont examinées, dans la deuxième partie, les modalités d'analyse des processus d'interaction entre pairs, les caractéristiques du rôle de l'adulte et les spécificités cognitives*

que les interactions sociales recouvrent en tant que formes de gestion et de contrôle d'un apprentissage contextualisé. La troisième partie propose une réflexion sur des exemples d'apprentissages liés à différents domaines disciplinaires. L'intérêt de l'ouvrage pour un travail sur la différenciation pédagogique réside dans le fait qu'il insiste sur le rôle de soutien apporté par la discussion à l'acquisition de capacités argumentatives et à la réorganisation des connaissances.

Prodromou Luke : **Mixed ability classes**. Macmillan Publishers Ltd, London et Basingstoke, 1992, ISBN : 0-333-49386-9, 168 p. L'auteur centre son attention sur les classes d'anglais composées d'apprenants nombreux et hétérogènes. Il traite du mythe du "mauvais" apprenant de langues, faisant le point sur ce que l'on connaît des stratégies mises en œuvre par le "bon" apprenant. S'appuyant sur son expérience acquise dans des séminaires réalisés sur ce thème avec des enseignants, l'auteur décrit le rôle de l'enseignant, sa nécessité de maintenir la classe unie, d'enseigner à partir du point où les apprenants se situent dans leur processus d'apprentissage. Il le fait en proposant des suggestions, des exercices et autres démarches pertinentes.

Przesmycki Halina : **Pédagogie différenciée**. Hachette, Paris, 1991, ISBN : 2-01-017963-3, 159 p. Traitant des possibilités d'intervention et d'action méthodologiques en réponse à des attentes diversifiées d'apprenants, cet ouvrage offre des points d'appui fort significatifs et concrets. La première partie présente la définition et les fondements théoriques de la pédagogie différenciée et en décrit les conditions de mise en œuvre ; la seconde partie est axée sur la méthodologie à utiliser pour élaborer un diagnostic préalable à toute séquence de pédagogie différenciée ; la troisième répond à la question : " Comment monter des stratégies d'apprentissage ? " ; la quatrième présente un exemple de séquence de pédagogie différenciée ; la cinquième, enfin, propose la démarche de base nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée.

Reid Joy M.(Ed.) : **Learning Styles in the ESL/EFL classroom**. Heinle & Heinle, New York 1995, ISBN : 0-8384-6158-1, Pages 264. The book shows in different articles which student's language learning styles the foreign language teacher may meet in her teaching practice. In addition to this, the authors make clear how teachers can use these learning styles successfully to optimise foreign language learning. The book contains instruments, with which different learning styles can be identified and recognised

Vries Edith de : **Compensatiestrategieën in de klas**. (Compensation strategies in the classroom), Levende Talen 488/Maart 1994, ISSN : 0024-1539, Pages : 128-134. The article shows the possibilities of differentiation in teaching speaking. The differentiation is based on level and possibilities of the different students. The article shows how teaching compensation strategies in speaking can be taught explicitly. It shows that consequent training of those strategies is extremely important for especially foreign language learners with learning disabilities

## **GLOSSARIO**

*Le espressioni e le parole precedute da un asterisco (\*) sono esse stesse l'oggetto di un'entrata in questo glossario.*

**Aiuto**

Apporto esterno al \*compito, destinato a facilitarne l'esecuzione, o apporto specifico supplementare, destinato a facilitare il processo di apprendimento nel suo insieme: lessico tradotto a margine di un testo; esempio di \*compiti simili già eseguiti; documenti allegati che forniscono informazioni complementari; schede lessicali o grammaticali; griglia personale o collettiva degli errori più frequentemente commessi; cartelloni appesi al muro contenenti liste di vocaboli, coniugazioni verbali o esempi di strutture grammaticali; informazioni fornite da un insegnante su richiesta di un gruppo durante una \*lezione; \*lezione speciale o parte di \*lezione specialmente consacrata al \*metodo di studio; ore di "sostegno" per gli alunni in difficoltà; ecc. Vedere \*guida.

**Ambiente**

Questo termine designa in modo molto generale tutti gli elementi che possono avere un'incidenza sul processo di insegnamento/apprendimento, dal materiale disponibile in classe fino alla società con le sue caratteristiche sociali e culturali, passando attraverso le condizioni di lavoro degli studenti e degli insegnanti, in classe e fuori classe, l'atmosfera della scuola e i suoi orientamenti, le attese e le strategie dei genitori degli studenti, ed anche la politica linguistica del paese.

Con il termine di “ambiente di insegnamento/apprendimento” (invece che “situazione” o “contesto”), si mette l'accento sulla globalità di questi elementi, sulle loro interrelazioni, sull'importanza dei loro effetti e infine sul fatto che gli attori stessi del processo di insegnamento/apprendimento fanno parte integrante del loro proprio ambiente: così l'insegnante insegna, almeno in parte, in funzione della formazione che ha ricevuto e lo studente impara, almeno in parte, in funzione della cultura d'apprendimento che gli è stata trasmessa dalla società e dai suoi precedenti insegnanti.

**Attività**

Designa in modo molto generale ciò che lo studente fa durante l'apprendimento; sia a livello molto astratto (quello delle operazioni cognitive: collegare, confrontare, analizzare, applicare...) o molto concreto (sottolineare in un testo le parole non conosciute, imparare a memoria una poesia...); sia con un certo \*obiettivo (es. un'attività di recupero), in un settore (es. un'attività di comprensione scritta, di riflessione sulla lingua), nel quadro di un dispositivo (es. un'attività di gruppo, un'attività guidata, attività differenziate), ecc.; sia attività “scolastiche” (coniugare oralmente un verbo in classe), “simulate” (impersonare il ruolo di un turista che chiede la strada all'estero) o “autentiche” (scrivere un messaggio di posta elettronica per un corrispondente straniero). Vedere \*compito, \*esercizio.

**Autonomia**

" \*Capacità acquisita di farsi carico del proprio apprendimento in modo responsabile, cosa che implica in particolare essere in grado di darsi degli \*obiettivi, scegliere gli strumenti per raggiungerli e fare la \*valutazione dei risultati raggiunti. Nell'insegnamento scolastico l'autonomia, come la formazione

intellettuale o etica, è più una \*finalità che un obiettivo propriamente detto; ciò a cui deve tendere l'insegnante è la messa in opera di un processo di \*autonomizzazione (vedere \*autonomizzazione) nel quale l'apprendimento si dissocia progressivamente dall'insegnamento.

### **Autonomizzazione**

Processo grazie al quale lo studente aumenta il suo grado di \*autonomia, sviluppando progressivamente la sua capacità di portare avanti il suo processo di apprendimento indipendentemente dal processo di insegnamento. Vedere \*autonomia.

### **Capacità**

Attitudine particolare ad eseguire un \*compito o una precisa \*attività, sia di apprendimento della lingua-cultura straniera (coniugare un verbo, individuare una connotazione culturale di una parola a partire dal suo contesto, autovalutarsi), sia di comunicazione in lingua straniera (presentarsi, raccontare un aneddoto, seguire una conferenza prendendo appunti, scrivere un messaggio di posta elettronica). Vedere \*competenza, \*obiettivo.

### **Competenza**

1. Competenza: *atteggiamento generale o insieme di \*capacità in settori definiti in maniera più o meno globale. Vedere i punti seguenti.*

2. Competenza culturale: *capacità nei confronti della cultura straniera e nelle interazioni con i suoi membri. Queste capacità dipendono congiuntamente:*

a) *dalle conoscenze (es. sapere qual è la capitale di un paese, il sistema politico...);*

b) *dalle rappresentazioni (consapevolezza dell'immagine che si ha di questa cultura e dell'immagine che i suoi membri si fanno della loro cultura);*

c) *dai comportamenti (consapevolezza delle norme che regolano i modi di fare in questa cultura);*

d) *dai valori (consapevolezza dei grandi principi filosofici, religiosi, etici, estetici... dei membri della cultura straniera).*

3. Competenza linguistica: *capacità di comprendere l'orale, di esprimersi oralmente, di comprendere lo scritto, di esprimersi allo scritto in lingua straniera.*

4. Competenza metodologica: *capacità di gestire il proprio apprendimento, in particolare ricorrendo ai \*metodi adeguati.*

5. Competenza comunicativa: *le sue diverse componenti corrispondono a capacità di diverso ordine:*

– *componente linguistica: capacità di fare frasi grammaticalmente corrette;*

– *componente testuale e discorsiva: capacità di redigere una lettera di scusa, di raccontare un aneddoto, di argomentare in un dibattito, ecc.;*

– *componente nozionale-funzionale: capacità di esprimere nozioni come il tempo, il prezzo, l'identità, la causa... e di realizzare atti di parola come ringraziare, salutare, scusarsi, rifiutare, giustificare, confrontare, ecc.;*

– *componente referenziale: capacità di mobilitare le proprie conoscenze - lessicali ed altre - corrispondenti al settore di riferimento in cui si colloca il discorso;*

– *componente socioculturale: capacità di rispettare le regole che regolano l'uso della lingua nella situazione in cui ci si trova;*

– *componente interattiva: capacità di prendere la parola durante una conversazione, di chiedere precisazioni, di introdurre un argomento in opposizione, ecc.;*

– *componente strategica: capacità di compensare le proprie lacune nelle varie competenze per mezzo di un gesto, del mimo, di perifrasi, di domande poste o di richieste fatte all'interlocutore, ecc.*

### **Compito**

Unità minimale di coerenza nell'\*attività di apprendimento. Un compito è un lavoro di produzione che gli studenti devono realizzare coscientemente per fornire un prodotto linguistico determinato, in seno ad un \*dispositivo che è stato dato loro o che essi si creano. Un compito complesso può comprendere più compiti parziali: così, per riassumere un documento scritto, gli studenti dovranno ricercare

successivamente il significato delle parole e delle espressioni sconosciute, selezionare le idee fondamentali, collegarle tra di loro, redigere ed infine controllare la correzione linguistica in lingua straniera così come l'adeguamento delle idee al testo originario. Tipi di compito: vedere \*esercizio, \*risoluzione di problemi. Successione di compiti parziali: vedere \*procedimento.

### Contenuto

La “didattica delle lingue” è chiamata più giustamente da alcuni specialisti “didattica delle lingue-culture”, perché i suoi contenuti sono sia linguistici che culturali.

– *I contenuti linguistici* sono tradizionalmente classificati in lessico, fonetica-ortografia e grammatica (morfologia e sintassi). Per quel che riguarda la grammatica, si sono avuti recentemente altri tipi di descrizione della lingua che fanno apparire fenomeni diversi o che propongono diverse classificazioni delle forme linguistiche: la grammatica testuale (fenomeni legati alla coesione e alla progressione di un insieme di frasi), la grammatica dell'enunciazione (fenomeni legati alla soggettività del locutore/autore e al suo farsi carico della soggettività dell'interlocutore/destinatario), la grammatica nozionale-funzionale (classificazione delle forme linguistiche in nozioni generali, nozioni specifiche e funzioni linguistiche).

– *I contenuti culturali* sono quelli descritti e analizzati da varie discipline come l'etnologia, la storia, la geografia, l'arte, la politica, l'economia, la sociologia, ecc. All'inizio dell'insegnamento questi contenuti culturali sono generalmente presentati raggruppati per temi molto generali o situazioni di vita quotidiana (la famiglia, al ristorante, un compleanno). Quando il livello degli studenti lo permette, i testi letterari possono essere utilizzati come \*supporto d'insegnamento/apprendimento dei contenuti culturali.

Ogni \*supporto didattico scritto o orale può essere descritto in termini di contenuti linguistici, culturali, tematici e situazionali.

Vari gradi di padronanza di un contenuto: vedere \*obiettivo.

### Differenziazione

C'è differenziazione in classe quando studenti diversi o gruppi diversi di studenti realizzano nello stesso momento \*attività diverse, in base ad una o più delle seguenti caratteristiche: gli \*obiettivi, i \*dispositivi, i \*contenuti, i \*supporti, gli \*aiuti e \*guide, i \*compiti, i \*metodi. Queste caratteristiche costituiscono i “settori di differenziazione” possibili. Vedere \*variazione, \*pedagogia differenziata.

### Dispositivo

Insieme dei mezzi messi in opera per raggiungere un \*obiettivo in modo ottimale. Concerne in particolare il \*supporto utilizzato, il materiale disponibile, la \*guida e l'\*aiuto forniti, i modi di organizzazione e di gestione dello spazio, del tempo e della dimensione collettiva:

– *Il \*supporto*: dialogo o testo di base, immagine da commentare, insieme di documenti che fanno parte di un dossier di civiltà...

– *Il materiale*: libri di testo, quaderni di esercizi, \*esercizi registrati, dizionari, enciclopedie, libri di grammatica, registratori, computer, grandi fogli bianchi con pennarelli ...

– *L'aiuto e la guida*: apporto esterno destinato a facilitare la realizzazione del \*compito.

– *Lo spazio*: disposizione dei banchi, spostamenti degli alunni e dell'insegnante in classe, utilizzazione di altri spazi come la biblioteca della scuola, il laboratorio informatico, il domicilio di ogni alunno per il lavoro personale, ecc.;

– *Il tempo*: tempo fissato in classe per un \*compito, ripartizione del lavoro in più \*lezioni, termini dati per effettuare un lavoro, \*attività che si ripetono periodicamente, ritmo più o meno lento, o più o meno

sostenuto imposto ad un'attività, pianificazione che si estende su periodi più o meno lunghi, utilizzazione del tempo fuori dalla classe, ecc.

– *La dimensione collettiva*: costituzione di gruppi, alternanza e articolazione tra lavoro con l'intero gruppo classe, in gruppi ristretti, a coppie (“ binomi ” o “ tandem ”).

### **Esercizio**

Forma particolare di \*compito che presenta le seguenti caratteristiche: 1) corrisponde ad una operazione unica o a più operazioni definite in precedenza con esattezza (in lingua, per esempio, trasformare o sostituire o le due operazioni una dopo l'altra); 2) concerne un problema unico o più problemi definiti in precedenza con esattezza (in lingua, per esempio, utilizzare la negazione o esprimere la nozione di concessione); 3) presenta un certo carattere di ripetitività e di intensità: in un esercizio di riscaldamento, per esempio, si tratta di riprodurre la o le stesse forme un certo numero di volte in un tempo limitato. Gli esercizi possono essere classificati in particolare in funzione dei vari \*obiettivi che si propongono.

### **Finalità**

Si parla di “ finalità ” per indicare gli scopi generali specifici del sistema educativo, che, contrariamente agli \*obiettivi, non possono essere mai completamente raggiunti, sono difficilmente valutabili oggettivamente e corrispondono piuttosto ad una direzione che viene data all'azione, ad un orizzonte a cui si mira, ad un ideale verso il quale si tende. Queste finalità sono la formazione intellettuale (capacità di analisi, sintesi e argomentazione...), la formazione estetica (capacità di apprezzare il bello sotto tutte le sue forme) e la formazione etica (senso di responsabilità, rispetto degli altri, autonomia, senso critico, senso civico...). L'insegnante di lingua straniera, quando agisce in funzione di queste finalità, si considera un educatore. Vedere \*obiettivo.

### **Guida**

Forma di \*aiuto che mira ad orientare e ad accompagnare lo studente durante l'esecuzione del suo \*compito o l'insieme del suo processo di apprendimento: domande a scelta multipla o griglia da riempire nel caso di un lavoro di comprensione orale o scritta; serie di domande da porsi nella preparazione di un commento di un documento; scheda metodologica; consigli forniti da un insegnante, su richiesta di uno studente o di un gruppo di studenti, durante una \*lezione in classe; piano di lavoro con serie di istruzioni, esplicitazione delle tappe e degli \*obiettivi intermedi, dei procedimenti da seguire e/o dei \*metodi da utilizzare successivamente. Vedere \*aiuto.

### **Lezione**

Corrisponde ad un *continuum* di insegnamento (generalmente un'ora nell'insegnamento secondario). Vedere \*sequenza.

### **Metacognizione**

Ciò che si definisce “ metacognizione ” corrisponde *stricto sensu* all'attività di riflessione cosciente (o “ concettualizzazione ”) degli studenti sulle loro “ strategie cognitive ” (modi di portare avanti il loro apprendimento). In senso lato (utilizzato nella rubrica corrispondente di questo *Libretto*), la “ metacognizione ” indica ogni attività di riflessione degli studenti sul loro apprendimento, che abbia lo scopo di facilitarlo. Se si prendono per esempio come oggetto di riflessione i \*compiti da effettuare o effettuati, si tratterà di riflettere sul loro \*obiettivo comune e sull'obiettivo di ognuno di essi, sull'articolazione tra l'uno e l'altro, sui \*metodi da utilizzare, sui mezzi da utilizzare, sui \*dispositivi da far funzionare, sul risultato atteso e sui criteri utilizzati per la \*valutazione di questi vari settori.

*Coloro che propongono simili “ attività metacognitive ” nella classe di lingua si basano sulle tre*

*seguenti ipotesi che riguardano il processo di apprendimento:*

1. *La presa di coscienza che precede il lavoro ne migliora la motivazione e l'efficacia: quando si sa che cosa si fa, perché lo si fa, come si deve farlo, ecc. si è maggiormente implicati nel proprio lavoro e lo si svolge meglio.*
2. *Questa presa di coscienza permette ad ognuno, durante il lavoro, di procedere secondo le proprie \*strategie, e di controllarle meglio.*
3. *La presa di coscienza posteriore al lavoro effettuato migliora l'efficacia del lavoro futuro: quando si sa che cosa si è fatto, perché lo si è fatto, come lo si è fatto, con quali risultati, si può progredire nel proprio modo di apprendere, l'implicazione aumenta e il lavoro diventa sempre più efficace.*

### **Metodo**

Unità minima di coerenza metodologica nell'attività di insegnamento o di apprendimento. Un metodo abbraccia tutti i modi di fare utilizzabili in applicazione di un principio di insegnamento o di apprendimento unico. Il "metodo diretto" di insegnamento, ad esempio, corrisponde a tutto ciò che può fare un insegnante per evitare di passare/far passare gli alunni attraverso la lingua madre: proporre \*supporti e \*esercizi grammaticali in lingua straniera, fare domande in lingua straniera, dare un'identità straniera agli alunni in situazione di simulazione... Vedere, nell'Allegato della scheda "Metodi", la tabella che propone le opposizioni metodologiche fondamentali in didattica delle lingue. E' necessario, in pedagogia differenziata come altrove, distinguere tra metodi di insegnamento e metodi di apprendimento. Vedere \*strategie.

### **Obiettivo**

Al contrario di una \*finalità, un obiettivo è uno scopo concreto, definito da un risultato preciso osservabile in termini di comportamento dello studente, e valutabile in termini di azione che questi può realizzare (" lo studente è capace di... ").

Un obiettivo definito in questo modo si dice " operativo ", e può corrispondere:

a) *ad una competenza (vedere \*competenza);*

b) *ad un contenuto (vedere \*contenuto);*

c) *ad un grado di padronanza di questi \*contenuti. I vari gradi sono i seguenti:*

1. *sensibilizzazione: capacità di prendere coscienza di realtà poco conosciute o sconosciute;*
2. *identificazione: capacità di identificare regolarità o coerenze tra varie forme linguistiche o culturali, oppure di identificare le forme che discendono da regolarità o coerenze date;*
3. *concettualizzazione: capacità di capire le " regole " corrispondenti del funzionamento linguistico o culturale;*
4. *applicazione: capacità di produrre enunciati o comportamenti " corretti " riferendosi coscientemente a " regole " esplicite;*
5. *esercitazione: capacità di produrre rapidamente in un tempo limitato numerose forme corrette senza aver bisogno di riferirsi coscientemente a regole esplicite;*
6. *transfert: capacità di riutilizzare acquisizioni precedenti per i bisogni personali di comunicazione in una situazione nuova.*

Vedere \*capacità, \*competenza, \*contenuto, \*finalità.

### **Pedagogia differenziata**

Consiste nel proporre \*obiettivi, \*dispositivi, \*contenuti, \*supporti, \*aiuti, \*guide, \* compiti o \*metodi di insegnamento diversi per ogni studente (o gruppo di studenti) secondo la sua personalità, la sua cultura, le sue abitudini o il suo profilo di apprendimento, secondo il suo livello di padronanza della lingua, il suo grado di motivazione e di autonomia, i suoi interessi, i suoi obiettivi, i suoi bisogni, le sue \*capacità, o qualsiasi altro parametro la cui considerazione obblighi l'insegnante ad adattare in vario modo la sua pratica di insegnamento. Vedere \*differenziazione.

### **Procedimento**

Modo in cui si realizza un \*compito, cioè in cui si cerca di ottenere un certo prodotto. Vedere \*metodo, \*strategia.

## Procedura

*Successione articolata e finalizzata di \*compiti parziali che tendono alla realizzazione di un \*compito globale: si parlerà quindi del “ procedimento di autocorrezione ” di una produzione scritta attraverso revisioni successive dell’ortografia, della morfologia, della sintassi, del piano d’insieme, della presentazione materiale, ecc. Contrariamente al \*processo, il procedimento si situa al livello dell’organizzazione cosciente dell’apprendimento. Il processo di lettura citato più avanti diventa un procedimento (d’apprendimento della lettura) se su di un testo si fanno fare agli studenti identificazioni formali, se si richiedono poi ipotesi sul senso del testo a partire dalle forme identificate, per giungere infine ad una lettura di validazione / invalidazione di queste ipotesi.*

## Processo

Serie di operazioni cognitive articolate e finalizzate: si parlerà di “ processo d’apprendimento ”; si dirà che c’è un va e vieni costante, durante il “ processo di lettura ”, tra il procedimento semasiologico (si parte dalle forme conosciute per scoprire il messaggio) e il procedimento onomasiologico (si parte dalle conoscenze o dalle ipotesi sul senso per riconoscerle o validarle attraverso l’analisi delle forme). Il processo si situa al livello dei meccanismi mentali, largamente incoscienti, contrariamente al \*procedimento.

## Programmazione

*Preparazione di una \*sequenza d’insegnamento, per mezzo della quale l’insegnante definisce la natura dei vari settori di insegnamento/apprendimento (gli \*obiettivi, i \*contenuti, i \*supporti, i \*dispositivi, gli \*aiuti e le \*guide, i \*compiti e i \*metodi) e quella delle fasi della \*sequenza e delle varie \*lezioni (consegne, organizzazione e forme del lavoro – in particolare di gruppo –, messa in comune, \*valutazione, \*recupero). In \*pedagogia differenziata, la programmazione deve definire in quali settori, con quali forme e con quali mezzi sarà attuata la \*differenziazione.*

## Recupero

\*Compito o insieme di compiti creati espressamente con lo scopo di aiutare gli studenti a risolvere un problema o una difficoltà puntuale o permanente riscontrati nel corso del loro apprendimento.

## Risoluzione di problemi

*Tipo di \*compito complesso, per il quale lo studente deve, tenendo conto del suo \*ambiente di insegnamento/apprendimento, riflettere da solo sui \*dispositivi da mettere in atto e sulla scelta dei \*procedimenti e delle \*procedure più efficaci.*

## Sequenza

1. “ Sequenza di lavoro ” : insieme di \*compiti che presentano una certa coerenza durante una o più \*lezioni:

2. “ Sequenza video ” : parte di \*lezione filmata, o montaggio di momenti scelti in più \*lezioni e che presentano una certa coerenza.

## Strategia

Insieme di azioni effettuate in maniera cosciente con un \*obiettivo determinato. In didattica delle lingue, il termine "strategia" equivale praticamente a \*metodo o insieme di \*metodi.

## Supporto

Materiale a partire dal quale si realizzano generalmente parecchie attività di insegnamento/apprendimento: un dialogo registrato, una pubblicità, una fotografia, un documento

video, ad esempio, servono da base a \*esercizi di comprensione, di espressione, di grammatica, di lessico, di correzione fonetica, alla scoperta culturale, all'esercitazione ai \*metodi di apprendimento... Tutte le attività di classe possono essere effettuate a partire da supporti diversi su cui si lavora contemporaneamente (commento di un articolo di giornale e della fotografia che lo illustra, ad esempio) o successivamente (dossier di civiltà che integra documenti diversi sullo stesso tema, ad esempio).

### **Unità didattica**

*Insieme coerente costituito da una serie di \*compiti di insegnamento/apprendimento: " lezione " del libro di testo, spiegazione di un testo, commento di un documento video, lavoro su di un dossier di civiltà, ecc. L'unità didattica comprende generalmente più \*lezioni.*

### **Valutazione**

Azione di misurare, in base a criteri obiettivi e espliciti, il valore di un insegnamento o di un apprendimento.

Si distinguono vari tipi di valutazione, a seconda che se ne considerino gli attori, i criteri o le funzioni.

1. Gli **attori** della valutazione possono essere l'insegnante, gli altri studenti o lo studente interessato: si parla in questo ultimo caso di "autovalutazione".

2. I **criteri** della valutazione possono essere:

a) *criteri di realizzazione* (o procedurali), che si applicano ai \*compiti parziali che lo studente deve realizzare per arrivare alla fine al risultato atteso; per esempio, per la comprensione di un racconto, aver individuato i nomi dei vari personaggi, i vari tempi verbali, i vari momenti cronologici...;

b) *criteri di riuscita*, che si applicano al risultato ottenuto; sono 5: la pertinenza, la completezza, l'esattezza, la quantità e la qualità.

3. Le **funzioni** della valutazione permettono di distinguere:

a) *la valutazione diagnostica*

Si colloca prima dell'inizio della \*sequenza di insegnamento, ed è orientata verso il futuro: ha lo scopo di paragonare le \*capacità/conoscenze attuali degli studenti ("i prerequisiti") con quello che sarà loro necessario in seguito, in modo da colmare in anticipo le loro lacune, da prepararli al lavoro che li aspetta, o da modificare la \*sequenza. In questo tipo di valutazione si cerca di prevedere e prevenire gli errori possibili da parte degli studenti.

b) *la valutazione formativa*

Si colloca nel corso della \*sequenza di insegnamento/apprendimento ed è orientata verso il presente: ha lo scopo di adattare via via i procedimenti di insegnamento e quelli di apprendimento. In questo tipo di valutazione, l'errore è una tappa dell'apprendimento e non una colpa o un insuccesso, perché permette di individuare gli ostacoli che rimangono da superare e la maniera migliore di affrontarli.

c) *la valutazione sommativa*

Si colloca alla fine di una \*sequenza di insegnamento/apprendimento ed è orientata verso il passato. Si interessa ai prodotti finiti, ai risultati terminali, e consiste nel verificare, al termine di una \*sequenza, di una parte del programma, o dell'intero corso di studi, in che misura sono stati raggiunti gli obiettivi fissati. Ha una finalità sociale (informazione per lo studente, per la sua famiglia e per l'amministrazione, orientamento scolastico o professionale, rilascio di un diploma.), e si esprime attraverso un voto-bilancio determinato in rapporto ad un gruppo (in questo caso ha la funzione di classificazione) o ad un livello prescritto (in questo caso ha funzione di selezione o certificazione). In questo tipo di valutazione, l'errore è punito perché indica che gli obiettivi non sono stati raggiunti.

### **Variazione**

C'è variazione in classe quando gli studenti – individualmente, in gruppi o collettivamente – realizzano tutti, nello stesso tempo, una stessa serie di \*compiti diversi. Vedere

\*differenziazione.