

***Formarsi alla pedagogia differenziata
in didattica delle lingue***

*Libretto di utilizzazione della cassetta d'autoformazione
alla pedagogia differenziata
nelle classi di lingua straniera*

LIBRETTO DELL'INSEGNANTE

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)

Formarsi alla pedagogia differenziata in didattica delle lingue

***Libretto di utilizzazione della cassetta d'autoformazione
alla pedagogia differenziata
nelle classi di lingua straniera***

LIBRETTO DELL'INSEGNANTE

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 (Inghilterra) Association for Language Learning

APFA (Austria) Österreichische 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, **ANLS** (*Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*) e **LEND** (*Lingua E Nuova Didattica*).

SOMMARIO

| | <i>PAGINE</i> |
|--|---------------|
| 1. Presentazione del PCE..... | 4-6 |
| 2. Istruzioni per l'uso | 7- |
| 3. Questionario | 8-12 |
| 4. Schede di autoformazione | |
| Introduzione (“ variazione ” vs “ differenziazione ”) | 13-18 |
| Parte I : Settori di differenziazione | |
| Obiettivi | 19-22 |
| Contenuti | 23-24 |
| Supporti | 25-35 |
| Dispositivi | 36-45 |
| Aiuti e guide | 45-49 |
| Compiti | 50-53 |
| Metodi | 54-59 |
| Parte II : Fasi cronologiche | |
| Programmazione..... | 60-65 |
| Consegne | 66-70 |
| Lavoro di gruppo | 71-75 |
| Messa in comune..... | 76-78 |
| Valutazione | 79-87 |
| Recupero | 88-93 |
| Parte III : Temi trasversali | |
| Ambiente | 94-99 |

| | |
|------------------------------|----------------|
| Metacognizione | 100-108 |
| Autonomizzazione | 109-114 |
| Conclusioni | 115-122 |
| 5. Bibliografia | 123-127 |
| 6. Glossario | 128-133 |
| 7. Soluzioni | 134-159 |

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:¹

- 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.

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.*

¹ 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).

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

Il Questionario iniziale/finale

Alla fine di queste Istruzioni per l'uso, questo *Libretto dell'insegnante* propone un "Questionario iniziale/finale", la cui utilizzazione è presentata alla prima pagina. Si tratta di un questionario a cui invitiamo gli insegnanti a rispondere prima del lavoro e alla fine del lavoro sulla cassetta e sulle schede corrispondenti, in modo da poter paragonare poi le proprie risposte e autovalutare l'evoluzione delle proprie conoscenze, rappresentazioni, atteggiamenti e intenzioni riguardo alla pedagogia differenziata.

Lo Schedario

Lo Schedario, riprodotto di seguito, propone una scheda di lavoro per ogni sequenza video. E' stato concepito nel modo seguente :

– La parte " Introduzione " propone, a partire da quattro sequenze, un lavoro sulla differenza tra "variazione" e "differenziazione". Sembra logico cominciare il lavoro sulla cassetta da questa indispensabile messa a punto terminologica. Sembra altrettanto logico terminarlo con la rubrica "Conclusioni", in cui abbiamo raggruppato alcune valutazioni globali sulla pedagogia differenziata fatte da insegnanti partecipanti al PCE e poi da alunni con un'ultima attività che mira essenzialmente a far sì che gli utilizzatori della cassetta possano autovalutare il proprio lavoro sulla pedagogia differenziata e trarne le proprie conclusioni.

– Abbiamo classificato 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, in funzione delle preferenze o dei bisogni di ognuno, di adottare, al contrario, 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 proposte 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 classificate altrove, ma che permettono di lavorare su questa rubrica. Al contrario, per ogni scheda sono indicate la o le altre rubriche che possono essere prese in considerazione. Questi rimandi incrociati dovrebbero permettere all'insegnante di utilizzare questo strumento di autoformazione alla pedagogia differenziata in modo...differenziato!

Bibliografie e Glossario

Il *Libretto dell'insegnante* propone alla fine una Bibliografia internazionale sulla pedagogia differenziata, con un breve commento per ogni opera che ne spiega l'interesse, seguita da un *Glossario* che contiene i concetti essenziali alla riflessione sulla pedagogia differenziata. Come si potrà costatare, si tratta di uno strumento di riferimento a cui gli utilizzatori dello Schedario di autoformazione sono costantemente rinviati.

Questo Libretto dell'insegnante termina con le « Soluzioni » delle attività proposte nelle Schede, per lo meno quelle – le più numerose – per cui è stato possibile farlo. A volte, piuttosto che di vere e proprie "soluzioni", si tratta di commenti destinati a far riflettere sulle risposte date.

Speriamo che quest'opera risponderà alle vostre attese e ai vostri bisogni, e vi ringraziamo in anticipo di tutte le annotazioni e suggerimenti che vorrete inviarci per migliorarla.

**Il Direttore Pedagogico
Christian Puren**

3. 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 conto suo 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*?

| | Variazione | Differenziazione |
|-------------------|-------------------|-------------------------|
| Sequenza A | | |
| Sequenza B | | |

Sequenza C

Proponete la vostra definizione di questi due termini.

| |
|-------------------------|
| Definizione |
| Variazione |
| Differenziazione |

2. La pedagogia differenziata, a carico di chi?

2.1 Con quale/i delle tre affermazioni di ogni linea orizzontale siete personalmente d'accordo?² (Segnate le caselle corrispondenti.)

| | 1 | 2 | 3 |
|----------|---|--|--|
| a | 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 | 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.. |
| c | 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. |
| d | 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. |
| e | 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 collettivo. | 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. |

² Questo schema è tratto da: Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Parigi, Ellipses, 1998, 206 p.

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 |
| Sequenza A | | | |
| Sequenza B | | | |
| Sequenza C | | | |

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

| | | |
|-------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | Insegnamento differenziato | Apprendimento differenziato |
| Sequenza A | | |
| Sequenza B | | |
| Sequenza C | | |

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.

| | Esempio |
|--|---------|
| Settore di differenziazione (Vedere la definizione dei termini nel Glossario.) | |
| 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?

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>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>Vous avez des questions ? Non...</i></p> | <p><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? <i>Avete domande? No ...</i></p> |

1. Di quale fase cronologica della lezione si tratta: programmazione, consegne, lavoro di gruppo, valutazione o recupero?
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?
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?
4. Il lavoro richiesto agli alunni quale tipo di contenuto concerne? (vedere nel Glossario la definizione del termine contenuto).

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 (...) d’expressions, les équivalents dans le texte</i>.</p> <p>A ver, el grupo C... <i>¡Sabrina! ¡Nadège!</i>... 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... <i>¡Nadège!</i>... 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...</i> “<i>vrai ou faux</i>”. Tenéis que conjugar el verbo “despertarse” y tenéis que contar una historia...</p> <p>A. – ... <i>à l’aide des dessins</i>.</p> <p>P. – <i>Voilà</i>, y podéis utilizar el texto. [S’adressant à un groupe particulier.] Quiero una sola respuesta para todo el grupo, <i>une seule réponse pour tout le groupe</i>.</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 (...) 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...</i> Va bene? <i>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...</i> “<i>vero o falso</i>”. Dovete coniugare il verbo “svegliarsi” e dovete raccontare una storia...</p> <p>S. - ...<i>con l’aiuto dei disegni</i>.</p> <p>P. - <i>Va bene</i>, e potete utilizzare il testo.</p> <p>P. - [rivolgendosi ad un gruppo in particolare] Voglio una sola risposta da parte di tutto il gruppo, <i>una sola risposta da parte di tutto il gruppo</i>.</p> |

1. Che cosa c’è di comune (né variato, né differenziato) nel lavoro proposto ai vari gruppi?

2. In che cosa consiste la differenziazione all'interno di questa attività comune di comprensione scritta?
3. Individuate ciò che gli ultimi tre gruppi non hanno in comune nel compito di coniugazione dei verbi. Si tratta di variazione o di differenziazione?
4. Individuate, nel discorso dell'insegnante, l'allusione ad un supporto comune a tutti i gruppi. (Vedere la definizione di " supporto " nel Glossario.)
5. Con quale criterio sembra che l'insegnante abbia costituito i gruppi?

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</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</p> |

| | |
|--|---|
| <p>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. Something that strikes right away in this class is that everybody seems to be working and that it is an achievement.</p> | <p>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 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.</p> |
|--|---|

1. In che cosa c'è variazione nel corso di questa sequenza?
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?
3. Quali sono le vostre prime impressioni nell'osservare l'atteggiamento dei vari gruppi di studenti in classe?

ALLEGATO

Testo delle attività proposte nel libro di testo

| Testo originale(inglese) | Traduzione |
|---|---|
| <p>Activity 1 (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>Activity 2 (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>Attività 1 (Figura 1, “ Famiglia moderna ”) Ricordando ciò che avete imparato nell'Unità 1, identificate il tipo di famiglia in ognuna delle figure qui sotto.</p> <p>Attività 2 (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> |

SCHEDA 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".

| TRASCRIZIONE ORIGINALE portoghese L1, inglese L2 | TRADUZIONE |
|---|---|
| <p>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".</p> | <p>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" ...</p> |

1. C'è variazione o differenziazione in questa sequenza? Se sì, in quali settori? Confrontate con la sequenza precedente.
2. Quali criteri sono stati utilizzati dalle insegnanti per definire i livelli di difficoltà dei testi?
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?
4. Che cosa si può immaginare che le insegnanti abbiano previsto di fare con il gruppo classe una volta realizzata questa attività di gruppo?
5. Quali inconvenienti ci sarebbero in una classe, nel costituire sistematicamente i gruppi sul solo criterio dei livelli di padronanza della lingua?
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?

ALLEGATO

Attività sui testi 2 e 3

Testo 2 (difficoltà media)

| | |
|---|--|
| <p>Activity 2</p> <p>Reread the text “ Slave to Be Single ”</p> <p>2.1. Account for the headline and superlead.</p> <p>2.2. Starting from the superlead collect information about :</p> <ul style="list-style-type: none">• What the law says ;• What social supports are given. | <p>Attività 2</p> <p>Rileggete il testo “ <i>Slave to Be Single</i> ”</p> <p>2.1. Spiegate il titolo e il sottotitolo.</p> <p>2.2. Cominciando dal sottotitolo, individuate le informazioni su:</p> <ul style="list-style-type: none">• 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 “ *Getups* ” 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: | |
|--|--|
| – Dispositivi 1/3. – Aiuti e guide 1/1. – Compiti 2/2. – Programmazione 1/3. | – Lavoro di gruppo 2/2. – Valutazione 1/3. – Ambiente 2/4. |
| <i>Nota bene</i> : La scheda Conclusioni 1/6, che presenta numerosi settori di differenziazione, potrebbe essere utilizzata come introduzione alla Parte n° 1. | |

SCHEDA N°1/3

ATTIVITA' PRELIMINARI AL VISIONAMENTO

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.

- Potete definire gli obiettivi di questa lezione?
- Questi obiettivi erano stati definiti dagli studenti o dai corsisti, o erano stati esplicitati loro dall'insegnante?
- Tutti gli studenti o i corsisti erano o no ugualmente capaci di raggiungere questi obiettivi e perché?

2. In didattica si fa differenza tra:

- gli “ *obiettivi* ”, che sono scopi precisi e concreti, definiti da risultati di cui si può effettivamente valutare se e in quale misura sono stati raggiunti;
- e le “ *finalità* ”, che sono degli scopi generali specifici al sistema educativo, e che, contrariamente agli obiettivi, non possono mai essere completamente raggiunte, sono difficilmente valutabili obiettivamente, 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.

2.1 Gli “ obiettivi ” che avete definito nell'attività precedente sono tutti “ obiettivi ” in questo senso limitato o ci sono anche delle finalità?

2.2 Immaginate il maggior numero possibile di esempi di obiettivi diversi, e cercate di classificarli per categorie.

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?

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 della lingua, 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^e année, c'est l'avant-dernière année avant l'examen et dans les classes à partir de 4^e 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. [...] 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 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.</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, precedentemente. E ci sono anche esercizi di ascolto, possono scegliere le loro cassette e fare l'esercizio con un walkman. [...] Allora il lavoro (...) consiste nel circolare nella classe e aiutare gli studenti in difficoltà e rispondere a domande. Ci sono domande oppure si devono sollecitare 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 da fare a casa. Alcune volte, se hanno lavorato bene, non c'è altro lavoro, altri compiti da fare a casa.</p> |

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).

1.2 gli aiuti e le guide..

2. Rileggere nel Glossario la definizione di 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 ”.

Fate l'elenco dei vari tipi di obiettivi differenziati che si trovano in questa sequenza, dando un esempio per ciascuno.

3. In che misura si deve parlare in questo caso più di “ differenziazione dell'apprendimento” che di “ differenziazione dell'insegnamento”?

4. Individuate, tuttavia, i due casi in cui l'insegnante si riserva il diritto di intervenire.

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.

| TRASCRIPTIONE ORIGINALE tedesco L1, francese L2 | TRADUZIONE |
|---|--|
| <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 ce que tu sais ici.</p> <p style="text-align: center;">Allez-y!</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 lo hai saputo, lo metti in fondo. E alla fine avrai qui tutto quello che sai.</p> <p>Forza!</p> |

1. Quale tipo di obiettivo si pone soprattutto questa sequenza?
2. Nonostante tutto perché si può parlare di “ differenziazione ”?
3. Descrivete i vari tipi di esercizi proposti.
4. Quali sono i due punti sui quali gli studenti applicano una certa autonomia?

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 acquaiolo, 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 | TRADUZIONE |
|---|---|
| <p><i>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 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</p> | <p>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 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> |

seres humanos.

¿Todo claro? ¿Pregunta?

E' tutto chiaro? Domande?

1. In che cosa consiste il primo compito richiesto agli studenti (“ cercare di capire le parole ”, ma con un vocabolario a portata di mano)?
2. Quale può essere l’obiettivo di questo primo compito?
3. Questo primo compito deve essere realizzato individualmente o in gruppo?
4. Leggete nel Glossario la definizione del termine “ contenuto ”. Quale tipo di contenuto è differenziato in questo caso?
5. In che cosa consiste il secondo compito assegnato ai gruppi?
6. Questa tecnica sembra essere interessante?
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?
8. Che cosa si può supporre che l’insegnante proponga dopo a fase di lavoro di gruppo? Verificate le vostre ipotesi visionando la sequenza Dispositivi 3/3.

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.</p> <p>D'accord ?... Vous écoutez bien les consignes ?</p> <p>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 (voir Annexe), trouvez <i>five, four things they like. Who are they? They</i> ce sont <i>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?</i></p> <p>E.- Chose !</p> <p>P. - Chose. <i>This is a thing. This is a thing</i> qu'ils... quatre choses qu'ils... <i>they like?...</i> quatre choses qu'ils... <i>they like? To like? To love?...</i> qu'ils... ?</p> <p>E. - Qu'ils aiment !</p> <p>P.- <i>Aiment. Yes, you know. And then two sports they play. Une question qui commence par Where...? To know. What does it mean, "to know"?</i></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...(...)</p> <p>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), trovate <i>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?</i></p> <p>S.- Cosa!</p> <p>P.- Cosa. <i>Questa è una cosa. Questa è una cosa che... quattro cose che... piacciono a loro?...</i> Quattro cose che... <i>piacciono a loro? Piacere? Amare?... che essi...?</i></p> <p>S.- che essi amano!</p> <p>P.- Amano. Sì, bene. <i>E poi, due sport che</i></p> |

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 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. – *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 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 !

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", "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-même. Voilà. Donc, *name, live*, qu'est-ce qu'il faut mettre là, Carmelina, à *live*, qu'est-ce qu'il faut faire ? – Oui, 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... ?

praticano. Une 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...

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*

| | |
|--|--|
| <p>E. - (...)</p> <p>P.- ... d'où ma famille vient. <i>Job... work...</i> évidemment, vous ne travaillez pas encore, mais vous mettez où votre école se trouve, hein ? <i>Like, ... What you like? What you play? ... travail...</i> Alors, tu mets où tu travailles, tu mets les formes.</p> <p>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. <i>Idem</i> pour les B. D'accord ?</p> <p><i>Allez-y !</i></p> | <p><i>abitazione</i>, che cosa ci si deve mettere Carmelina, a <i>luogo di abitazione</i>? Che cosa si deve fare?- Sì, il gruppo A può cominciare – <i>luogo di abitazione...</i>, che cosa vuol dire ancora <i>abitare</i> ?</p> <p>S. - Che cosa vuol dire <i>abitare</i>?</p> <p>P. - <i>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....?</i></p> <p>S. - (...)</p> <p>P.- ... da dove viene la mia famiglia. <i>Mestiere... Lavoro...</i> Evidentemente, voi non lavorate ancora, ma mettete dove si trova la vostra scuola, eh? <i>Piacere... Che cosa vi piace? A che cosa giocate?...</i> Lavoro ... Allora, metti dove lavori, metti le forme verbali.</p> <p>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!</p> |
|--|--|

1. Che cosa ha consegnato l'insegnante ad ogni studente, proprio prima dell'inizio di questa sequenza?
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)?
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.
4. Con quale criterio, secondo voi, l'insegnante ha formato i due gruppi?
5. Per quale ragione si può pensare che 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 “ *Check. Answer these questions* ”) ? Confrontate i contenuti linguistici dei compiti dei due gruppi.
6. L'insegnante ha previsto una messa in comune del lavoro dei due gruppi in forma interattiva: in cosa consisterà?
7. Che cosa pensate del modo in cui l'insegnante utilizza il libro di testo?

ALLEGATO
(supporti utilizzati tratti dal libro di testo)

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

| VERSIONE ORIGINALE (inglese) | |
|--|---|
| UNIT 6 – JOBS AND INTERESTS Page 24 | |
| Présentation | |
| 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. |

| TRADUZIONE | |
|--|--|
| UNITA' 6 – INTERESSI E OCCUPAZIONI Pagina 24 | |
| Presentazione | |
| 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. – <i>Profond.</i> E2. – Tief. E1. – Lustig. | 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. |
| E2. – <i>Gai</i> [mal prononcé par l'élève]. 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. E2. – <i>Sans arrêt.</i> | 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. S2. – <i>Senza sosta.</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>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> | 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> |
| 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> | 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> |

| | |
|---|---|
| E2. – <i>Le séjour que nous avons fait à la station de ski a été assez cher.</i> | A2. – <i>La vacanza che abbiamo fatto alla stazione sciistica è stata abbastanza cara.</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> | S1. – <i>Abbiamo fatto l'auto-stop 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> |
| E1. – ?? E2. – <i>C'est un ... bien sympa.</i> E3. – <i>Il sait quelque chose.</i> E4. – <i>Non il ne sait rien.</i> | S1. – ?? S2. – <i>E' un ... molto simpatico.</i> S3. – <i>Sa qualcosa.</i> S4. – <i>Non sa niente.</i> |
| E1. – <i>Nous réfléchissons à une affaire bizarre.</i> E2. – <i>Je ralentis devant un virage dangereux.</i> | S1. – <i>Riflettiamo su una situazione strana.</i> S2. – <i>Rallento prima di una curva pericolosa.</i> |
| E1. – <i>J'aime beaucoup le Portugal.</i> 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> | S1. – <i>Mi piace molto il Portogallo</i> S2. – <i>E' il Portogallo che mi piace molto.</i> 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> |

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?
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).
3. Visionate una prima volta la sequenza per contare il numero dei supporti utilizzati.
 - 3.1 Quanti sono ?
 - 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?
 - 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.)
4. Visionate una seconda volta la sequenza:
 - 4.1 Definite in poche parole ogni supporto.
 - 4.2 Per ogni gioco, definite in poche parole l'obiettivo corrispondente in termini di contenuto.
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.
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?

7. Rivedete il gioco del Trimino: come funziona questo gioco?
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?
 - 8.2 Quali informazioni supplementari ci dà questo documento sull’insieme delle attività?
9. Qual è la vostra idea personale su questo procedimento del “ piano di lavoro ”? In che cosa favorisce la differenziazione?
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?

Plan de travail 4e compo/6i/6mb

(Echanges II, L. 5 + 6)

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

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

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 |
|--|---|
| T. – So you must stick all these different parts here. 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. | P. – Allora, dovete incollare qui tutti questi vari post-it. Sono messi a caso e rappresentano temi diversi. Dovete scambiarvi oralmente le idee sui vari temi delle opere degli scrittori. Poi potete verificare le risposte perché avrete la soluzione che vi darò. |

| | |
|---|---|
| <p>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>S. – O.K. So the first page is this . This is the second part.</p> <p>T. – and then you turn and you check the solution.</p> <p>S. – Ah !</p> <p>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.</p> <p>E2. – Death.</p> <p>E1. – It's important because of the death.</p> <p>E1. – In life.</p> <p>E2. – Yes, in life. Examples : Evelyn after her mother's death...</p> <p>S1. – ...love meeting. It is a mechanical meeting. There are a girl and a man, but they only meet to make love without feelings.</p> <p>S2. – The Love Song of J.A. Prupock is a song which has nothing to do with love.</p> <p>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.</p> <p>T. – O.K. You start.</p> <p>S1. – Io tiro.</p> <p>S3. – Io, verde</p> <p>S2. – Eliot. 10</p> <p>S3. – I... I ... I want to ask you the question. “ What</p> | <p>S. – D'accordo. Grazie. Allora “ The Waste Land ” è divisa in cinque parti. La seconda e la terza. La prima e la seconda.</p> <p>S. – Bene. Ecco quindi la prima pagina: E ecco la seconda.</p> <p>P. – E qui, girate e trovate la soluzione.</p> <p>S. – Ah.</p> <p>P. – Bene. Potete ripassare in questo modo la concezione fondamentale del romanzo moderno. Infatti noterete che ho scelto solo, per la revisione, questi 5 punti.</p> <p>S1. – La morte.</p> <p>S2. – E' importante a causa della morte.</p> <p>S1. – Nella vita</p> <p>S2. – Sì, nella vita. Per esempio, Evelyn dopo la morte di sua madre.</p> <p>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.</p> <p>S2. – La “ Love Song ” di J.A. Prupock è una canzone che non ha niente a che vedere con l'amore.</p> <p>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> <p>P. – Bene. Cominciate.</p> <p>S1. – Io tiro.</p> <p>S3. – Io, verde.</p> <p>S2. – Eliot. 10.</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p><i>kind of play is Murder in the Cathedral ? ”</i></p> <p>S2. – Dai.</p> <p>S4. – <i>What kind of... ?</i></p> <p>S3. - ... <i>play is Murder in the Cathedral ?</i></p> <p>S4 : <i>Verse drama.</i></p> <p>S. – <i>Eh !</i></p> <p>S3. – <i>It’s right.</i></p> <p>S4. – <i>Thank you.</i></p> <p>S3. – <i>O.K. Four. One, two, three, four.</i></p> <p>S1. – <i>Nothing.</i></p> <p>S4. – <i>O.K.</i></p> <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>S3. – <i>Io, io... Voglio farvi la domanda: “ Che tipo di opera è Murder in the Cathedral? ”.</i></p> <p>S1. – Dai</p> <p>S2. – <i>Che specie di... ?</i></p> <p>S3. – ... <i>opera è Murder in the Cathedral?</i></p> <p>S4. – <i>Un dramma in versi..</i></p> <p>SS. – <i>Eh!</i></p> <p>S3. – <i>E’ giusto.</i></p> <p>S4. – <i>Grazie</i></p> <p>S3. – <i>Bene. Quattro. Uno, due, tre, quattro.</i></p> <p>S1. – <i>Niente.</i></p> <p>S4. – <i>Bene.</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>Euh... la domanda numero 2.</i></p> <p>S1. – <i>Che tipo di famiglia ha Evelyn?</i></p> <p>S2. – <i>Eh 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> |
|--|--|

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.
 - 2.2. la dimensione individuale e collettiva.

3. Osservate il documento “ Revision Table ”, in Allegato: quali informazioni supplementari vi dà sui dispositivi adoperati dall’insegnante?
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?
5. Descrivete brevemente, per ogni dispositivo, l’obiettivo, il supporto e l’attività corrispondente.
6. Individuate gli aiuti previsti dall’insegnante per favorire l’auto-correzione.
7. In che cosa consiste il lavoro dell’insegnante:
 - 7.1 prima della lezione?
 - 7.2 durante la lezione?
8. Quali sono le condizioni necessarie per la buona riuscita di questi dispositivi?
9. Quali possono essere i vantaggi di questi dispositivi:
 - 9.1 per quel che riguarda lo sviluppo degli studenti?
 - 9.2 per quel che riguarda l’apprendimento linguistico?
10. Quali possono essere gli inconvenienti di questi dispositivi:
 - 10.1 per quel che riguarda l’apprendimento della lingua?
 - 10.2 per quel che riguarda l’insegnante?

ALLEGATO

ENGLISH LITERATURE
5TH FORM

REVISION TABLE
Modernism, James Joyce, Thomas Stearns Eliot.

| <i>Topics for revision</i> | <i>Material</i> | <i>Method</i> | <i>Remarks</i> |
|---|--|---------------|--|
| 1. The 20 th century novel key ideas | Fill in | ☺☺ (x 2) ⇨ | <input type="checkbox"/> |
| 2. Thomas Stearns Eliot life and works | Puzzle | ☺☺☺ (x 2) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eveline An Encounter | Puzzle | ☺☺ (x 4) | <input type="radio"/> |
| 4. Modernism, Joyce, Eliot | The shortest way (?) to the State Examination | ☺☺☺☺ (x 1) | <input type="radio"/> |
| 5. T.S.Eliot | Photos | ☺ (x1) | <input type="radio"/> after 2, for further revision |
| 6. James Joyce | Photos | ☺☺ (x1) | <input type="checkbox"/> |
| 7. T.S. Eliot | Terza prova - autore, personaggio | ☺ (x 3) ⇨ | <input type="checkbox"/> if you know what to do on 29 th June |
| 8. James Joyce | Terza prova - autore, personaggio | ☺ (x 3) ⇨ | <input type="checkbox"/> if you know what to do on 29 th June |
| 9. Eveline, An encounter, The love song of J.Alfred Prufrock | Rallye | ☺☺☺ (x 4) | <input type="radio"/> |
| 10. Modernism | Scenario | ☺ (x 3) ⇨ | <input type="radio"/> |

| | | |
|--|-------------------|---|
| - oral - | ☺☺ - two people - | (x 4) number of copies available |
| - written - | ☺ - one person - | (x 3) number of copies available - ⇨ to be given to the teachers for correction - |
| <input type="checkbox"/> compulsory for all students | | |

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 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.

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?
2. Visionate una prima volta la sequenza: se confrontate questa classe con una classe “tradizionale”, quali sono le vostre prime impressioni?
3. Descrivete la sistemazione dell’aula: la disposizione, gli arredi, i vari spazi.
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?
5. Quali settori di differenziazione pedagogica sono favoriti da questo tipo di materiale e dalla sistemazione dell’aula?
6. Quanti alunni si vedono? A che tipi di esercizi sembrano dedicarsi?
7. Quali qualità devono avere gli studenti affinché un dispositivo di questo tipo funzioni bene?

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 all'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 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> <p>P. – Bien, entonces, intercambiar ideas, intercambiar hipótesis, aclarar dudas...</p> <p>[...]</p> <p>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.</p> <p>A. No...</p> <p>P. – ¿No?... Ecco... 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> | <p><i>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?</i></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. - Bene, allora andate: scambiatevi le idee, scambiate ipotesi, chiarite i dubbi...</p> <p>[...]</p> <p>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...</p> <p>S. - No...</p> <p>P. - No?... Ecco (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> <p>[...]</p> <p>P. - No, Juliana è di questo gruppo. Voi dovette... Ah! Sì, sì va bene! Sono io che sbaglio!</p> |

[...]

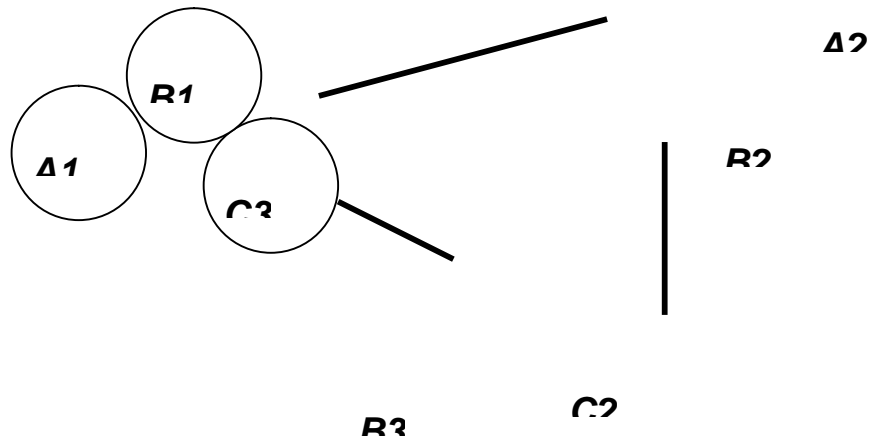
P. – No, Juliana es de este grupo. Vosotros necesitáis... ¡Ah!, sí, sí, ¡justo! Me estaba confundiendo yo...

1. Con quale obiettivo l'insegnante ha immaginato questo dispositivo di rotazione? Quale interesse presenta in termini di comunicazione tra gli studenti?
2. Come procede l'insegnante per assicurarsi all'inizio, e poi durante le rotazioni, che le consegne iniziali siano state capite?
3. Disegnate gli schemi di rotazione tra i gruppi che corrispondono alle consegne dell'insegnante.
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?
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, il più esaustivo possibile, delle tecniche di spiegazione e di controllo della comprensione delle consegne che avete visto dare.
Conclusione: La pedagogia differenziata è una scuola di rigore, ma ogni insegnante che innova ha diritto alle incertezze della sperimentazione.

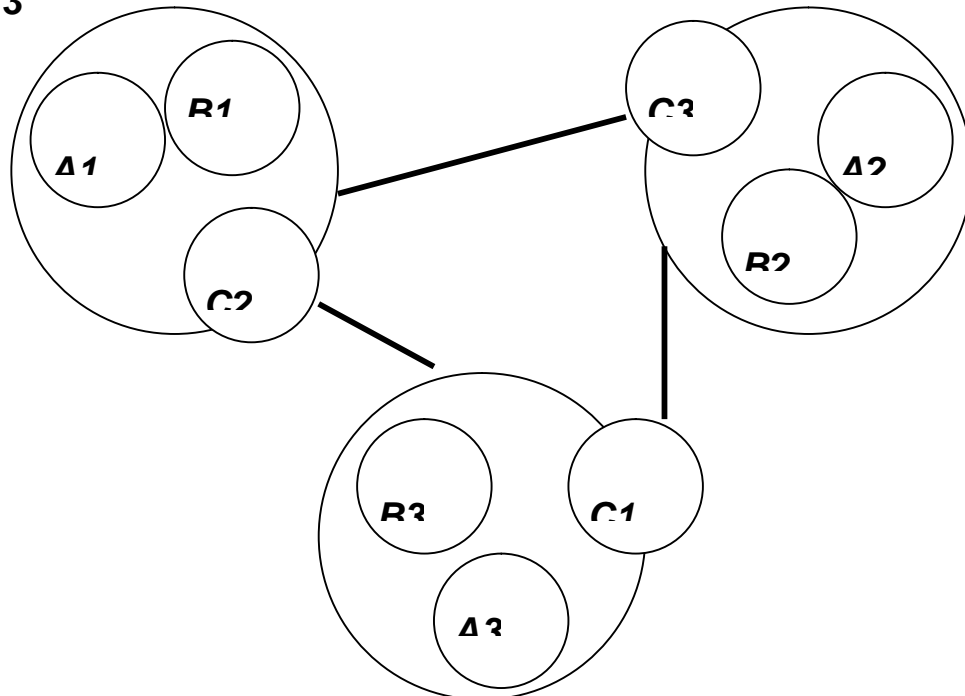
Allegato

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:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Introduzione. - Obiettivi. - Contenuti. | <ul style="list-style-type: none"> - Consegne. - Recupero. - 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 eso”, “además”, etc. ¿De acuerdo? Son palabras que hay que poner en el texto.</p> <p>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.</p> <p>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</p> | <p>I numeri in grassetto fra parentesi rimandano ai supporti citati in Allegato.</p> <p>P. – Oggi facciamo quello che facciamo spesso: ciascuno lavora da solo, e ciascuno può scegliere il lavoro che vuol fare. Va bene? Dunque, oggi si tratta di lavorare sulla coerenza di un testo narrativo: che cosa racconta una storia?</p> <p><i>Ci sono vari esercizi. Vi spiegherò che cosa potete scegliere.</i></p> <p>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.</p> <p>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</p> |

| | |
|--|--|
| <p>acuerdo? Hay dos posibilidades, y la corrección siempre está aquí. ¿Vale?</p> <p><i>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?</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>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?</i></p> <p>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.</p> | <p>testo, e in funzione dei simboli potete trovare il connettore più adatto.</p> <p><i>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?</i></p> <p>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. D'accordo?</p> <p>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.</p> <p>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 i numeri dall'1 al 3, d'accordo? Anticipare, scrivere la fine di varie storie, d'accordo?</p> <p>E qui avete un testo narrativo, una storia in cui manca il vocabolario [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, 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> |
|--|--|

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?

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):

- le competenze linguistiche (comprensione scritta e orale, espressione scritta e orale);
- i contenuti linguistici (lessico, fonetica-ortografia, morfologia, sintassi);
- i tipi di grammatica: della frase, testuale, dell'enunciazione, nozionale-funzionale;
- il livello di padronanza dei contenuti: esercitazione o transfert.

2.3 Con quale criterio l'insegnante ha classificato i compiti 1, 2 e 3?

3. Leggete attentamente nel Glossario la definizione dei termini “aiuto” e “guida”.

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.

3.2 Quale funzione hanno nel dispositivo dell'insegnante?

4. Quale criterio guida il passaggio da un compito all'altro? Qual è il metodo seguito?

5. Ascoltate di nuovo le consegne: In quale compito l'insegnante ritiene che gli studenti avranno maggior bisogno di una guida? Perché?

6. Su quale punto l'insegnante insiste maggiormente dando le consegne?

7. Quali elementi del dispositivo scelto dall'insegnante permettono agli studenti di esercitarsi all'autonomia? Identificateli tutti.

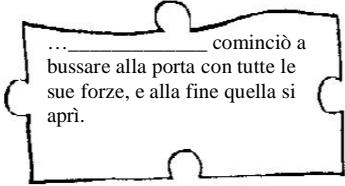
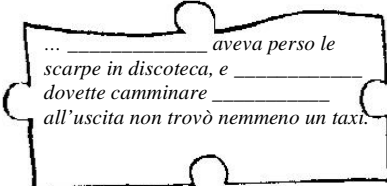
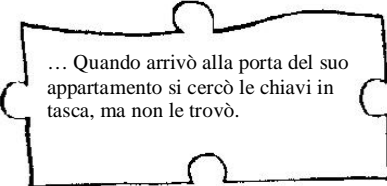
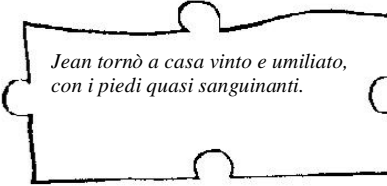
8. Che cosa avviene dopo che sono state date le consegne? Come si effettua la ripartizione dei compiti?

9. Osservate adesso gli studenti al lavoro. Come si comportano mentre svolgono i compiti che hanno scelto?

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>[1] Estratto tradotto del testo Era una persona non troppo intelligente. $\Leftarrow \Rightarrow$ _____ aveva un fisico che piaceva molto alle donne. Era alto, moro, 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. $\Rightarrow O \Rightarrow$ _____ questo bisogno di affascinare tutte le donne, era completamente ossessionato dal suo aspetto, e $\varnothing \Rightarrow$ _____ dall'idea di apparire sempre simpatico e divertente.</p> | <p>[2] Estratto tradotto dalla tabella dei connettori, per il testo a sinistra Per continuare a parlare dello stesso argomento, e per dare inoltre più informazioni: $\varnothing \Rightarrow$ anche / ugualmente / inoltre Per opporre e mettere in contrasto due idee $\Leftarrow \Rightarrow$ ma / tuttavia / invece Per spiegare la causa di una cosa $\Rightarrow O \Rightarrow$ perché / a causa di / poiché / dato che</p> |
|---|---|

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>[3] Estratto tradotto della storia in disordine con connettori mancanti</p> | | | |
|  |  |  |  |

| | |
|--|---|
| <p>[4] Estratti tradotti del lavoro di lettura e scrittura</p> | |
| <p>A Anticipare la conclusione di racconti fantastici rispettando l'irruzione dell'irrazionale nel reale.</p> | <p>AA Anticipare la conclusione di una storia spezzandone la logica.</p> |
| <p style="text-align: center;">Dai una fine ai tre raccontini che seguono, rispettandone la logica fantastica.</p> <p>1. Incidente Uno studente stese per terra il quaderno di geografia. Lo guardò così a lungo</p> | <p>Leggi questa breve storia di Julio Cortázar.</p> <p>Giorno dopo giorno 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.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>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>2. Amore</p> <p>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>3. Urto tra due treni</p> <p>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><i>Ma non è più lo stesso giornale, adesso è un mucchio di fogli stampati che l’uomo abbandona sulla panchina di una piazza.</i></p> <p>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.</p> <p>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> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Ma, affinché ci sia una conclusione, bisogna spezzare questa catena di ripetizioni. Che cosa proponresti?</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>[5] Estratto tradotto dal testo narrativo con lessico mancante</p> <p style="text-align: center;">Un altro amore</p> <p>Manuel Vicent</p> <p>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.</p> | <p>[6] Lessico mancante nel testo a sinistra</p> <p style="text-align: center;"><i>svelare</i> <i>esprimere</i></p> <p style="text-align: center;"><i>introdursi</i></p> <p style="text-align: center;"><i>In un posto qualsiasi</i></p> |
|--|--|

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 3° prova | | | | | |
|---|-----|----------|---|----------|----------|
| Nome | Età | Famiglia | Lavoro | Attività | Problemi |
| Michel Agba | | | | | |
| Signora Sabion | | | | | |
| Sig. e Sig.ra Duparc | | | | | |
| Signora Bouchon | | | | | |
| trascrizionE originale tedesco L1, francese L2 | | | TRADUZIONE | | |
| <p>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. Et vous, vous [vous] retournez et vous travaillez ensemble. Groupe 2. Vous, c'est Michel Agba, vous, c'est Mme Sabion. D'accord? Compris? 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? Et vous, vous [vous] retournez, vous êtes [le] Groupe 3... 4! Mme Bouchon... oui?... dernier rang... Mme Bouchon.</p> <p>Et ensuite, vous vous allez travailler là, vous allez écouter (...).</p> <p>(...)</p> <p>P. – Michel Agba, oui?</p> <p>E1. – Il s'appelle Michel Agba. Il a dix-huit ans à 25 ans. Il demeure à Maroc, c'est en Afrique.</p> <p>P. – Oui?...?</p> <p>E2. – Il fait des études de physique. Il fait du babysitting. Son "loye" est cher.</p> <p>P. – Son "loyer". C'est le problème de cette personne. Oui? C'est fini? Oui? D'accord. Merci.</p> | | | <p>P. - Allora, gruppo 1. Direi che... cinque persone, voi tre e anche voi due. Potete riunirvi? Potete riunirvi, per favore, subito.</p> <p>E voi, giratevi e lavorate insieme. Gruppo 2. Tu sei Michel Agba, tu sei la signora Sabion. D'accordo? Avete capito?</p> <p>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? E voi giratevi, siete il gruppo 3...4! La signora Bouchon... sì?... ultima fila... la signora Bouchon.</p> <p>E poi, voi andate a lavorare là, andate ad ascoltare (...).</p> <p>(...)</p> <p>P. – Michel Agba, sì?</p> <p>S1. – Si chiama Michel Agba. Ha da 18 anni... a 25 anni. Vive in Marocco, in Africa.</p> <p>P. – Sì?...?</p> <p>S2. – Studia fisica. Fa il baby-sitter. Il suo "affitto" (mal pronunciato) è caro.</p> <p>P. – Il suo "affitto". E' il problema di questa persona. Sì? Finito? Sì? D'accordo. Grazie... (...)</p> <p>S3. – Si chiama signora Sabion. Ha 72 anni. Ha un figlio. Lui si chiama David (...) Nel pomeriggio lei dorme. Lei (...) al "supermercato" (mal</p> | | |

| | |
|--|--|
| <p>(...) 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". P. – Comment? J'ai pas compris. Qu'est-ce que tu as dit? Elle... ? Elle travaille... ? E3. – ...au "supermarch"... A. P. – ...supermarché ? Oui ? Oui... D'accord. Très bien.</p> | <p>pronunciato). P. – Come? Non ho capito. Cosa hai detto? Lei...? Lavora? S3. – ... al "supermercato" (mal pronunciato). P. – ... supermercato? Sì? Sì... D'accordo. Molto bene.</p> |
|--|--|

1. Visionate una prima volta la sequenza video: quante fasi diverse si succedono? In che cosa consiste ciascuna di esse?
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).
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 essere?
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.
5. In che cosa il livello degli studenti (principianti) rende difficile la realizzazione di compiti differenziati?

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. [...] E. – Une simulation d'entreprise. P. – Une simulation d'entreprise. Entreprise... vous faites déjà du travail sur les entreprises simulées ?</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. [...] S. – La simulazione di un'azienda. P. – La simulazione di un'azienda. Un'azienda... lavorate già sulla simulazione di aziende? S. – Sì. P. – Sì, bene. E che tipo di azienda? Qual è la</p> |

| | |
|---|---|
| E. – Oui. | vostra azienda? |
| P. – Oui, bon. Et quel type d'entreprise ? Quelle est votre entreprise ? | S. – Un rivenditore... di computer. |
| E. – Une entreprise de distribution... d'ordinateurs. | [...] |
| [...] | P. – E dove si possono cercare i prodotti? |
| P. – Et où est-ce qu'on peut rechercher le produit ? | S. – Internet. |
| E. – Internet. | P. – Internet... avete già esperienza in questo campo? |
| P. – Internet... vous avez déjà de l'expérience sur ça ? | S. – Sì. |
| E. – Oui. | 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... |
| 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... | S. – Possiamo simulare una conversazione telefonica. |
| E. – Nous pouvons simuler une conversation téléphonique. | P. – Telefonica, perché? |
| P. – Téléphonique, pourquoi ? | E. – Fra il venditore e il compratore... per chiedere una modifica particolare. |
| E. – Entre le vendeur et l'acheteur... pour demander une modification particulière. | P. – Di prezzi? 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? |
| 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 ? | S. – Possiamo scrivere una lettera. |
| E. – Nous pouvons écrire une lettre. | P. – Si deve scrivere... un ordine. |
| P. – Il faut écrire... une lettre de commande. | [...] |
| [...] | 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. – 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. | |

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).
2. Quali competenze metodologiche sono richieste dal compito n° 1 (ricerca d'informazioni)?
3. Del dispositivo previsto dall'insegnante si tratta di *variazione* o *differenziazione* dei compiti?
4. Vi sembra che l'insegnante lasci una certa autonomia ai suoi studenti? Perché?
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 " ?

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 sing this song.</i> 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 : <i>The friend of my girl</i>. Then you have to write here the schema of the song. Let's do it together. <i>Lo facciamo insieme... Lo schema della canzone...</i> The schema of the song... I'll do it on the blackboard. The song is divided into five stanzas. <i>Avete capito tutti?</i> 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.</p> <p>[Part 2] <i>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</i></p> | <p>[Parte n° 1 : L'insegnante ospitante parla ai suoi studenti.] 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 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. D'accordo? Naturalmente non è: <i>The friend of my girl</i> ["L'amico della mia ragazza"]. Poi dovete scrivere qui lo schema della canzone. <i>Lo facciamo insieme... Lo schema della canzone...</i> Io lo scriverò alla lavagna. La canzone si divide in cinque parti.</p> |

[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. 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.”

Avete capito tutti? I cinque versi. OK.

Facciamolo insieme così capirete. Potete iniziare a lavorare? E’ tutto chiaro? Avete una mezz’ora per ricostituire 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 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.

| | |
|--|---|
| | <p>[Parte n° 4 : L'insegnante ospitante con i suoi studenti.]</p> <p>PO. – Ascoltando, sapete indovinare chi canta questa canzone? Vi daranno dei suggerimenti e voi dovete indovinare, scoprire l'autore della canzone.</p> <p>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.</p> <p>[Musica della canzone di Elvis Presley] <i>"The way she walks, the way she talks. How long can I..."</i></p> <p>PO. – E' meglio che ascoltiamo la canzone. Dovete riempire gli spazi bianchi. <i>[Insegnante visitatore, voce off]</i></p> <p>PV. – Quando ascoltano la canzone per la seconda volta, l'insegnante ferma la musica e gli studenti continuano a cantare. <i>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."</i></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.
2. Visionate la sequenza, poi rileggete attentamente la trascrizione, che terrete sotto gli occhi.
3. Con quale criterio l'insegnante ha scelto di differenziare le attività sul supporto scelto (la canzone di Elvis Presley)? Citate la frase corrispondente.
4. A quale gruppo si rivolge l'insegnante nella prima parte di questa sequenza video?
5. Titolo della canzone (parte 1 della sequenza, Allegati 2 e 3):
- 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?
- 5.2 Quale metodo supplementare gli studenti migliori devono utilizzare: il metodo semasiologico, o il metodo onomasiologico?
6. Ricostituzione del testo della canzone (parte 2 della sequenza):
- 6.1 C'è in questa parte differenziazione di metodi? Identificate tutti quelli che sono utilizzati, dando tutti gli esempi corrispondenti.
- 6.2 Quali altri settori di differenziazione appaiono? Identificate per ognuno di essi tutti gli esempi corrispondenti.
7. Informazioni sull'autore della canzone:
- 7.1 Quale dispositivo ha costruito l'insegnante?

7.2 C'è in questo caso differenziazione di metodo? Se sì, in che cosa consiste?

7.3 Quale obiettivo di tipo socio-affettivo cerca di raggiungere l'insegnante con questo dispositivo?

7.4 Si può dire, in modo più generale, che l'insegnante si preoccupa della " dimensione affettiva " della sua classe?

ALLEGATO 1

Le opposizioni metodologiche fondamentali

| METODO | PRINCIPIO | METODO | PRINCIPIO | |
|-----------|---------------------------|--|-----------------------------|---|
| 1 | trasmissivo | L'insegnante considera soprattutto l'apprendimento come la ricezione da parte dello studente delle conoscenze che gli trasmette: gli chiede soprattutto di essere attento. | attivo | 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 | indiretto | 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. | diretto | La lingua straniera è nello stesso tempo l'obiettivo e il mezzo: la lezione di lingua straniera si fa in lingua straniera. |
| 3 | analitico | 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. | sintetico | 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 | deduttivo | 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. | induttivo | 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 | semasiologic o | 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. | onoma- siologico | 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. | riflessivo | L'insegnante fa appello all' <i>intelligenza</i> dello studente facendogli "concettualizzare" (apprendere razionalmente) le forme linguistiche per mezzo di regolarità, categorizzazioni e regole. | ripetitivo | L'insegnante usa dispositivi (estensivi e intensivi) di ripresentazione e riproduzione delle stesse forme linguistiche per creare negli studenti abitudini, meccanismi o riflessi. |
| 7 | applicativo | La produzione linguistica si fa sulla base di regolarità e regole che ci si rappresenta coscientemente. | imitativo | La produzione linguistica si fa per riproduzione di modelli dati (linguistici o di trasformazione linguistica). |
| 8 | comprensivo | L'insegnante privilegia la comprensione (scritta o orale). | espressivo | L'insegnante privilegia l'espressione (scritta o orale). |
| 9 | scritto | L'insegnante privilegia lo scritto (comprensione e espressione). | orale | 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'eclittismo attuale in didattica delle lingue tende del resto ad articolare strategie opposte in dispositivi complessi.

ALLEGATO 2

Riproduzione delle consegne scritte di ricostituzione 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 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>...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</p> | <p><i>PV. – Cerchiamo di capire insieme come sono andate le cose. Che cosa ne pensa? Qual era l'obiettivo di questa lezione?</i></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. 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.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>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>Dovevo... dovevano rispondere, fare le domande alla fine della lezione. Penso che abbiano avuto una buona reazione... Penso che non debba essere andata troppo male. PV. – Si ricorda di qualcosa che non ha funzionato come avrebbe voluto? 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> |
|---|---|

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?

1.2 Identificate i due punti a cui si riferisce la sua valutazione, sottolineando tutti i passaggi corrispondenti.

1.3 Quali settori di insegnamento/apprendimento sono implicati nella programmazione dell'insegnante? Identificate tutti i passaggi corrispondenti.

2. Basandovi sui passaggi dell'intervista di cui avete tenuto conto per la risposta alla domanda precedente, dite:

2.1 Quali sono i vari tipi di obiettivi considerati dall'insegnante?

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?

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 potete trarre personalmente?

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?

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?

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)?

7. Per quale ragione la programmazione deve essere particolarmente rigorosa in caso di applicazione della pedagogia differenziata?

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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE finlandese L1, inglese L2 | TRADUZIONE |
|--|---|
| <p>TH. - We are going to do it in a quite easier way... TV. – But it is the same text, isn't it? 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. TV. – And are you also going through the grammar and the relative pronouns or not today? TH. – Not today. TV. – You are going slower? TH. - Yes, I think we use more time. [...] 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. [...] TV. – Did you achieve the objectives that you had? The plans that you had? 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</p> | <p>PO. – <i>Lo faremo in modo più semplice...</i> PV. – <i>Ma è lo stesso testo, no?</i> 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 conoscono 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. PV. – E oggi farete anche un po' di grammatica e i pronomi relativi? PO. – Non oggi. PV. – Andate più lentamente ? PO. – Sì, credo che ci mettiamo più tempo. [...] 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. [...] PV. – Avete raggiunto gli obiettivi fissati? La programmazione che avevate? 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> |

new words and tomorrow we... keep going on...
 TV. – Did you have time to do all the exercises that you were planning?
 TH. – Yes, we did two exercises and one is for home.
 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?
 TH. – Yes, it is from the text, it is related to the birds of the text. I think they'll do it. I hope so.
 TV. – OK

PV. – Avete avuto il tempo di fare tutti gli esercizi programmati?
 PO. – Abbiamo fatto due esercizi, e un altro deve essere fatto a casa.
 PV. – Pensate che siano preparati per fare il lavoro a casa, una volta che hanno capito il testo?
 PO. – Sì, il lavoro è sul testo. E' in rapporto con gli uccelli del testo. Penso che lo faranno. Spero.
 PV. – Bene.

1. Quali sono gli obiettivi che si era fissata l'insegnante per la lezione che ha fatto?
2. In quale modo l'insegnante ha considerato le particolari difficoltà degli studenti?
3. Quali settori di insegnamento/apprendimento sono presi in considerazione nella programmazione dell'insegnante? Ritrovate tutti i passaggi corrispondenti.
4. Si può parlare di differenziazione nella programmazione dell'insegnante?
5. Su quali elementi si basa l'insegnante per preparare la programmazione del lavoro sul testo?

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 |
|---|--|
| T. – The name of the unit is "Mystery". Unit seven, "Mystery" 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. – 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>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.</p> <p>Let's see... er... can you... er... open your book... page 132. Textbook... The title?</p> <p>S. – Conjunctions.</p> <p>T. – Conjunctions... the connect things... And is there any pair-work? Can you find any pair-work there?</p> <p>S. – Yes</p> <p>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.</p> <p>[...]</p> <p>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.</p> <p>Today we just.. try to get started for this new unit.</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.</p> <p>Vediamo... potete... aprire i libri... a pagina 132. Libro... Il titolo?</p> <p>S. – Congiunzioni.</p> <p>P. – Congiunzioni... le cose che legano... E c'è lavoro a coppie? Trovate del lavoro a coppie?</p> <p>S. – Sì.</p> <p>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. “ <i>Lettura</i> ”. Sono i soli esercizi di questo tipo.</p> <p>[...]</p> <p>Ciò significa che abbiamo quattro... cinque lezioni doppie... penso.</p> <p>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.</p> <p>Oggi proveremo semplicemente a iniziare questa nuova unità.</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.
2. A partire da che cosa l'insegnante filmata in questa sequenza costruisce la sua programmazione nella prima parte del suo lavoro (fino a “ ... i soli esercizi di questo tipo ”)?
3. Quali sono i vari supporti proposti nel libro di testo? Cercate di definirli il più precisamente possibile.
4. Oltre ai supporti, quali sono i vari punti considerati nella programmazione dell'insegnante, in questa prima parte dell'intervista? (Passate in rassegna tutti questi punti che sono enumerati nella definizione di “ programmazione “ nel Glossario.)
5. In questa prima parte c'è tutta una programmazione sul testo registrato che non è previsto nel libro. Quali sono in particolare i compiti? Descriveteli il più esattamente possibile, con i loro obiettivi in termini di competenze linguistiche.
6. Consultate la tabella delle opposizioni 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.
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):

- 7.1 Qual è la vostra opinione sullo schema di lezione applicato da questa insegnante?
- 7.2 Quali sono secondo voi i vantaggi e gli svantaggi degli schemi di lezione, qualunque essi siano?
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?
9. Perché esplicita agli studenti la programmazione? Che cosa ne pensate?

Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – CONSEGNE

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

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 (21ragazze, 1 ragazzo) in un Liceo polivalente di provincia (1200 studenti) in cui la pedagogia differenziata non è assolutamente 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.</p> <p>En cada grupo hay que nombrar un secretario y esta persona va a escribir el 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</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>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 porta parola.</p> <p>S. - Un porta parola ?</p> <p>P. - Un porta parola. E la prossima volta questo porta parola 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. D’accordo?</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>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>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> |
|---|--|

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?
2. Visionate una volta o due la sequenza video nella sua totalità. L'intervento dell'insegnante può essere diviso in due parti. Quali sono?
3. Trovate le caratteristiche del lavoro di gruppo come sono presentate dall'insegnante.
4. Quali sono le funzioni del segretario e del porta parola, secondo l'insegnante?
5. Queste spiegazioni che riguardano il modo di funzionamento dei gruppi vi sembrano necessarie? Perché l'insegnante le dà qui?
6. Cosa c'è in comune nel modo in cui sono date la prima e la seconda serie di 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?
8. Su quali elementi dovrà essere basata la valutazione alla fine di questo lavoro di gruppo?

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 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 have listened to the tape; and the third group will write an inner monologue of the man in the train.</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 di 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 dell'uomo sul treno.</p> |

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.
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.)
4. Definite i tipi di variazione proposti dall'insegnante.
5. Definite i tipi di differenziazione proposti dall'insegnante.
6. L'insegnante, mentre dà le consegne oralmente, le scrive anche alla lavagna. Potete spiegare perché lo fa?
7. In quale altro modo avrebbe potuto procedere per essere sicura della comprensione degli studenti?
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?
9. Cosa farà, probabilmente, l'insegnante quando il lavoro di gruppo sarà iniziato?

10. Trovate, nelle consegne dell'insegnante, una precisazione che riguarda un punto di *procedura*, e un'altra che riguarda un *aiuto* possibile (vedere la definizione di questi due termini nel Glossario). Che cosa non è esplicitato?

11. Quali altre precisazioni possono essere date nelle consegne iniziali di un lavoro di gruppo? Cercate di farne un elenco esaustivo.

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?

SCHEDA N° 3/3

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

Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Contenuti.
- Programmazione.

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 XXth century. 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>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.</p> <p>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</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 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</p> |

| | |
|---|--|
| <p>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. You know that you can ask for help whenever you want. I can help, the dictionary can help.</p> | <p>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 porta parola 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> |
|---|--|

1. Chi forma i gruppi, all'inizio della sequenza? Quali conclusioni se ne possono trarre?
2. Da che cosa inizia l'insegnante ancor prima di dare le consegne per il lavoro della lezione? Vi sembra necessario?
 3. L'insegnante dà le consegne solo oralmente? Quali sono le varie ragioni che può avere per procedere in questa maniera?
4. In quale punto della classe si trova l'insegnante quando dà le consegne? Per quali ragioni?
5. Quanti compiti stabilisce l'insegnante nelle consegne che dà? Di che compiti si tratta?
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.
7. Prendete nota di tutto ciò che, nelle spiegazioni che l'insegnante dà della procedura che gli studenti devono seguire, si riferisce alla gestione del tempo. Perché questa insistenza?
8. Perché l'insegnante non dà tutte le consegne contemporaneamente all'inizio della lezione?
9. Ritrovate i vari ruoli che l'insegnante assume durante la registrazione, soprattutto quando passa da un gruppo all'altro.
10. Che cosa potrebbe chiedere l'insegnante agli studenti, per quello che riguarda le consegne, per abituarli all'autonomia?

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/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>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 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. 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</p> | <p>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 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. 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>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><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> |
|--|---|

1. Che cosa evoca in voi il lavoro di gruppo, nella vostra esperienza di ex studente e/o di insegnante? Cosa pensate dell'interesse che può avere nell'insegnamento/apprendimento delle lingue? Mettete per scritto alcune idee che vi sembrano riassumere le vostre impressioni e il vostro giudizio.
2. L'insegnante parla di ciò che ha constatato nei 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?
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.
4. Identificate, alla fine della trascrizione, l'ultimo effetto positivo del lavoro di gruppo citato dall'insegnante.
 - 4.1 In che cosa consiste?
 - 4.2 A quale tipo di obiettivo o di finalità si riferisce questo vantaggio? (Vedere questi termini nel Glossario.)
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.)
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?
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?
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.
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".

SCHEDA N°2/2

| Paese | L1 | L2 | Livello | Durata | Contagiri |
|-----------|------------|---------|---------|--------|-----------|
| Finlandia | finlandese | inglese | 4 anno | | |

Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Dispositivi.
- Obiettivi.

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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE finlandese L1, inglese L2 | TRADUZIONE |
|--|--|
| <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 them selves... 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</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. – Nessuno ha il diritto di uccidere un'altra persona. 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</p> |

| | |
|--|---|
| <p>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. 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>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 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 dandogli le armi? S1. – Tutto considerato, sei favorevole alla presenza di un club di tiro per i bambini, vicino alla tua scuola? S6. – Sì.</p> |
|--|---|

1. Visionate una prima volta la sequenza nel suo insieme. Quante fasi osservate?
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?
 - 2.2 Leggete la trascrizione corrispondente: che cosa stanno facendo?
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. ")?
 - 3.2 Leggete la trascrizione corrispondente: l'argomento del dibattito è lo stesso di prima? E' in rapporto con quello?
4. Che cosa potete concludere sul rapporto tra la prima e la seconda fase?
5. In che cosa consiste la terza fase?
6. A quale obiettivo principale l'insegnante tende organizzando questi tre dispositivi successivi di lavoro di gruppo? Vi sembra raggiunto?
7. Si può parlare in questo caso di " gioco di ruoli "?
8. Secondo voi chi ha scelto l'argomento?
9. Pensate che un argomento come questo possa essere oggetto di un dibattito tra studenti in ambiente scolastico? Se sì, a quali condizioni?
10. In che cosa si vede che il lavoro di gruppo favorisce la differenziazione degli apprendimenti?
11. In che modo l'insegnante potrà correggere gli errori di lingua commessi dagli studenti durante il pannello e il dibattito finale?

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?

Parte n° II – FASI CRONOLOGICHE – MESSA IN COMUNE

Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

– Varie sequenze della cassetta video presentano forme di “messa in comune” dei valori 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?</p> <p>SS. – Jaaaaa...</p> <p>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 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 heit du?</p> <p>S2. – Ich heiße Ferdine.</p> | <p>P. – Potete dirmi che lavoro c’era da fare a casa?</p> <p>SS.– Sì...</p> <p>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> <p>[...]</p> <p>P. – Adesso, il gioco di ruolo E’ così. Abbiamo varie domande e risposte. Uno 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?</p> <p>S2 – Mi chiamo Ferdine.</p> <p>S1 – Quanti anni hai?</p> <p>S2. – Ho 19 anni.</p> <p>S1. – Sei sposata ?</p> <p>S2. – No, non sono sposata.</p> <p>S1.– Che hobby hai?</p> <p>S2.– Mi piace ascoltare la musica e leggere libri.</p> <p>S1. – Che impressione ti ha fatto quando sei stata eletta Miss Sachsen?</p> <p>S2. – Naturalmente sono stata felice, e proprio entusiasta.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>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>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> |
|---|--|

1. Per quale ragione, secondo voi, questa rubrica “ Messa in comune ” appare in questo *Libretto* dopo quella del “ Lavoro di gruppo ”? Per quale ragione si può pensare che questa “ messa in comune ” sia particolarmente indispensabile nell’insegnamento scolastico?
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)?
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?
4. Che interesse presenta questo dispositivo?
5. Che cosa pensate di un “ gioco di ruolo ” in cui ci si contenti di leggere testi già preparati?
6. Come si sarebbe potuto immaginare, malgrado 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?

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.

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
Dopo aver riempito i questionari in gruppo, tutta la classe ne fa insieme la correzione.
b) Dispositivi 3/3
c) Compiti 1/1
d) Compiti 2/2
e) Consegne 1/3
f) Consegne 3/3
g) Metodi 1/1.
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?

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 (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>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.</p> <p>Así los aztecas se sienten traicionados por los españoles.</p> <p>(...)</p> <p>P. – El vocabulario... ¿Palabras incorrectas?</p> <p>A. – Ella ha dicho “había barba” y era “tenía barba”.</p> <p>A. – (...) Ha dicho “Malincha”.</p> <p>P. – “Malincha”, y es...</p> <p>A. – “Malinche”.</p> <p>P. – ¿Como ha dicho <i>conquerir</i>? (...) No, no se dice así... Es: “rebelarse”.</p> <p>A. – (...) dans le dictionnaire (...).</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 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>(...)</p> <p>P. – Il lessico... Parole sbagliate?</p> <p>S. – Ha detto <i>había</i> la barba e si dice <i>tenía</i> la barba.</p> <p>S. – (...) Ha detto <i>Malincha</i>.</p> <p>P. – <i>Malincha</i>, e si dice...</p> <p>S. – ... <i>Malinche</i>.</p> <p>P. – Come ha detto “conquistare”? (...) No, non si dice così... Si dice <i>rebelarse</i>.</p> <p>S. – (...) nel vocabolario (...)</p> |

| | |
|---|---|
| <p>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>?</p> <p>A. – “Por culpa de”.</p> <p>P. – “¿Por culpa de?... “¿por culpa de?... “a causa de”.</p> <p>(...)</p> <p>A. – Dos...</p> <p>A. – Dos...</p> <p>P. – ¿Perdón?...</p> <p>A. – Dos...</p> <p>(...)</p> <p>P. – (...) ¿Son faltas cómo?...</p> <p>A. – (...).</p> <p>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”.</p> <p>¿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?... (...)</p> <p>¿Y las frases?... ¿Son simples?</p> <p>A. – Sí... Sí...</p> | <p>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 ”?</p> <p>S. – <i>Por culpa de</i>.</p> <p>P. – ¿<i>Por culpa de</i>?... ¿<i>por culpa de</i>?... <i>a causa de</i>.</p> <p>(...)</p> <p>S. – Due...</p> <p>S. – Due...</p> <p>P. – Prego?</p> <p>S. – Due...</p> <p>(...)</p> <p>P. – (...) Sono errori come?...</p> <p>S. – (...)</p> <p>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.</p> <p>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? (...)</p> <p>E le frasi?... Sono semplici?</p> <p>S. – Sì...Sì...</p> |
|---|---|

1. Visionate la sequenza: quali sono le due grandi attività che vi si possono individuare? Definitele brevemente.
2. Osservate nell’Allegato la scheda di valutazione che gli studenti avevano sotto gli occhi: quali informazioni supplementari ci offre?
3. Che cosa pensate del punteggio utilizzato (12 per la correttezza della lingua e 8 per la qualità dell’espressione e della comunicazione)?
4. Leggete attentamente del 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?
 - 4.2 Si può parlare in questo caso di “ autovalutazione ”? Perché?
 - 4.3 I criteri utilizzati per questa valutazione sono di realizzazione (procedurali), o di riuscita?
5. L’insegnante ha fatto precedentemente in modo che gli studenti condividessero questo modo di valutare. Come ha fatto secondo voi?
6. Si può parlare in questo caso di differenziazione della valutazione?
7. Prendendo spunto da questa sequenza quali modi di applicazione di una valutazione differenziata potete immaginare?

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 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| A. Contenido | | | | |
| – Vocabulario correctamente utilizado (3) | | | | |
| – Conjugar bien los verbos (3) | | | | |
| – Utilizar frases simples (3) | | | | |
| – Comentario organizado (3)..... | | | | |
| B. Expresión y comunicación | | | | |
| – 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

| | |
|---|---|
| <p>A. Contenuto</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lessico utilizzato correttamente (3) – Verbi ben coniugati (3) – Utilizzazione di frasi semplici (3) – Commento organizzato (3) | <p>B. Espressione e comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pronuncia e articolazione corrette (2) – Non leggere costantemente gli appunti (2) – Utilizzare la lavagna (1) – Comunicare con il pubblico (1) – Parlare ad alta voce (2) |
|---|---|

SCHEDA N°2/3

| Paese | L1 | L2 | Livello | Durata | Contatore |
|---------|----------|----------|---------|--------|-----------|
| Francia | francese | spagnolo | 5° anno | | |

Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Ambiente.
- Autonomizzazione.
- Recupero.

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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2 | TRADUZIONE |
|--|--|
| <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> |

1. Descrivete brevemente le due fasi di questa sequenza: in che cosa consistono? (Riferitevi alle indicazioni date in “ Contestualizzazione ”.)
2. Perché l’insegnante non interviene mai durante il commento dello studente?
3. Per ogni fase di questa sequenza dite qual è la funzione della valutazione (diagnostica, formativa o sommativa: vedere il Glossario).
4. Si può parlare in questo caso di “ massima differenziazione ” della valutazione?
5. Si può pensare che, come nella sequenza precedente, i criteri di correzione siano stati elaborati con la partecipazione degli studenti?
6. Rileggete la trascrizione dell’intervento dell’insegnante. In che cosa consiste l’originalità del suo dispositivo di correzione? Descrivetene le varie fasi.
7. Perché l’insegnante ha scelto questo tipo di dispositivo?
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.
9. Osservate la tabella di correzione: come sono segnalati allo studente le cose ben fatte e gli errori?

ALLEGATO

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"> • [Armando...], en lugar de comprar las necesidades de su familia, compra un televisor. • La familia Escárdate hace muchos sacrificios. • Armando compra un televisión. • La familia está sorprendir. • La familia está sorprendido. • Para insistir en la caja, el autor utiliza tres negaciones. • La tercera parte del texto es un anuncio publicitario. • El producto • A el comarca no puede ir en coche. • Productos de lujos • Para los Escárdate es un sueño <u>de tener un</u> <u>prep.</u> televisión. | <p>En lugar de <u>las necesidades</u>, Armando compra un televisor <u>seu</u> ✓</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> <u>orth.</u> anuncio 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 <u>sucesión</u> <u>anuncios</u> publicitarios / 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 l'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 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 is your idea of the teaching-learning process? And what is the idea of the teacher learner process which is behind the defense or which is behind encouraging students to do self evaluation?</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 lettura che deve essere seguito fino alla fine da ognuno di loro e gli studenti danno la loro opinione a proposito della loro partecipazione alla lezione spontaneamente, o su richiesta dell'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 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 che fanno 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</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 group 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.

degli studenti all'auto-valutazione?

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 immagazzinato all'interno di noi stessi, 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.

1. Visionate una prima volta la registrazione intera. Poi andate alla trascrizione della **prima parte** (risposta alla prima delle due domande).

1.1 In questa prima parte quali sono le parole che appartengono al campo lessicale della valutazione? Individuatele.

1.2 Si tratta di valutazione diagnostica, formativa o sommativa? Giustificate la vostra risposta e individuate in questa prima parte le parole corrispondenti.

1.3 Quali elementi sono considerati in questa valutazione?

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.

2.2 Che cosa pensate della scelta fatta dall'insegnante?

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?

3. **Seconda parte dell'intervista dell'insegnante** (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 *continuum* insegnamento ↔ apprendimento.

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 ").

3.3 Che conclusione personale potete trarre da questa analisi?

ALLEGATO

Processo di insegnamento

Processo di apprendimento

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|--|
| far imparare | insegnare a imparare | insegnare a imparare a imparare | favorire l'imparare a imparare | lasciar imparare |
| l'insegnante <i>applica</i> i suoi metodi di insegnamento (metodologia di riferimento, tipo e abitudini di insegnamento) | l'insegnante <i>gestisce</i> con gli studenti il contatto tra i metodi di apprendimento e i suoi metodi di insegnamento | l'insegnante <i>propone</i> metodi di apprendimento differenziati | l'insegnante <i>aiuta</i> ogni studente ad acquisire metodi individuali di apprendimento | 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 |

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>1. 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.</i> <i>Es decir, el primero es "Conjugo correctamente el pretérito perfecto simple". Se trata de ver si notáis, si sentís que domináis la conjugación, la conjugación del imperfecto, y si lo sabéis distinguir correctamente.</i> <i>Alors... tenéis cuatro posibilidades:</i> –la primera, "insuficiente", es decir (...) <i>c'est une simple (...) pour voir ce qu'on doit travailler;</i> –la segunda, "Sé conjugar 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><i>[Le parti in corsivo sono in francese nel discorso dell'insegnante e degli studenti.]</i> 1. P. – Vi siete resi conto delle difficoltà che avete incontrato? Allora, vi darò una scheda... una scheda di autovalutazione 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 punti rispetto all'attività che avete fatto. 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. Allora, avete quattro possibilità: – la prima, "insufficiente", cioè (...) è una semplice (...) per vedere quello su cui si deve lavorare; – 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</p> |

2.

A. – (...)

P. – ... *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.*

A. – (...)

P. – *Les distinguer.*

At vous avez donc quatre choix: uno, dos, tres, cuatro.

Ca va ?

[...]

A. – “Con soltura”, *c'est quoi ?*

P. – *Oui, “con soltura, “avec facilité”.*

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.

3.

P. – *¿Conjugación del passé simple? Uno... dos. ¿“Regular”? tres... cuatro. ¿“Bien”?... (...) Y ¿“muy bien”?... ¡Ah, nadie!... ¿Sí?...*

¿El imperfecto? A ver... ¿“Insuficiente”?... ¿“Regular”?... ¿“Bien”?... Y ¿“muy bien”?...

A. (plusieurs) – *Ouais!! Ouais!!*

P. – A ver... *¿Y la tres: distinguir, distinguir el uso de los dos. A ver... ¿“Insuficiente”?... : cinco. ¿“Regular”?... : tres. Y “bien”?... De acuerdo, bien.*

Bueno entonces, para ayudarme para preparar la... la...

A. ... *el control!*

P. – *No, no es un control... la... la suite des événements...*

A. – *(à un autre élève) Ca te fait rire, hein ?*

P. – ... *vous pouvez me laisser la feuille, alors vous allez me laisser votre feuille.*

A. – *On met notre nom ?*

P. – *Oui (...) je vous la rendrai, hein ?*

4.

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*

dell'imperfetto.

2.

S. – (...)

P. – ... *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?*

S. – (...)

P. – *Distinguerli.*

E avete quindi quattro possibilità: una, due, tre, quattro.

D'accordo?

[...]

S. – “Con soltura”, *che cosa significa?*

P. – *Sì, “con soltura”, “con facilità”.*

Ecco! Dunque, conserverete questa scheda per la prossima lezione, perché allora, nella prossima lezione, avremo... faremo attività diverse secondo le difficoltà che avete incontrato.

3.

P. – *La coniugazione del passato remoto? : uno... due. “accettabile”? : tre... quattro. “bene”?... (...) E “molto bene”?... Ah !, nessuno!... Sì?...*

L'imperfetto? Vediamo... “insufficiente”?... “accettabile”?... “bene”?... E “molto bene”?...

S. (parecchi) – *Sì! Sì!!!*

P. – *Vediamo... E la tre: distinguere, distinguere l'uso dei due? Vediamo... “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... il... il seguito delle cose da fare...*

S. – *(a un altro studente) Ti fa ridere, eh?*

P. – ... *potete lasciarmi il foglio, allora lasciatemi il vostro foglio.*

S. – *Si mette il nome?*

P. – *Sì (...) ve lo restituirò, eh?*

4.

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*

| | |
|--|--|
| <p>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.</i> (...) <i>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>5. 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>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.</i> (...) <i>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>5. 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> |
|--|--|

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.

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?

3. Quale relazione logica esiste tra le diverse fasi?

4. Quali fasi corrispondono a ciò che si chiama il “recupero”? 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'auto-valutazione.

5. Quale definizione daresti di “recupero”, a partire da ciò che osservate in questa sequenza?

6. In questo caso c'è differenziazione nel recupero?

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 discutibile?

8. L'insegnante che si vede in questa sequenza vi sembra esperta in autonomizzazione e differenziazione? Giustificate la vostra opinione.

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 auto-valutazione appesa in classe, di cui parla l'insegnante nell'intervista.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE francese | TRADUZIONE |
|---|---|
| <p>PV. – Je voudrais te demander comment tu as organisé cette unité de travail pour la remédiation des problèmes que les élèves ont.</p> <p>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 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.</p> <p>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...</p> <p>PV. – Et il y a aussi des fiches d'auto-correction ?</p> <p>PH. – Ah, oui, évidemment, toutes les fiches ont une auto-correction. Donc, ils s'auto-corrigent.</p> | <p>PV. – Vorrei chiederti come hai organizzato questa unità di lavoro per il recupero delle difficoltà che gli studenti incontrano.</p> <p>PO. – D'accordo. Allora, partendo da un compito o da un lavoro fatto, riflettono sulle difficoltà che hanno individualmente. Poi, 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...</p> <p>PV. – E ci sono anche schede di autocorrezione?</p> <p>PO. – Ah, sì, naturalmente, tutte le schede hanno un'autocorrezione. Quindi si autocorreggono. Se</p> |

| | |
|--|--|
| <p>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...</p> <p>PV. – De manière à devenir plus autonomes ?</p> <p>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".</p> <p>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 ?</p> <p>PV. – Merci, merci beaucoup.</p> <p>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.</p> | <p>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...</p> <p>PV. – In modo da diventare più autonomi?</p> <p>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".</p> <p>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?</p> <p>PV. – Grazie, grazie molte.</p> <p>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.</p> |
|--|--|

1. Visionate la sequenza sottolineando le varie caratteristiche del modo in cui l'insegnante a 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.)

1.2 Chi sceglie questi contenuti?

1.3 In quali occasioni?

1.4 Con quale frequenza e con quale durata?

1.5 Quali supporti sono utilizzati per questo recupero?

1.6 In quale modo gli studenti correggono gli esercizi di recupero che hanno fatto?

2. In questo caso c'è differenziazione del recupero?

3. L'obiettivo dell'insegnante è far diventare gli studenti "più autonomi":

3.1 In che cosa sono autonomi questi studenti nel dispositivo di recupero che l'insegnante ha creato?

3.2 In che cosa il grado di autonomia degli studenti è qui limitato dall'insegnante - certo volutamente?

4. Che cosa pensate del fatto che l'auto-valutazione sia pubblica, mostrata su una grande tabella appesa al muro della classe?
5. Confrontate le sequenze Recupero 1/2 e 2/2. Cosa c'è di simile e di diverso nel modo in cui le due insegnanti hanno organizzato la valutazione e il recupero?

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 – TE mi 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 |
|---------------------------|
|---------------------------|

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). 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. In didattica delle lingue si definisce "ambiente" l'insieme dei fattori che influenzano così dall'esterno il processo di insegnamento/apprendimento.

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:

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.

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.

1.1 Che cosa hanno in comune queste due descrizioni? Che cosa vi suggeriscono?

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.

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?

SCHEDA N° 2/4

| Paese | L1 | L2 | Livello | Durata | Contagiri |
|-------|----|----|---------|--------|-----------|
|-------|----|----|---------|--------|-----------|

| | | | | | |
|--------|----------|---------|---------|--|--|
| Belgio | francese | inglese | 1° anno | | |
|--------|----------|---------|---------|--|--|

Scheda che può essere utilizzata anche in:

– Obiettivi.

CONTESTUALIZZAZIONE

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 allo sviluppo della cittadinanza, della solidarietà e dell’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, dall’altro per l’iniziativa ufficiale. Nel 1998 in questo progetto erano implicati una diecina 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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE inglese | TRADUZIONE |
|---|--|
| 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 | 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 avanzare con gli studenti, ma, in fin dei conti, |

| | |
|---|--|
| <p>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.</p> <p>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>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 richiede 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. – Beh, 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> <p>PO. – Alcune volte trovo degli aiuti. E’ una questione di ricerca. E’ un grosso lavoro di ricerca.</p> |
|---|--|

Contestualizzazione

1. Quali sono i fattori ambientali che hanno dato l’idea di creare una “ classe su progetto ”?
2. Fra i “ nove principi ” del progetto, quali propongono una risposta più specifica a questi fattori?
3. Quali sono i diversi elementi dell’ambiente creato apposta per la “ classe su progetto ”, di cui beneficiano studenti e insegnanti?
4. Fra questi elementi, quali favoriscono direttamente l’applicazione da parte degli insegnanti della pedagogia differenziata?

Contestualizzazione e intervista

5. Trovate in questi due documenti gli elementi contestuali dati come negativi.

Intervista

6. Quale elemento ha colpito maggiormente l’insegnante visitatore? Come si spiega la sua reazione?

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'area comune obbligatoria formata 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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE francese | TRADUZIONE |
|---|---|
| PV. – Est-ce qu'il y a d'autres enseignants qui travaillent à la même manière dans cette école ? PH. – Oui... | PV. – Ci sono altri insegnanti che lavorano nello stesso modo in questa scuola? PO. – Sì... |
| PV. – Vous qui travaillez, vous mettez en pratique ce type d'apprentissage, de méthode ? 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. | PV. – Lei che lavora, mette in pratica questo tipo di apprendimento, di metodo? 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. |
| 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 ? 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. | 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? 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. PV. – Sì. Per quel che riguarda i diversi livelli, per ogni lezione ci sono livelli diversi, no? |

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^e ou 4^e 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 ed 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.

Contestualizzazione

1. Si può parlare di vera “ differenziazione ” nelle possibilità previste dai testi ufficiali olandesi?
2. Paragonate questa situazione con quella prevista dai testi ufficiali del vostro paese. Qual è la vostra opinione personale?

Intervista

3. L'insegnante olandese non parla di “ differenziazione ”: quale espressione utilizza per definire l'orientamento che segue?
4. A partire dalla descrizione della pedagogia applicata, si può dire che ci sia differenziazione?
5. Quali sono gli elementi ambientali favorevoli alla differenziazione? Fatene un elenco.

SCHEDA n° 4/4

| Paese | L1 | L2 | Livello | Durata | Contagiri |
|---------|---------|----------|-----------------------|--------|-----------|
| Austria | tedesco | francese | intervista insegnante | | |

Scheda che può essere utilizzata anche in:

– 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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE tedesco L1, francese L2 | TRADUZIONE |
|--|---|
| <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 stabilito?</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> |

Contestualizzazione e intervista

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)?
2. Qual è la grande differenza tra i due orientamenti?

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).

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.

CONTESTUALIZZAZIONE

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".

1. Visionate una dopo l'altra le due sequenze. Se necessario leggete le trascrizioni corrispondenti.
2. Definite con una frase il contenuto di ogni sequenza (tipo di attività, obiettivo dell'insegnante).
3. Cosa hanno in comune queste due sequenze? Ritrovate la tecnica particolare che è utilizzata da ognuna delle due insegnanti.
4. Cosa pensate di questa tecnica? La utilizzate o la utilizzereste nelle vostre classi? Perché?
5. Secondo voi perché i professori fanno spesso riflettere così gli studenti e li portano a verbalizzare queste riflessioni?

ATTENZIONE : Prima di passare alla domanda seguente, leggete la soluzione corrispondente a questa stessa domanda 5 (con il rinvio al termine "metacognizione" nel Glossario).

6. A quali altri settori dell'insegnamento/ apprendimento delle lingue si applica già correntemente la concettualizzazione?

SCHEDA N° 2/4

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

Scheda che può essere utilizzata anche in:

- 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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE francese L1, spagnolo L2 | TRADUZIONE |
|---|---|
| <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 marques du temps.</p> <p>E. – ...</p> <p>P. – alors... la remettre dans l'ordre [l'histoire], et puis, qu'est-ce qu'on fait pour vérifier que l'ordre est correct ?</p> <p>E. – On la raconte...</p> <p>P. – Voilà, on la raconte en résumé. Et seulement à la fin vous regardez, vous vérifiez quel ordre était exact</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...Noémi. Che 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? Che 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 che l'ordine sia corretto?</p> <p>S. - La raccontiamo...</p> <p>P. - Bene, si racconta in sintesi. E soltanto alla fine guardate, verificate qual era l'ordine esatto.</p> |

1. A quale fase cronologica della sequenza di pedagogia differenziata corrisponde questa registrazione?

2. Quali sono i due principali obiettivi dell'insegnante nella fase registrata?

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)?

4. Nella seconda fase in L1 (francese), è data una nuova consegna che non appare nella fase iniziale in L2 (spagnolo). Quale?

5. Per quale ragione l'insegnante si dilunga sulle consegne nelle due fasi, e assicura una ripetizione delle consegne all'interno di ogni fase?

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 |
|---|--|
| <p>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 ...</p> | <p>P. - Vorrei che spiegaste di che tipo di lavoro si tratta. Ditemi che cosa vi ho chiesto. Volete dircelo? Cosa dovevate fare? 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</p> |

| | |
|--|--|
| S. – ... cultural identity | perché l'identità? |
| T. – So I asked to produce some kind of work about identity. And why identity? | S.- Perché si stava studiando... |
| S. – Because we were studying ... | 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 che si trattava? |
| 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. | S. – Di una cassetta video. |
| And I made some requests, didn't I? How should it be? | P.- Sì, una cassetta video. Di che durata? |
| S. – A video tape. | S.- 15 minuti. |
| T. – Yes, a video tape. How long? | P.- Una cassetta video di 15 minuti. E che cos'altro ho chiesto di fare? Come dovevate farlo? Come? |
| S. – Fifteen minutes. | S.- Come volevamo. |
| T. – A fifteen minutes video tape. And what else did I ask to do? How should you do that? How? | P. - Dipendeva da voi, potevate scegliere quello che volevate fare e il modo in cui farlo. Dovevate semplicemente riferirvi a... |
| S. – Anyway. | S. - ... l' "identità ". |
| 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... | 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. – ... identity. | S. - No. |
| 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 ? | P. - Avete deciso voi. |
| S. – No. | S. - Abbiamo avuto qualche problema. |
| T. – You decided. | P. - Ne avete discusso? |
| S. – We had some problems. | S. - Ci siamo picchiati! |
| T. – You discussed? | P. - Avete formato i gruppi sa soli? Sì. Ed erano omogenei o eterogenei? |
| S. – Fighting! | S. - Eterogenei. |
| T.-You made the groups yourselves? Yes, so were they homogenous or heterogeneous? | P. - Che cosa significa? |
| S. – Heterogeneous. | S. - Ognuno è diverso. |
| T. – That means what? | 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? |
| S. – Everybody is different. | S. - Saper filmare. |
| 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. - Bene. Dovevate essere creativi. Che cos'altro? Conoscere alcune cose sul paese. Avete avuto bisogno di fare delle ricerche, le avete fatte? |
| S. – How to film. | S. - Più o meno. |
| 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.- -Un po'. Quante ne avete fatte?... Dipende. Pensate che sia un buon punto di partenza per imparare? |
| E.- More or less. | S. - Sì. |
| T. – A little bit. How much of it did you do ? ... It varies. You think it is a good attack at the knowledge ? | P. - Vi ha dato questo? Allora è stata la vostra fonte? |
| S. – Yes. | S. - Sì. |
| T. – He gave it to you. So he was your source ? | P. -Volete dire che avete cooperato secondo le diverse abilità che avevate nel gruppo? |
| S. – Yes. | S. - Sì, uno sapeva filmare, uno sapeva come fare le ricerche, abbiamo... |
| T. – Do you mean that you co-operated according to the different abilities you had in the group? | |
| S. – Yes, someone knew how to do films, someone knew how to do research ... we put ... | |
| 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 | |

| | |
|---|---|
| <p>the end? S. – It was funny. T. – So you learned a few things ? S. – Yes. We learnt to do films and how to take a camera. T. – You learnt technical things, you got some knowledge at the issue you were working about. You learnt through Emmanuel, didn't you ? S. – Yes. T. – Each group now to say in a sentence what kind of work you did, right ?</p> | <p>P.- - Avete cooperato, avete utilizzato le diverse competenze che avevate, e non solo in inglese, in ogni campo. Vorrei chiedervi se, tutto sommato, è stato utile. S. - E' stato divertente. P. -E avete imparato qualcosa? S. -Sì, abbiamo imparato a filmare e come utilizzare una cinepresa. P. - Avete imparato degli aspetti tecnici, avete acquisito conoscenze sull'argomento su cui avete lavorato. Avete imparato da Emanuel, vero? S. - Sì. P. - Ogni gruppo mi dice in una frase il tipo di lavoro che ha fatto, d'accordo?</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:

- a) Obiettivo (risultato atteso): ...
- b) Importanza: ...
- c) Argomento: ...
- d) Metodologie consigliate: ...
- e) Dispositivo imposto: ...
- f) Giustificazione del dispositivo: ...
- g) Competenze richieste: ...

2. Per quale ragione l'insegnante insiste sul modo in cui gli studenti hanno costituito autonomamente i gruppi?

3. Osservate il modello di scheda di auto-valutazione personale del lavoro di gruppo in Allegato.

3.1. Quali criteri della scheda di auto-valutazione apparivano già nella sequenza di valutazione collettiva orale?

3.2. A che cosa corrisponde in questa scheda di auto-valutazione il nuovo criterio chiamato "lingua"?

3.3. Che cosa pensate del fatto che nella prima parte della scheda ogni studente valuti se stesso?

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?

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:

– *E' stato un esperimento molto importante per esercitarci nella comunicazione in inglese. Io*

mi sono divertita tanto.

– *E' stato bello lavorare in gruppo, ci siamo aiutati a vicenda e ci siamo divertiti un sacco.*

– *E' stata un'esperienza molto divertente.*

4.1. Confrontate queste osservazioni con quelle fatte oralmente dagli studenti durante la plenaria: quale aspetto mettono maggiormente in evidenza?

4.2. Quale spiegazione si può dare di questo?

ALLEGATO (scheda originale)

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:

ALLEGATO

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:

- Dispositivi.
- Lavoro di gruppo.
- Programmazione.
- Autonomizzazione.

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. 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</p> | <p>P. - Ti piace lavorare così?</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? Che 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 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' come 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>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>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> |
|---|---|

1. Qual è l'obiettivo dell'insegnante in questa conversazione?
2. Su quale idea l'insegnante inizia e conclude la conversazione? In che modo si può spiegare?
3. Trovate nella registrazione di questa conversazione l'enunciato dell'obiettivo comunicativo.
4. Trovate nella registrazione di questa conversazione gli enunciati che indicano il procedimento seguito (successione e organizzazione dei compiti).
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)?
6. Qual è l'atteggiamento delle due studentesse durante questa conversazione e come si spiega?

PARTE n° III – TEMi TRASVERSAli – AUTONOMIzzAZIONE

Altre schede utilizzabili in questa rubrica:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Obiettivi. - Aiuti e guide 1/1. - Programmazione. - Consegne 2/3. - Valutazione 2-3/3. | <ul style="list-style-type: none"> - Recupero 2/2. - Ambiente 3-4/4. - Metacognizione 3-4/4. - Conclusioni 1/5 e 2/5. |
|--|---|

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 pour les grands... quand ils commencent à apprendre une langue, on ne peut complètement les autonomiser, mais dans les classes de 4^e, 5^e et même 6^e 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.</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 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.</p> |

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.

2. Quali sono i comportamenti osservabili degli studenti che l'insegnante considera caratteristici dell'autonomia?

3. L'insegnante afferma che " non si possono autonomizzare del tutto gli studenti nei primi anni di apprendimento ". Quali possono essere le ragioni di questa affermazione? Le condividete?

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?

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 Project* 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 essi 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 sull'*homepage* della scuola.

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 |
|--|--|
| 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 | 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. |

| | |
|---|--|
| Class". | P. – Ma, tanto per cominciare, i vostri nomi? |
| S. – Yes. | S. – Mi chiamo Marianne. E (...). |
| T. – But first, your names? | P. – Bene. Perché chiamano la 8V “ classe virtuale ”? |
| S. – My name is Marian and (...). | 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 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 vede ora, e possiamo farlo a casa, alla biblioteca o in qualsiasi altro posto. |
| T. – I see. Why is it called "the Virtual Class"? | P. – Quindi utilizzate la biblioteca? |
| 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. | S. – Sì, molto, e Internet. |
| T. – So you use the library? | 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. |
| S. – Yes, very much and the Internet. | S. – No, perché possiamo navigare in Internet a casa, e se abbiamo un lavoro da fare lo facciamo. |
| 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. – Potreste dirmi che genere di cose utili avete realizzato con Internet per la scuola? Forse dei progetti o altre cose? |
| S. – No, because we can surf in the Internet at home and if we have our work to do we do it. | 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... |
| T. – Could you tell me what useful things you've done with the Internet for school? May be for projects or other things. | P. – Potreste dirmi in che cosa consiste questo progetto su un albero della foresta? |
| 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... | S. – Sì, abbiamo fatto domande sulle foreste ad altre scuole e... |
| T. – Could you tell me what the forest tree project is about? | P. – ... cosa vuol dire “ altre scuole ”? |
| S. – Yes, we asked some questions about forests from the other schools and... | S. – ... come scuole nostre amiche in ogni parte del mondo. Ne conosciamo in Italia, in Olanda, in America, dovunque. |
| T. – What d'you mean "the other schools"? | P. – E quando fate delle domande agli studenti di quelle scuole, questi vi danno delle informazioni? |
| S. – Like our friend schools, I mean, around the world, some schools we know, like in Italy, the Netherlands, and in America, everywhere. | S. – Sì, certo. E mettiamo questi dati sulla nostra pagina e ci sono anche informazioni sulle foreste. |
| T. – And if you ask something from the students overthere, they give you information? | P. – E che cosa avete imparato con questo progetto? Che cosa imparate con questi progetti sulle foreste o sull'acqua? |
| S. – Yes, and we put it in our page and there's also some information about things about forests. | 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. |
| T. – And what have you learnt from this project? What are you learning from this project like forest trees or water? | P. – Sì, sì, credo che la vostra scuola abbia anche |
| 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. | |
| T. – Yes, yes, well the school has many international contacts, hasn't it? | |
| S. – Yes, yes. | |
| T. – D'you like that? | |
| S. – Of course. We are going to Austria next month. | |

| | |
|---|--|
| T. – What are you going to do there? | molti contatti internazionali, vero? |
| 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... | S. – Sì, sì. |
| 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 exchange ideas. | P. – E vi piace? |
| S. – Yes. | S. – Naturalmente. Partiamo per l' Austria il mese prossimo. |
| T. – How? | P. – Che cosa ci andate a fare? |
| S. – By e-mail and letters and like I said those questions. | S. – C'è la nostra scuola amica e andiamo a lavorare con loro. E poi visiteremo Vienna e andremo a giro con loro, e... |
| T. – Yes, I see. | 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. |

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.

2. Quali sono le frasi e le parti di frasi pronunciate da questi studenti che ci fanno pensare che esse abbiano un alto grado di autonomia?

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?

4. Per descrivere la loro situazione, gli studenti utilizzano l'espressione *independent work*. In realtà si tratta di *autonomia* e non di *indipendenza*: che cosa si può supporre infatti che facciano gli insegnanti perché ci sia sempre un processo di insegnamento?

5. Che cosa hanno in comune tutti questi progetti per quello che riguarda le capacità richieste agli studenti?:

5.1 dal punto di vista della gestione dell'informazione?

5.2 dal punto di vista relazionale?

6. Oltre alle capacità suddette, quali sono i grandi obiettivi fissati dai responsabili di questa scuola con questo tipo di pedagogia su progetti?

7. Quali “ valori ” umani fondamentali sembrano guidare la filosofia di questa pedagogia?

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 computer 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 lavorata la sequenza precedente (Autonomizzazione 2/3).

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

T. – What diameter?

S. – I don't know about that!

S. – Può toccare la terra, ma non è certo. Potremo confermarlo nel 2002. Allora sarà certo!

P. – Ah, sì! E' grande questo asteroide ?

S. – Sì, abbastanza grande.

S. – Che diametro ha?

S. – Questo non lo so davvero!

1. *Quali sono le condizioni materiali necessarie per l'applicazione istituzionale di “ pedagogia su progetto ”?*

2. Quali prerequisiti devono avere gli insegnanti per poter praticare questa pedagogia dell'autonomia? In quali nuovi settori dovranno essere formati in modo particolare?

3. Oltre a nuove competenze tecniche, quali nuovi atteggiamenti richiede agli insegnanti questa nuova pedagogia?

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.</p> <p>Pour les objectifs je ne différencie pratiquement pas, pas beaucoup, mais bien sûr que les meilleurs élèves profiteront encore du travail autonome.</p> <p>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 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</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.</p> <p>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>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,</p> |

| | |
|--|--|
| <p>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>io circolo 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 consiste nel fatto 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> |
|--|--|

1. In quali settori l'insegnante intervistata differenzia realmente la sua pedagogia, se ci si basa sugli esempi concreti che propone qui?
2. In quale settore l'insegnante dichiara di non fare differenziazione? Perché secondo voi?
3. Sul *continuum* 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.
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 ”?
5. Che valutazione dà l'insegnante del lavoro autonomo?
6. Come si può spiegare quest'opinione un po' sorprendente?
7. Nella parte successiva dell'intervista, l'insegnante si dichiara nonostante tutto decisamente a favore del lavoro autonomo. Quali possono essere le sue ragioni?

SCHEDA N°2/6

| Paese | L1 | L2 | Livello | Durata | Contagiri |
|---------|---------|----------|-----------------------|--------|-----------|
| Austria | tedesco | francese | intervista insegnante | | |

Scheda che può essere utilizzata anche in:

- Autonomizzazione.
- Obiettivi.

CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta della continuazione dell'intervista precedente (scheda 1/2). La collega austriaca commenta i risultati di un sondaggio 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 nel sondaggio 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 vero, sì, è vero. 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> |

1. Rileggete, nel *Glossario*, 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 *Glossario*, e citate tutti i passaggi corrispondenti della trascrizione.
3. Prendete nota di tutto ciò che per questa insegnante definisce l'autonomia degli studenti.
4. L'autonomia, secondo voi, è una finalità intellettuale o una finalità etica?
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?

**PROPONIAMO QUI DI SEGUITO UN LAVORO COMUNE
SULLE TRE SCHEDE: 3/6, 4/6 E 5/6.**

SCHEMA 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.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE olandese L1, francese L2 | TRADUZIONE |
|---|---|
| <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 hoeft 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 opdracht en dat is dan precies wat bij de les hoort.</p> <p>L. – <i>Dus bij Frans is het anders dan bij Engels? Wat is het verschil?</i></p> <p>L5. – Bij Engels werk je dan met zijn allen.</p> <p style="padding-left: 40px;">En meestal werk je allemaal uit hetzelfde boekje met dezelfde opdrachten.</p> <p>L. – En je vindt het wel leuk dat je bij Frans in je eigen tempo kunt werken?</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>L7. – Ja, dat vind ik ook wel goed. Dat je je kunt voorbereiden voor als je een SO krijgt, bij Engels</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 al 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.</p> <p>Nella lezione di inglese non ci sono i libretti con le domande.</p> <p>P. – Durante la lezione di inglese lavorate tutti sulle stesse cose?</p> <p>S4. – La maggior parte delle volte sì. Ti danno un compito e tu ci lavori per tutta l'ora.</p> <p>P. – Le lezioni di francese sono diverse da quelle di inglese. Qual è la differenza?</p> <p>S5. – Durante le lezioni di inglese si lavora tutti con lo stesso libro, con gli stessi compiti.</p> <p>P. – E vi piace poter lavorare con il vostro ritmo durante le lezioni di francese?</p> <p>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> <p>P. – E quello che facciamo insieme in classe? Perché facciamo anche delle cose insieme prima del lavoro individuale.</p> <p>S7. – Sì, è una buona cosa. C'è la possibilità di prepararsi per il test. In inglese si fa il test senza</p> |

| | |
|---|---|
| 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. | 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. |
|---|---|

SCHEDA N°4/6

| Paese | L1 | L2 | Livello | Durata | Contagiri |
|---------|---------|----------|---------------------|--------|-----------|
| Austria | tedesco | francese | intervista studenti | | |

CONTESTUALIZZAZIONE

Si tratta di un'intervista agli studenti che abbiamo visto in classe nella sequenza Supporti 2/2.

| TRASCRIZIONE ORIGINALE tedesco | TRADUZIONE |
|---|--|
| <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>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?</p> <p>S1. – E’ efficace, in ogni modo. Imparare in gruppo ti dà più piacere ed è possibile concentrarsi sulle cose che non padroneggi ancora.</p> <p>P. – La gestione del tempo non vi ha posto problemi? Bettina.</p> <p>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.</p> <p>P. – Allora, programmare è stato facile? Quali compiti vi sono piaciuti in modo particolare? Michel, puoi rispondere?</p> <p>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.</p> <p>P. – Louise, che cosa non ti è piaciuto?</p> <p>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.</p> <p>P. – E perché è probabilmente difficile, quando gli altri parlano e lavorano e tu devi concentrarti su di un testo. Che cosa si dovrebbe modificare</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Aber insgesamt möchtest du mehr. Wie habt ihr den Arbeitsplan gefunden?</p> <p>S1. – Also Übungen in Gruppen. Mehr Übungen in Gruppen. Die Übungen die man alleine machen kann, kann man auch zu Hause machen.</p> <p>L – Sonst noch jemand ein Kommentar? Bettina, was möchtest du sagen dazu? Insgesamt?</p> <p>S2. – Ich finde, dass das Offene Lernen eine gute Vorbereitung auf die Schularbeiten ist. Man kann vorher lernen, was man noch nicht gut beherrscht. 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>nell’” Insegnamento aperto ”? Klara, hai qualche idea?</p> <p>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.</p> <p>P. – Pensi che i miei esercizi siano troppo corti. Vorresti farne di più. Che cosa pensi dell’organizzazione del tempo?</p> <p>S1. – Ci piacerebbe fare più esercizi in gruppo. E’ meglio lavorare a casa sugli esercizi che si possono fare da soli.</p> <p>P. – Altre osservazioni? Bettina, la tua opinione, per favore. Sull’insieme del programma?</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 | | |

CONTESTUALIZZAZIONE

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 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 studiasimo 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

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.
3. Quale aspetto dell'applicazione della pedagogia differenziata è maggiormente citato dagli studenti?
4. Come si può riassumere la domanda implicita che lo studente formula attraverso le sue critiche?
5. Ripercorrete le cinque schede e paragonate i risultati della vostra analisi di ognuna. Quali differenze appaiono fra il bilancio che l'insegnante da una parte e gli studenti dall'altra fanno del lavoro autonomo o pedagogia differenziata?

II. Conclusioni personali degli utilizzatori della cassetta e del libretto d'autoformazione

SCHEDA N°6/6

1. All'inizio del lavoro su questa cassetta di autoformazione e sul suo *Libretto*, avete fatto due fotocopie del questionario iniziale e ne avete riempita una. Riempite adesso la seconda senza guardare ciò che avete scritto sulla prima.

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) *Sarebbe piaciuto anche a voi imparare così?*
- c) Vi sembra indispensabile per gli studenti? Perché?
- 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?

Naturalmente quest'ultima attività del Libretto di autoformazione non ha soluzione.

PCE N° 39686-CP-3-99-1-BE - LINGUA A
 “ FORMAZIONE ALLA PRATICA DELLA PEDAGOGIA DIFFERENZIATA NELLE CLASSI DI
 LINGUE STRANIERE ”

5. 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 fissarsi gli *obiettivi, scegliere gli strumenti, perseguire gli obiettivi 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*

ignorare;

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. riscaldamento: *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.

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.

Procedimento

Modo in cui si realizza un *compito, cioè in cui si cerca di ottenere un certo prodotto. Vedere *metodo, *strategia.

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.*

SOLUZIONI

Introduzione

scheda N°1/4

1. Si tratta della fase delle consegne.
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. 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 concerne un tipo di contenuto linguistico: il lessico (il vocabolario dei pasti).

scheda N°2/4

1. I 4 gruppi hanno in comune l'attività di comprensione scritta. I 3 ultimi gruppi (B, C e D) hanno in comune un'attività di allenamento grammaticale sulla morfologia del verbo (coniugazione).
2. Il compito è diverso per i gruppi A, B e C (rispondere a domande di) e il gruppo D (esercizio " vero-falso ").
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 (*despertarse*). Su questo punto c'è differenziazione.
4. Penultimo intervento dell'insegnante: " potete utilizzare il **testo** ". 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.
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 (*despertarse*);
 - c) raccontare, con l'aiuto di disegni una storia conosciuta o una storia nuova.

scheda N°3/4

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. C'è differenziazione:
 - a) del **dispositivo** (suddivisione degli studenti in gruppi di livello);
 - b) degli **aiuti**: ogni insegnante si occupa di gruppi di livello definiti e questi gruppi ricorreranno alla propria insegnante secondo i loro bisogni.
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 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. E' probabile che anche gli studenti, visionando questa sequenza, avrebbero impressioni contrastanti.

scheda N° 4/4

1. C'è differenziazione:
 - a) come nella sequenza precedente del **dispositivo** (suddivisione degli studenti in gruppi di livello);
 - b) come nella sequenza precedente degli **aiuti**: si vedono, in questa sequenza, dei gruppi che lavorano in maniera autonoma, e un altro che ha richiesto l'aiuto di un'insegnante;
 - c) inoltre, in questa sequenza, c'è differenziazione dei **supporti**, dato che i gruppi lavorano a seconda del loro livello su supporti testuali più o meno difficili.
2. Criteri possibili:
 - 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.

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.

c) La difficoltà relativa al genere di idee espresse.

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.

Sul testo 1, il più facile, la guida è più vincolante: è costituita da un buon numero di domande che si possono supporre molto precise e che rimandano ad elementi precisi del testo.

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. 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 in conseguenza il lavoro collettivo diventerebbe sempre più difficile;

d) anche la valutazione, secondo i criteri dell'istituzione, diventerebbe sempre più difficile.

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.

Parte n° I – settori di differenziazione – Obiettivi

scheda N°1/3

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".

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 autovalutazione obiettiva (che si può fare solo in rapporto a questi stessi risultati).

scheda N° 2/3

1.1 – **Materiale:** gli studenti possono utilizzare il libro di testo, degli *walkman* o dei libretti di esercizi.

– **Spazio:** 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. ").

– **Tempo:** gli studenti "possono scegliere il ritmo" del loro lavoro e continuare o no questo lavoro quando sono a casa (lavoro personale a casa).

– **Collettivo:** gli alunni "possono quindi lavorare a modo loro, soli o insieme".

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.

2. Tipi di obiettivi differenziati in questa sequenza:

– contenuti culturali (lettura di testi letterari) o linguistici ("lavori di grammatica");

– 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").

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).

3. Sono gli studenti stessi che scelgono settori e modi di differenziazione.

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".

scheda n° 3/3

1. Questa sequenza si riferisce soprattutto alla grammatica (morfologia e sintassi del congiuntivo).
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. 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.
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.

Parte n° I – settori di DIFFERENziAZIONE – CONTENUTI

scheda N° 1/1

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 loro contesto (" cercare di capire le parole "), e solo dopo, in caso di insuccesso o di dubbio, ricorrere al vocabolario.
 2. L' " ecc. " pronunciato dall'insegnante al termine della sua consegna concernente il primo compito è ambiguo. Non si tratta certo, secondo lei, che gli studenti giungano fino alla comprensione letterale del testo; si aspetta probabilmente che si limitino alla ricerca puntuale 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 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. 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.
 4. Si tratta dei contenuti tematici..
 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 (*orso e esseri umani*). Il terzo tema, *lo spazio*, deve essere messo in correlazione con i primi due.
 6. Si possono vedere almeno due ragioni di interesse:
 - a) La tecnica della " ricerca puntuale " 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...
 - b) L'approccio tematico è spesso interessante per il commento dei testi letterari.
 7. Sì: i tre temi scelti sono complementari e strettamente legati nel testo. La messa in comune potrà interessare tutti i gruppi.
 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 rotazioni di studenti tra i diversi gruppi.

Parte n° I – settori di differenziazione – Supporti

scheda N°1/2

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.

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.

3. Consegne alla lavagna (ricostituite) :

GRUPPO A

Rispondete alle seguenti domande sul dialogo di pagina 24:

What do they like?

Where do they live?

Where do they come from?

What do they do?

Where do they work?

What do they play?

GRUPPO B

Pagina 26, esercizio 1

Riempite la prima colonna (" You ") della tabella riferendovi a voi stessi..

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 ").

5. Le domande poste dall'insegnante al gruppo A 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).

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.

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.

scheda N°2/2

2. Descrizione del dispositivo:

– *Il materiale*: oggetti che servono da supporto a giochi, associati o non a questionari e a schede.

– *Lo spazio*: uno spazio classe in cui i banchi sono stati disposti in funzione delle varie attività dei gruppi.

– *Il tempo*: durata mal definibile. La sequenza video, che dà l'impressione di un'intensa attività, dura in realtà 5 minuti.

– *La dimensione collettiva*: gruppi di due, tre o più studenti. Nessun movimento apparente di studenti tra un gruppo e l'altro.

3.1 Si possono contare otto diversi supporti.

3.2 Tutte le attività realizzate su questi supporti:

– sono ludiche;

– si riferiscono a contenuti linguistici;

– hanno come obiettivo la pratica della lingua.

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.

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: *ralentir, réfléchir, choisir, finir*).
- h) Buste con finestra: esercizio di sintassi sulla struttura *C'est ... que*.

5. Soluzione: vedere la tabella sintetica dei giochi in Allegato.

6. Sul retto del cartoncino figurano, scritti con vari colori, delle preposizioni (*à, au, aux, en...*) 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 "*Je roule beaucoup ... France*", ci si aspetterebbe la preposizione "*en*" e lo studente ha proposto "*de*".

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.

8.1 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.

– In questo insieme di attività, ci sono anche esercizi scritti, alcuni dei quali devono essere consegnati all'insegnante per la correzione individuale.

8.2 Le informazioni supplementari:

– Alcuni esercizi sono tratti dal libro di testo (“ Li. ”), altri dal *Quaderno di esercizi* (“ C. ” o “ C.d'Ex. ”) degli studenti.

– Alcuni esercizi possono essere autocorretti dagli studenti consultando le soluzioni sul tavolo dell'insegnante.

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.

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'**insegnamento differenziato**), ma all'**apprendimento differenziato**.

Parte n° I – settori di differenziazione – Dispositivi

scheda N°1/3

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. Formazione di gruppi di 2, 3 o 4 studenti in funzione delle attività.

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 modo da poter essere praticati simultaneamente da più gruppi.
 - La correzione dell'insegnante è prevista per le quattro attività scritte.
4. Si può pensare, in particolare, ai seguenti obiettivi:
- motivare gli studenti facendo far loro il ripasso in modo più piacevole e variato;
 - *permettere agli studenti di rivedere le loro conoscenze e di riorganizzarle per mezzo dell'interazione all'interno del gruppo* ;
 - prepararli al colloquio con un esaminatore, in cui dovranno rispondere immediatamente a domande impreviste.
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.
- Novelle: Due novelle dei *Dubliners* di Joyce, tagliate come un puzzle e distribuite in disordine. Si deve ricostruire la storia e dare lo schema di composizione delle novelle.
 - Gioco dell'Oca: Domande su Joyce e il Modernismo in generale.
 - Rallye: 35 domande su *Evelyn, an Encounter*, gli studenti si interrogano a vicenda.
 - Sceneggiatura: Esercizio di "vero-falso" sul Modernismo. Esercizio scritto da consegnare all'insegnante per la correzione. Correggere le affermazioni errate.
6. – Puzzle: *Post-it* 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.
- 7.1 Ideare e realizzare il materiale, costruire gli aiuti e le soluzioni, preparare le consegne.
- 7.2 Dare informazioni sull'organizzazione e consigli metodologici.
8. Gli studenti devono aver effettuato in precedenza un lavoro approfondito sui contenuti, e essere abituati al lavoro di gruppo.
- 9.1 Libertà durante la fase di lavoro, cooperazione, autonomizzazione, rispetto reciproco, piacere.
- 9.2 Sviluppo della fluidità linguistica, mancanza di valutazione negativa, sdrammatizzazione dell'errore.
- 10.1 Poche correzioni.
- 10.2 Importante lavoro di preparazione da parte dell'insegnante (in realtà compensato da un lavoro meno intenso per lui durante la lezione).
- 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.**
- Ciò implica la volontà di lavorare in gruppo, in una scuola che prevede tempi di lavoro in comune.

scheda n° 2/3

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.
3. – Aula apparentemente piccola, ma aperta su un'altra aula.
- Tavoli raggruppati per il lavoro di gruppo.
 - Sedie, poltrona, panchetti, 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.
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.

E' un materiale che unisce strumenti classici a tecnologie moderne, abbondante e vario.

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. 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, anche per iscritto.

– 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. 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).

scheda N° 3/3

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, dato che 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.

2. Dopo aver dato le consegne, chiede agli studenti se hanno domande (“Domande?”), poi nel 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.”).

3. Vedere in Allegato gli schemi corrispondenti alle due rotazioni.

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. 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;

– scrivere le consegne alla lavagna, o su un foglio distribuito ad ogni studente o ad ogni gruppo;

– fare schemi alla lavagna (o far fare gli schemi agli studenti);

– dare le consegne poco per volta, man mano che i compiti vengono svolti, o ricordarle nel momento preciso in cui gli studenti devono seguirle;

– 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.

Parte I – settori di DIFFerenziazione – aiuti e guide

scheda N° 1/1

2.1 Ecco i quattro compiti:

a) inserire i connettori mancanti in un testo a buchi;

b) mettere in ordine le parti di un testo e inserire nel testo così ricostituito i connettori che mancano;

c) redigere la parte finale di alcuni brevi inizi di racconti, sia seguendo la logica di partenza, sia rompendo tale logica;

d) inserire il lessico mancante in un testo.

2.2 Ripartizione dei compiti:

- comprensione scritta: 1, 2 e 4 ; espressione scritta: 3;
- lessico: 1, 2 e 4; il 3, in quanto compito di espressione scritta, coinvolge l'insieme dei contenuti linguistici;
- tutti i compiti hanno in comune il lavoro sulla grammatica testuale – in questo caso, la “ coesione ” (logica interna) – del testo narrativo;
- esercitazione (che suppone la padronanza dei livelli precedenti: individuazione, concettualizzazione, applicazione): 1, 2 et 4; transfert: 3.

2.3 Questi compiti sono classificati in ordine crescente di difficoltà:

- nel compito 1, si tratta soltanto di inserire in un racconto i connettori mancanti;
- nel compito 2, bisogna ricostituire inoltre il racconto, rimettendo in ordine le parti del testo;
- nel compito 3, non si tratta più di ricostituire un racconto, ma di scriverne uno.

3.1 Si tratta soltanto di aiuti:

- a) per il compito 1, la tabella dei connettori (vedere in Allegato il supporto [2]);
- b) per il compito 4, il lessico mancante nel testo (vedere in Allegato il supporto [6]);
- 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. ”).

3.2 Gli aiuti permettono di differenziare la difficoltà dei compiti: è più facile fare un compito con un aiuto che senza aiuto.

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. 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. Sulle varie possibilità di scelta offerte agli studenti (scelta dei compiti, degli aiuti), in funzione principalmente del grado di difficoltà.

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.
- *Gli studenti possono correggersi da soli al termine del compito 1 (vedere ciò che dice l'insegnante: “ La correzione è sempre qui, d'accordo? ”).*
- 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).

8. Gli studenti stessi si spostano per andare a cercare da soli gli esercizi che scelgono. Così facendo danno prova di autonomia.

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.

Parte n°1 – settori di DIFFéRENziAZIONE – compiti

scheda N°1/2

1. Si possono osservare tre fasi diverse:

- a) *Consegne*: l'insegnante comincia col suddividere gli studenti in quattro gruppi, attribuendo a ciascuno uno dei quattro personaggi della tabella scritta alla lavagna.
- b) *Lavoro di gruppo*: si deve 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) *Messa in comune del lavoro*: in ogni gruppo, uno studente o due leggono le informazioni raccolte sul personaggio che era stato loro attribuito.

2. Settori di differenziazione:

- c'è differenziazione dei *contenuti*, dato che ogni gruppo lavora su un personaggio diverso;

- non c'è differenziazione nel *dispositivo*: tutti i gruppi lavorano nello stesso tempo e per una durata identica;
 - c'è differenziazione nell'*aiuto*: 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 *guida*, assicurata dalla stessa tabella;
 - non c'è differenziazione nel *compito*: tutti i gruppi devono individuare e riportare gli stessi tipi di informazioni in un'unica tabella.
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 “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.
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).
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.

scheda N°2/2

1. Compiti proposti:
 - a) ricerca di informazioni;
 - competenza culturale (cultura propria del mondo dell'impresa e cultura straniera dell'interlocutore);
 - competenza linguistica (comprensione scritta);
 - competenza comunicativa (tutte le componenti).
 - b) conversazione telefonica;
 - competenza culturale (*idem*);
 - competenza linguistica (comprensione e espressione orale);
 - competenza comunicativa (tutte le componenti).
 - c) redazione di una lettera;
 - competenza culturale (*idem*);
 - competenza linguistica (espressione scritta);
 - competenza comunicativa (tutte le componenti).
2. Capacità di cercare l'informazione, di selezionarla e di ordinarla.
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. 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. 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.

Parte I – settori di differenziazione - METodi

scheda N°1/1

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 ”.

4. Si rivolge al gruppo dei più bravi (che hanno la 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).

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 ricostituire da soli il titolo).

C’è quindi differenziazione di metodo su questo ultimo punto.

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).

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 ricostituita 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).

6.2 – Il *compito* è identico (ricostituzione del testo della canzone).

– C’è differenziazione dei *supporti*: i gruppi lavorano sulla stessa canzone, ma la ricostruiscono partendo da fotocopie diverse.

– C’è differenziazione degli *aiuti e guide*: 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 *contenuti*: 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 “).

7.1 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 Metodo *trasmissivo* per i più deboli (che hanno ricevuto l’informazione sul nome del cantante), *attivo* per gli altri (che devono indovinare il nome).

7.3 Valorizzare i più deboli, che si trovano in questo caso nella condizione di dare informazioni non conosciute dai migliori.

7.4 Sì, si vedono in questa sequenza studenti rilassati, sorridenti, che lavorano tranquillamente e cantano con piacere.

Parte n° II – fASi Cronologiche – programmazione

scheda N°1/3

1.1 L’insegnante tratta anche la valutazione della sequenza filmata.

1.2 La valutazione riguarda:

a) il lavoro degli studenti: “ *anche gli studenti 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. [...] Penso che abbiano avuto una buona reazione.* ” ;

b) *la propria programmazione*, 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. ”).

1.3 Settori implicati:

a) *gli obiettivi* (“ 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. ”

b) *i compiti* (“ ... gli studenti migliori dovevano fare le domande.. [...] anche i più deboli potevano fare domande con l'aiuto dei migliori ”) ;

c) *il dispositivo* (“ Allora ho diviso il gruppo... la classe in due gruppi [...] i più bravi [...] i più deboli. ”)

2.1 Gli obiettivi considerati sono comunicativi (“ 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 “ 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. 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. 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. 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 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.

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.

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 ”.

scheda N°2/3

1. Obiettivi:

a) comprensione scritta;

b) acquisizione di parole nuove.

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, certamente per mantenere la motivazione variando le attività, e per adattarsi ai ritmi di apprendimento e alle capacità di concentrazione.

3. I settori presi in considerazione dalla programmazione sono, in particolare, quelli 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: *materiale* (libro), *spazio* (il compito per casa, come seguito del lavoro in classe); *tempo* (studenti lenti, con cui l’insegnante “ impiega più tempo” e ai quali dà poco lavoro a casa).
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.
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.

scheda N°3/3

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.
3. Il libro di testo propone successivamente, per quanto si può ipotizzare dalle affermazioni dell’insegnante:
- a) un testo con registrazione orale;
 - b) esercizi sicuramente riferiti a questo testo, da fare oralmente a coppie o in piccoli gruppi (“ con i nostri amici qui”);
 - c) esercizi supplementari, da fare sicuramente scritti e individualmente;
 - 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.
4. Punti considerati:
- a) contenuti: grammatica (i connettori);
 - b) dispositivo: lavoro individuale e a coppie;
 - c) aiuti: vocabolario, sintesi grammaticale del libro di testo;
 - d) compiti: comprensione orale e scritta, espressione orale, esercizi grammaticali;
 - e) metodi: vedere la soluzione del punto 6.
5. Serie di compiti (“ come abbiamo già fatto altre volte ”) riguardanti il testo e la sua registrazione:
- a) ascolto della registrazione con il testo scritto sotto gli occhi;
 - b) esercizio di lettura destinato ad una nuova presa di contatto con il testo ed anche, con certezza, ad un lavoro di fonetica;
 - c) ricerca delle parole difficili: si tratta dunque di un lavoro di comprensione scritta.
- 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.
6. Metodi applicati:
- 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.
- 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).

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 all'autonomia.

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. 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”.

Parte n° II – fASi Cronologiche – CONSeGNE

scheda N°1/3

2. Le due parti:

a) presentazione delle caratteristiche dell'organizzazione del lavoro di gruppo;

b) distribuzione del lavoro a ognuno dei quattro gruppi.

3. Ogni membro dà la sua opinione; le decisioni si prendono in comune; si devono designare un segretario e un porta parola.

4. Il segretario scrive il risultato del lavoro, e, la volta successiva, il porta parola spiega al resto della classe il lavoro del suo gruppo.

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 studente “Un porta parola?”).

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. Differenza tra le due serie di consegne:

– nella prima, la designazione di un segretario e di un porta parola 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. 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 porta parola, 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

2. Il criterio della disposizione spaziale degli studenti nella classe.

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).

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. 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. Per facilitarne la comprensione, e perché gli studenti possano averle sotto gli occhi durante la realizzazione del lavoro.
 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 chieste di riformularle (in L1 o in L2).
 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. 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. 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. 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...
 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.

scheda N° 3/3

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. Spiega l'obiettivo finale del lavoro. E' importante, per la motivazione degli studenti, che essi abbiano sempre presente l'obiettivo stabilito.
 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.
 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. Tre compiti: 1) scegliere il personaggio, 2) leggere silenziosamente il testo, 3) trovare tutti gli elementi necessari.
 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 porta parola “ Ogni gruppo avrà un porta parola che presenterà gli autori ”;
 - gli aiuti possibili “ Io posso aiutarvi, potete aiutarvi con il vocabolario ”.
 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 ... ”.
- 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...).
8. L'insegnante probabilmente cerca di:
 - non parlare troppo a lungo (l'attenzione degli studenti si allenta rapidamente e le difficoltà di comprensione si accumulano);

- facilitare la comprensione;
 - stimolare gli alunni interpellandoli in momenti successivi.
9. L'insegnante assume diverse funzioni:
- organizzatore (organizza le attività, fornisce il materiale);
 - esperto (propone contenuti, spiega);
 - facilitatore di apprendimento (consiglia, aiuta);
 - mediatore (tra un gruppo e l'altro);
 - animatore (sollecita gli studenti).
10. Potrebbe chiedere agli studenti di scoprire e di esplicitare da soli il contenuto di queste consegne.

Parte n° II
– fASi Cronologiche –
lavoro di gruppo

scheda N°1/2

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 tratta soltanto l'aspetto " lavoro di gruppo ", almeno in questa sequenza.
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 ").
- 4.1 Tutti gli studenti migliorano per quel che concerne il loro senso di responsabilità.
- 4.2 Si tratta di una finalità educativa.
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 lavorare;
 - c) alcuni studenti fanno confusione.
6. Tra gli altri inconvenienti possibili:
 - 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!);
 - 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).

Alcuni esempi di vantaggi:

 - a) Ci può essere miglioramento dei risultati del lavoro congiunto grazie all'aiuto scambievole e alla messa in comune delle conoscenze e delle competenze.
 - b) Il lavoro di gruppo è una scuola di formazione all'autonomia.
 - c) La capacità di lavorare in gruppo è essenziale nella vita professionale.
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.
8. Vari ruoli e funzioni dell'insegnante nel lavoro di gruppo:
 - a) *animatore* (organizza le attività, fornisce i materiali...);
 - b) *esperto* (propone i contenuti, spiega, corregge...);
 - c) *facilitatore di apprendimento* (negozia, aiuta, orienta, forma alle diverse funzioni che si possono assumere in un gruppo,...);

d) *tecnico* (aiuta nell'utilizzazione del materiale: registratore, computer, lavagna luminosa...).

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;
- mobili (banchi e sedie) e spazi adatti;
- più aule utilizzabili nello stesso tempo;
- una certa elasticità negli orari delle lezioni;
- ... e studenti veramente **formati** al lavoro di gruppo nelle varie materie.

scheda N°2/2

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.

2.1 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 Discutono tra loro l'argomento del diritto dei bambini all'autodifesa.

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 ".

b) Gli altri studenti osservano questo gruppo e ascoltano il dibattito.

Si tratta di un dispositivo conosciuto con il nome di " pannello ".

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.

4. Il dibattito della prima fase costituiva certamente una parte della preparazione del pannello.

5. Il moderatore interpella gli ascoltatori, in modo che questa volta tutta la classe sia coinvolta nel dibattito.

6. Far partecipare il maggior numero possibile di studenti. Se si giudica dalle fasi filmate, l'obiettivo è raggiunto.

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.

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 ").

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...).

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.

Si può pensare, in particolare, alle seguenti condizioni:

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...).

b) Bisogna che il dibattito sia ben organizzato, secondo regole formali rigide (si può osservare che questo accade nella registrazione).

c) Bisogna esigere che ogni opinione sia argomentata in modo razionale.

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.

10. Ogni studente può partecipare secondo i suoi mezzi, e la diversità degli interventi garantisce una certa diversità nell'espressione linguistica.

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.

Sarà quindi una correzione differita e certamente molto selettiva, fatta in modo da non intralciare la comunicazione tra gli studenti.

Parte n° II
– fASi Cronologiche -
messa in comune

scheda N°1/2

1. Nell'insegnamento scolastico l'insegnante deve cercare di mantenere una forte **dimensione collettiva** dell'insegnamento/apprendimento, non solo per poter mantenere una forma di 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).

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.

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.

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.

5. La forma della domanda orienta volontariamente verso una risposta *a priori* 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 dispongono probabilmente di un numero limitato di formule stereotipate che si vogliono far reimpiegare intensivamente.

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 "popolare".

c) Anche li 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.

6. Si può pensare, per esempio, a un comunicato 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".

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.

scheda N°2/2

b) Dispositivi 3/3

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). Alla fine tutta la classe si riunisce per fare la sintesi dei lavori dei gruppi e trarre una conclusione collettiva.

c) Compiti 1/1

Ogni gruppo lavora sulla descrizione di un personaggio e poi ne rende conto al gruppo classe.

d) Compiti 2/2

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.

e) Consegne 1/3

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.

f) Consegne 3/3

Lavoro di gruppo su vari personaggi celebri. I lavori saranno presentati in seguito al gruppo classe da un porta parola.

g) Metodi 1/1

Dopo aver completato il testo della canzone, seguendo procedimenti diversi, i gruppi si riuniscono per cantare insieme la canzone.

2. Vari modi di lavoro :

a) Introduzione 1/4: ridondanza;

b) Dispositivi 3/3: complementarità;

c) Compiti 1/1: giustapposizione delle attività, ma c’è ridondanza dal punto di vista delle nozioni e delle forme linguistiche utilizzate dai vari gruppi;

d) Compiti 2/2: complementarità;

e) Consegne 1/3: complementarità;

f) Consegne 3/3: giustapposizione delle attività, ma c’è senz’altro complementarità in rapporto al programma annuale della classe;

g) Metodi 1/1: giustapposizione

Parte n° II – fASi Cronologiche – valutazione

scheda N°1/3

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. 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. 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.

4.1 Si tratta del rilevamento degli errori, della discussione sulla loro gravità e infine dell’attribuzione di un voto.

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'autovalutazione.

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).

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.

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.

6. No, dato che tutti i gruppi sono valutati a partire dalla stessa scheda e dallo stesso punteggio.

7. Si può immaginare che ogni gruppo elabori i propri criteri e il proprio punteggio.

scheda N°2/3

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.

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.

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.

4. Sì, dato che è totalmente individualizzata.

5. Certamente no. Poiché si tratta di una simulazione di valutazione istituzionale (l'esame di stato), l'insegnante utilizza molto probabilmente i criteri che pensa siano generalmente utilizzati dagli esaminatori.

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.

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 che l'insegnante ha segnalato loro. 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.

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).

scheda N° 3/3

1.1 “ Valutazione ”, “ valutare ”, “ autovalutazione ”, “ 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 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 La valutazione considera il lavoro a casa, la partecipazione spontanea, le risposte alle domande fatte, l’atteggiamento, il comportamento nei confronti degli altri studenti.

2.1 Non si tratta proprio di un processo di autovalutazione. 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. ”).

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:

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.

b) Questa partecipazione degli studenti alla loro valutazione sommativa è certamente una prima tappa indispensabile nella formazione a una reale autovalutazione.

c) Dato che si tratta di valutazione sommativa, la responsabilità istituzionale dell’insegnante limita fortemente quella che lei può attribuire agli studenti stessi.

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).

3.1 Il posizionamento corrisponde al n°4 nella tabella dell’Allegato, come si vede dall’utilizzazione, per due volte, del “ aiutare ” (l’apprendimento), e tutta la parte dell’intervento fra “ Non penso quindi... ” e “ ... 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 *continuum* insegnamento/apprendimento, dalla parte dell’insegnamento, e lo sposta con uguale decisione dalla parte dell’apprendimento nella seconda parte.

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.

Parte n° II
– fASi Cronologiche –
REcupero

scheda N°1/2

2. Questa sequenza video è stata filmata in tre diverse ore di lezione. Le 5 fasi sono le seguenti:

– Fase 1 (1^a ora). L’insegnante, dopo aver distribuito una scheda di autovalutazione, spiega agli studenti come utilizzarla.

– Fase 2 (1^a ora). Gli studenti completano la scheda; l’insegnante è sollecitata da parecchi studenti per avere spiegazioni complementari. Gli studenti conservano la loro scheda.

– Fase 3 (2^a ora). L’insegnante, oralmente, fa un primo sondaggio sui risultati delle autovalutazioni. Questa volta raccoglie le schede degli studenti.

– Fase 4 (3^a ora) Divisione degli studenti in gruppi.

– Fase 5 (3^a ora). L’insegnante dà le consegne e spiega il lavoro ai gruppi che si sono formati.

3. La costituzione dei gruppi e le attività che sono assegnate a ciascuno dall’insegnante dipendono dai risultati 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).

5. Vedere la definizione di "recupero" nel Glossario.

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. Sembra che l'insegnante ritenga che si debba conoscere bene la coniugazione dell'imperfetto e del passato remoto, prima di poterli alternare in un 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:

a) Gli studenti più deboli sono spesso i meno motivati e sono questi che in questo caso si ritrovano con il compito meno motivante.

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.

c) Alcuni studenti possono sentirsi umiliati nell'essere indicati pubblicamente come deboli, e discriminati nel dover lavorare con altri studenti deboli.

8. Questa insegnante, in realtà, sperimenta da poco 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.

scheda N°2/2

1.1 Sui contenuti linguistici, e più precisamente "i contenuti morfosintattici del programma".

1.2 Gli studenti stessi.

1.3 "partendo da un compito o da un lavoro fatto."

1.4 "Un'ora la settimana almeno, o ogni due settimane."

1.5 "[Gli studenti] hanno dei grandi classificatori con schede su tutti i contenuti morfosintattici del programma."

1.6 Questi esercizi sono accompagnati da soluzioni (certamente preparate dall'insegnante).

2. Sì, ogni studente sceglie gli esercizi di recupero sulla base delle proprie difficoltà.

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 dal momento in cui stanno per fare il lavoro di autovalutazione. 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.

3.2 Limitazione del grado di autonomia degli studenti:

a) I settori che danno luogo all'autovalutazione (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.

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.

CE' 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.

5. a) Similitudini tra le due sequenze:

– c'è prima di tutto autovalutazione;

– questa autovalutazione si riferisce a punti precisi di morfosintassi.

b) Differenze fra le due sequenze:

– 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;

– 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.

Parte n° III – Temi trasversali – ambiente

scheda N°1/4

1.1 Le due descrizioni hanno in comune l'importanza particolare che accordano all' "ambiente" nell'applicazione della pedagogia differenziata.

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:

a) Fattori psicologici:

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.

b) Fattori materiali

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 atteggiamenti sociali dominanti), e come tali possono evolversi solo molto lentamente.

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.

Ecco, per esempio, la risposta che dà a questa domanda il responsabile (francese) del gruppo degli esperti.

Questi fattori possono situarsi a vari livelli:

– il livello individuale: il carattere, l'esperienza (che sia intima, formativa o professionale) e le idee personali di ogni insegnante;

– il livello della collettività degli insegnanti in generale, e degli insegnanti di questa a quella lingua in particolare, in cui si sono sviluppate e installate tradizioni didattiche talvolta molto resistenti;

– 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).

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.

scheda N° 2/4

1. In questa scuola sono iscritti studenti con “diverse necessità”, “che hanno differenti nazionalità e differenti profili di apprendimento”.

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”).

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”).

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. La biblioteca e la ludoteca a disposizione degli studenti.

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.

6. L’insegnante 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.

scheda n°3/4

1. Sì, si tratta proprio di differenziazione, prevista a livello curricolare (del corso di studi degli studenti):

a) margini di manovra nella scelta delle materie (fino al 20% del totale);

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);

c) dispensa di alcune materie obbligatorie a vantaggio di corsi di lingua materna per gli studenti di origine non olandese.

2. Il confronto dipenderà certo dal paese. Si è colpiti in particolare da due aspetti, molto liberali:

– il riconoscimento dei ritmi e degli interessi differenti degli studenti dell’insegnamento professionale;

– il riconoscimento nei bisogni e degli interessi differenti degli studenti di origine straniera.

In conseguenza di ciò non ci si può stupire che questi stessi testi ufficiali olandesi favoriscano la differenziazione pedagogica nelle classi.

3. Il “metodo di autonomizzazione”.

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 “apprendimento differenziato”.

5. Elementi favorevoli:

a) i testi ufficiali;

b) la possibilità di lavorare in gruppo con altri insegnanti di lingue straniere: di preparare insieme alcune attività,

c) gli studenti sono formati al lavoro autonomo, metodo che “è diffuso un po’ dovunque nell’insegnamento”;

d) la differenziazione è prevista dal libro di testo utilizzato;

e) l'insegnante dispone di materiale complementare, che può mettere sempre a disposizione degli studenti.

scheda n° 4/4

1. Nei due paesi la differenziazione è concepita soprattutto nella prospettiva dell'apprendimento: lo studente sceglie ciò che differenzierà lui stesso, in modo *autonomo* (aggettivo comune alle due definizioni).

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. Opinione dell'insegnante italiana:

a) Vantaggi

– 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 indispensabile.

– Gli studenti imparano metodi di apprendimento diversi.

– 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.

b) Inconveniente

La produzione del materiale richiede molto tempo, ma si può anche chiedere agli studenti di produrre del materiale da soli.

Parte n° III – Temi trasversali – metacognizione

scheda n° 1/4

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.

Sequenza 2: Si tratta di una plenaria orale collettiva sotto la direzione dell'insegnante, con l'obiettivo di valutare una sequenza già realizzata.

3. Ogni insegnante fa riflettere gli studenti sul procedimento (articolazione dei compiti in successione) da realizzare o realizzato, e chiede di esporlo.

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.

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...

scheda n° 2/4

1. Proprio all'inizio di una sequenza, alla fase delle consegne iniziali.

2. In primo luogo vuol spiegare agli studenti come si organizza la sequenza, in secondo luogo vuole assicurarsi che abbiano capito.

3. Vuole verificare che le consegne che ha dato in spagnolo siano state ben comprese.

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.)

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.

scheda n° 3/4

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.

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.

3.1. La creatività, le ricerche, la cooperazione.

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 comunicazione interno durante il lavoro di realizzazione della cassetta).

3.3. E' interessante chiedere un'autovalutazione dettagliata per abituare lo studente a questa capacità importante, in particolare per la sua motivazione.

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'autovalutazione. 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.

4.1. Il piacere (alla domanda dell'insegnante portoghese " Vorrei chiedervi se tutto considerato è stato utile ", la risposta di uno studente è: " E' stato divertente ").

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.

scheda n° 4/4

1. Vuol sapere quale valutazione gli studenti danno della sequenza differenziata realizzata in classe.

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 viene a trovarsi d'accordo sia con il dispositivo privilegiato di realizzazione della pedagogia differenziata (il lavoro di gruppo), sia con un valore educativo forte (la solidarietà).

3. " [...] intervistare una persona, e [...] essere intervistato".

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".

5. Altri argomenti possibili:

– *le rappresentazioni che gli studenti hanno delle ragioni per cui l'insegnante ha organizzato così questa lezione;*

– *le difficoltà incontrate dagli studenti durante il lavoro, come essi le analizzano, quali conclusioni ne traggono per la successiva attività dello stesso tipo;*

– *le differenze di reazioni/comportamenti da un studente all'altro durante questa lezione, come gli studenti interrogati le spiegano e quali conseguenze ne traggono;*

– le rappresentazioni degli studenti di fronte 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?

6. L'atteggiamento sembra abbastanza riservato e poco spontaneo, il che si può spiegare attraverso vari fattori:

- Le studentesse sono intimidite dal fatto di trovarsi contemporaneamente di fronte ad una cinepresa... e a due insegnanti!
- Le studentesse sono poco abituate a esprimere la loro opinione e le loro reazioni riguardo a ciò che l'insegnante propone loro.

PARTE n° III – Temi trasversali – AUTONOMizzazione

scheda N°1/3

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 autonomie (che può essere più o meno elevato) ; c) l'autonomia come competenza acquisita, o in via di acquisizione.

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.

3. Possibili ragioni: a) Dato che gli studenti sono più giovani, non hanno la maturità psicologica e cognitiva sufficiente per assumere interamente le loro 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.

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. ”.

scheda N°2/3

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. ”

3. Per gli studenti, senso di *responsabilità* nei confronti di loro stesse e del lavoro da fare, per gli insegnanti, *fiducia* negli studenti.

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.

5.1 Capacità di utilizzare lo strumento informatico per cercare l'informazione, selezionarla, catalogarla organizzarla e trasformarla.

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.

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 vista della fisica, della biologia, dell'ecologia, dell'economia...).

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 (*lifelong learning*).

scheda N° 3/3

1. Occorrono condizioni materiali che potranno sembrare eccezionali in rapporto alle situazioni che prevalgono ancora oggi nella maggior parte dei paesi europei, in particolare:

- un gran numero di computer;
- un gran numero di connessioni parallele a Internet;
- **una grande disponibilità dei computer, il che suppone parecchie aule, personale di sorveglianza, un dispositivo di manutenzione tecnica permanente;**

– una grande disponibilità degli insegnanti stessi, il che suppone uno statuto adatto... e buone condizioni di lavoro in sede.

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.

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 insegnanti per diventare persone risorse a cui gli studenti di rivolgeranno in caso di necessità. Devono relativizzare l'importanza della loro materia (vedere più avanti le implicazioni di questa pedagogia dell'interdisciplinarietà).

I. CONCLUSIONI degli insegnanti e degli studenti

scheda N°1/6

1. Settori di differenziazione:

a) *contenuti*: solo nelle classi avanzate, per la civiltà e la letteratura, secondo gli interessi degli studenti;

b) *supporti*: gli studenti scelgono tra i giochi e il materiale diverso messo a disposizione dall'insegnante;

c) *compiti*: 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) *aiuti e guide*: 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.

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).

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.

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.

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 ”.

6. Una delle interpretazioni possibili è che le prove a cui l'insegnante si riferisce si basino su di 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 nn considerino il grado di autonomia degli studenti, in altre parole che non si tratti di " soluzione di problemi " (vedere la definizione nel *Glossario*).

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.

7. La scheda che segue permette di confrontare le ipotesi di ognuno con le affermazioni dell'insegnante.

scheda N°2/6

2. Riguardano essenzialmente le finalità e non gli obiettivi linguistici o culturali, e più precisamente la formazione **intellettuale e etica**:

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. 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.

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 *democrazia*.

5. Il lavoro congiunto sulle tre schede che seguono permette di confrontare le ipotesi personali con le affermazioni degli studenti intervistati.

schede N°3/6, 4/6, 5/6

2. Gli studenti mettono in evidenza (in ordine di apparizione, all'interno di ogni punto):

c) *il piacere*: 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 ";

b) *l'adattamento al ritmo personale*: " 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 ";

a) *l'efficacia*: " 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 ".

3. Il lavoro di gruppo che si trova citato nei tre punti positivi.

4. Una migliore articolazione fra il lavoro individuale e il lavoro collettivo, il lavoro in classe e il lavoro a casa.

Differenze:

a) Gli studenti non fanno riferimento esplicito alla " 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.

Con un finanziamento concesso in parte dal Consiglio d'Europa, nel quadro di un Programma Comune Europeo (PCE) "LINGUA-A", undici associazioni di insegnanti di lingue straniere di dieci paesi europei – AFPA (Austria), ALL (Inghilterra), ANILS et LEND (Italia), APLV (Francia), FNAPLV (Portogallo), KMF (Repubblica Ceca), POKAXEG (Grecia), SBPE (Belgio), SUKOL (Finlandia) et VLLT (Olanda) – si sono riunite per elaborare e realizzare tra il 1998 e il 2000 un Programma Comune Europeo LINGUA centrato su uno dei temi che sembrava loro di maggiore urgenza, e che, secondo i paesi, viene chiamato "pedagogia differenziata", "insegnamento individualizzato", "insegnamento aperto", "attenzione alla diversità degli studenti" ed anche "apprendimento autonomo". Si tratta della gestione/autogestione dell'*eterogeneità* degli studenti, e della valorizzazione di questa in quanto *diversità* al servizio dell'apprendimento collettivo nelle classi. L'obiettivo di questo Programma era la realizzazione di uno strumento specializzato di autoformazione e di formazione.

In tre anni, più di un centinaio di insegnanti di tedesco, inglese, francese o spagnolo sono andati per quindici giorni ad osservare uno o più colleghi di un altro paese europeo insegnante della stessa lingua straniera. Il loro contratto consisteva nell'elaborazione di un "dossier di visita" costituito da una registrazione video di almeno una mezz'ora di sequenze osservate di pedagogia differenziata, e, al loro ritorno nella realizzazione di sequenze di pedagogia differenziata nelle loro classi per costituire un "dossier di sperimentazione" dello stesso tipo.

Uno dei risultati è questo *Libretto dell'insegnante*. Contiene le schede corrispondenti alla **videocassetta**, costituita da una cinquantina di sequenze selezionate e articolate in modo da costituire un rigoroso percorso di formazione, le soluzioni una bibliografia e un glossario di riferimento. Questo libretto è disponibile gratuitamente sul sito **Erreur ! Source du renvoi introuvable**.

così come la versione corrispondente per i formatori intitolata *Libretto del formatore*. La cassetta, che costituisce un complemento indispensabile di questo strumento di autoformazione, è invece tutelata dalla legislazione internazionale sui diritti d'autore.