ANALFABETISMO FUNZIONALE E STRATEGIE DI CONTRASTO

Approcci, sperimentazioni, esperienze europee

a cura di Emilio Lastrucci,
Domenico Milito, Emilia Surmonte

BUP
Basilicata University Press

Projet Erasmus+ Action–clé 2 KA201
Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles, n. 2017-1-FR01-KA201-037402

Project Erasmus+ Action-key KA201
Preventing illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families, n. 2017-1-FR01-KA201-037402

Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto

Approcci, sperimentazioni, esperienze europee

a cura di
Emilio Lastrucci, Domenico Milito, Emilia Surmonte

BUP
Basilicata University Press

Comitato scientifico | Scientific Committee | Comité scientifique
Alain Bentolila, Paul Benaych, Claudio De Luca, Emilio Lastrucci, Domenico Milito, Francesco Panarelli, Marcello Schiattarella.

Comitato editoriale | Editorial Board | Comité éditorial
Isabel Albar, Giulia Bertagnolio Licio, Francesca Carpo, Halil İbrahim Kınalı, Rosanna Lamboglia, Emiliana Lisanti, Daniela Petre, Jean-Pierre Scarpelli, Emilia Surmonte, Anna Tataranni.

Volume pubblicato con il contributo dei fondi di gestione per l'Università degli Studi della Basilicata del Progetto Erasmus+ Azione-chiave 2 KA201 «Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles», n. 2017-1-FR01-KA201-037402 e con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Basilicata.

This book is published with the contribution of the management funds for Università degli Studi della Basilicata of the Erasmus+ Project Key Action 2 KA201 - *Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, n. 2017-1-FR01-KA201-037402 and of Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Basilicata.

Volume publié avec la contribution des fonds de gestion du projet Erasmus+ Action clé 2 KA201 - *Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, n. 2017-1-FR01-KA201-037402, attribués à l'Università degli Studi della Basilicata et du Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Basilicata.

Progetto grafico e impaginazione: Oltrepagina, Verona
Immagine di copertina © a cura di Vincent Lecerf designed by Freepik

© 2021 BUP – Basilicata University Press
Università degli Studi della Basilicata
Biblioteca Centrale di Ateneo
via Nazario Sauro 85
I - 85100 Potenza
https://bup.unibas.it

ISBN 978-88-31309-13-4
Published in Italy
Prima edizione: giugno 2021
Gli E-Book della BUP sono pubblicati con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International

Indice

Marcello Schiattarella
Premessa 9
Foreword 11
Avant-propos 13

Emilio Lastrucci, Domenico Milito, Emilia Surmonte
Il Progetto Erasmus+ KA201 «Prévenir l'Illettrisme» 15
The Erasmus+ Project KA201 «Prévenir l'Illettrisme» 21
Le Projet Erasmus+ KA201 «Prévenir l'Illettrisme» 27

L'ANALFABETISMO FUNZIONALE: UNA REALTÀ SCOLASTICA

Alain Bentolila
Le Langage, miroir des inégalités culturelles et sociales 37

Emilio Lastrucci
La sfida dell'analfabetismo strumentale e funzionale dall'Unità d'Italia al presente 45

Daniela Condei
Functional illiteracy in Romania 69

Halil İbrahim Kınalı
References' choise for Illiteracy studies in Turkey 75

LA COMPRENSIONE DEL TESTO. STUDI, PROPOSTE, ESPERIENZE EUROPEE

Domenico Milito
La comprensione del testo: approcci e strategie per l'inclusione 83

Isabel Albar, Rachel Aliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy
La didactique de la compréhension de l'écrit. Échanges 117

Marika Calenda
Reading comprehension: presentation of a research project in high schools 125

Anna Tataranni
Comprensione del testo e UDA. Esperienze di didattica innovativa e formazione dei nuovi docenti 145

Emilio Lastrucci
Esiti recenti e prospettive della ricerca empirica sulla comprensione del testo 173

Daniela Petre
Insieme contro l'analfabetismo funzionale. Impatto strategico del Progetto Erasmus+ 185

Giulia Bertagnolio Licio
L'esperienza dell'USR Piemonte nell'ambito del progetto Erasmus+ Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants 189
The experience of USR Piemonte within the Erasmus+ Project Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants 195

Halil İbrahim Kınalı
Developmentary reading comprehension strategies implemented through innovative protocols of the ROLL, Jigsaw and DicoVoc in Turkey 201

Rosanna Lamboglia
L'importanza di dispositivi didattici per il miglioramento delle competenze di lettura e di comprensione del testo nelle Prove INVALSI d'Italiano 209

LA COMPRENSIONE DEL TESTO E L'APPROCCIO ROLL

Paul Benaych
Qu'est-ce que le ROLL? Présentation 229

Rosanna Lamboglia
La comprensione del testo e l'approccio ROLL nel sistema educativo-formativo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti 237

Anna Tataranni
Comprensione del testo e approccio ROLL. Una risorsa per l'insegnamento delle lingue straniere nella Scuola Primaria 265

Emiliana Lisanti
Un esempio di sperimentazione ROLL per le classi V della Scuola Primaria 283

Jean-Pierre Scarpelli
La comprensione del testo e l'approccio ROLL nell'insegnamento della lingua straniera all'UNIBAS 289
La compréhension du texte et l'approche ROLL dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères à l'Unibas 297

Nicoleta Daniela Stanciu
The Territory as a Text for ACT ROLL. Knowing and understanding Romanian traditions in Erasmus+ projects 307

Anna Tataranni
Per una Didattica della Vicinanza. Il ROLL al tempo del Covid 313

Rosanna Lamboglia
Strumenti diagnostici del ROLL: i test *di posizionamento per la misurazione del* learning loss *e la costruzione metacognitiva* 327

IL JIGSAW E IL ROLL NEL COOPERATIVE LEARNING

Emiliana Lisanti
Fondamenti teorico-epistemologici delle strategie cooperative per una funzione docente rivolta alla sperimentazione efficace 359

Daniela Petre
Metodi di insegnamento attivo: ROLL e Jigsaw 379

Rosanna Lamboglia
Il Jigsaw per il miglioramento delle competenze nell'apprendimento degli adulti e dei giovani adulti 383

Violeta Leocă
Application of the Jigsaw method to the teaching of technical subjects 405

Halil İbrahim Kınalı
The relationship between Jigsaw and webtools 413

LA COMPRENSIONE DEL TESTO E IL DICOVOC

Raffaele Spiezia
Le lexique mental et l'apprentissage des langues: nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités 419

Emilia Surmonte
Développement actif de la compétence de compréhension des textes et lexicographie pédagogique 427

Anna Tataranni
Pedagogia e didattica sperimentale del DicoVoc per la lingua italiana e inglese 441

Emiliana Lisanti
Comprensione del testo, approccio ROLL e DicoVoc. Un esempio di sperimentazione 465

AMPLIAMENTI PROSPETTICI

Marialuisa Sepe
Apprendere e valutare le competenze in un mondo digitale: testualità e comunicazione nella didattica universitaria dell'italiano L2 469

Francesca Carpo
I protagonisti indiscussi della scuola di domani: gli studenti! 483

Nicoleta Daniela Stanciu
The impact of Erasmus+ projects on students 485

Francesca Carpo
Una iniziativa piemontese di esperienza all'estero. La mobilità individuale per internazionalizzare l'apprendimento 487

Cristina Mangiurea
Access to early education promotes functional literacy 491

Note bio-bibliografiche degli autori 495
Authors' bio-bibliography 500
Notes bio-bibliographiques des auteurs 505

Sintesi dei contributi 511
Abstracts 522
Résumés des contributions 532

Premessa

Marcello Schiattarella
Presidente del Centro Linguistico di Ateneo, Università degli Studi della Basilicata

Il successo, ormai consolidato, dei programmi Erasmus+ – e in particolare quelli nel campo della formazione e dell'educazione – è il risultato di un impegno costante nella costruzione di un'identità europea che coinvolge, a diverso titolo, varie generazioni di cittadini europei. Negli anni questi progetti di mobilità e scambio internazionale hanno consentito e garantito la possibilità di una conoscenza reciproca che avvicina persone, territori e sistemi educativi diversi, offrendo occasioni culturali e professionali ricche di confronti e incentivando l'apprendimento delle lingue straniere.

L'Università degli Studi della Basilicata si è impegnata nel partenariato strategico Erasmus+ KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles - Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families*, orientato alla formazione dei docenti per la prevenzione dell'analfabetismo funzionale nelle scuole, nell'ambito delle attività previste per la terza missione degli atenei italiani. L'idea di fare del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) l'unità di coordinamento per la nostra Università nasce proprio dalla convinzione che la premessa per il successo di questi Progetti Europei si fondi sul clima relazionale che viene a crearsi fra i partner e sullo scambio di competenze in un ambiente comunicativo plurilingue, che un Centro Linguistico universitario, con le sue risorse e iniziative, oltre al contributo che offre sul piano delle ricerche pedagogiche volte al miglioramento delle competenze di comprensione e produzione linguistica, può adeguatamente incoraggiare e supportare.

Nel Progetto sono stati implicati, oltre all'UNIBAS e all'USR Piemonte, docenti e formatori francesi del DSDEN de l'Oise, Académie d'Amiens, con il supporto prestigioso del CIFODEM dell'Università Paris Descartes, romeni dell'Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila, turchi del Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. Il gruppo di lavoro «interno» è stato articolato in modo da rispondere alle istanze linguistiche e formative richieste per la realizzazione di un percorso triennale particolarmente impegnativo sul piano dell'innovazione, rispetto al quale l'Università degli Studi della Basilicata si è particolarmente distinta per qualità e quantità di interventi partecipativi a carattere scientifico,

come di prodotti di ricerca e applicativi realizzati. Di grande importanza, per il raggiungimento di questi risultati, è stata la sinergia stabilita tra il Centro Linguistico di Ateneo, il Dipartimento di Scienze Umane, con il suo Corso di Scienze della Formazione Primaria, e le figure di docenti formatori e sperimentatori impegnati sia nella formazione universitaria che scolastica, i quali hanno garantito un «banco di prova» dei modelli realizzati in collaborazione con i vari partner, frutto di una serie di scambi fecondi che si sono svolti a Beauvais, a Brăila, a Konya, a Torino, e nella nostra Matera a ridosso del 2019, in cui il valore aggiunto è stato senz'altro rappresentato da processi comunicativi in un clima sempre cordiale, in cui, accanto a una presenza veicolare della lingua inglese, si sono aggiunti il francese, il romeno, il turco e l'italiano stesso, come testimoniato specialmente dall'ultimo prodotto, in termini di tempo, elaborato nell'ambito di questo progetto, un dizionario plurilingue a costruzione aperta e perenne.

Nato dall'esigenza di contrastare, con strategie e strumenti appropriati, il fenomeno dell'analfabetismo funzionale, in pericolosa e costante crescita negli ambienti scolastici e nella società, questo Progetto ha coniugato, nel corso dei tre anni di realizzazione, il confronto delle buone pratiche già presenti nei diversi Paesi europei coinvolti, con la creazione di modelli adattivi ai diversi sistemi scolastici, rivisitazione di metodologie collaudate integrate con nuove tecnologie, ed elaborazione di strumenti originali e motivanti. Un impegno collettivo di tutti i partner, con ricadute importanti sul piano della formazione e dei processi di insegnamento-apprendimento nella Scuola Primaria, Secondaria e nel segmento dell'Istruzione degli Adulti, che ha portato il Progetto a ottenere un importante riconoscimento dall'Agenzia Erasmus+ France, il *label* «Bonne Pratique», che caratterizza i prodotti di alta qualità realizzati nell'ambito dei Progetti Europei Erasmus+.

Per non disperdere i risultati di questo partenariato, in termini di formazione e di prodotto, e favorirne una disseminazione duratura, è stato appositamente creato un sito dedicato, www.erasmus-illettrisme.fr, su cui è possibile reperire prodotti ed esperienze. È sembrato tuttavia opportuno accompagnare questa esperienza progettuale anche con un percorso scientifico riflessivo e operativo, raccolto in questo volume quale testimonianza collettiva e congiunta che riassume (ma non esaurisce) il processo che ha portato alla realizzazione di questi prodotti da parte di tutti i partner, dai presupposti teorico-scientifici che li hanno informati corredati da un significativo apporto bibliografico, alle riflessioni, iniziative di formazione docenti e sperimentazioni, ricadute e disseminazioni sul territorio, salvaguardando, nel contempo, le specificità plurilingue che hanno caratterizzato la comunicazione tra i partner.

È quindi con soddisfazione piena che consegniamo a un pubblico internazionale questo volume, pubblicato da Basilicata University Press, con l'augurio che possa costituire un punto di partenza per altri progetti europei collaborativi di questo tipo, pensati e realizzati nel segno della ricerca e dell'innovazione, e per stimolare nella comunità dei popoli europei una migliore circolazione dei saperi, delle competenze e delle buone pratiche.

*Foreword**

Marcello Schiattarella
President of the University Language Centre, Università degli Studi della Basilicata

The well-established success of the Erasmus+ programmes – and in particular those in the field of training and education – is the result of an ongoing commitment to building a European identity that involves, in various ways, several generations of European citizens. Over the years, these mobility and international exchange projects have enabled and guaranteed the possibility of a mutual acquaintance that brings together different people, territories and educational systems, offering stimulating cultural and professional opportunities and encouraging foreign language learning.

The University of Basilicata has committed itself to the strategic partnership Erasmus+ KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/ Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families*, oriented towards teacher training for the prevention of functional illiteracy in schools, within the framework of the activities envisaged for the third mission of Italian universities. The idea of making the Centro Linguistico di Ateneo (CLA) the coordinating unit for our university stems from the conviction that the prerequisite for the success of these European projects is based on the relational climate between the partners and on the exchange of skills in a multilingual communicative environment. A university language centre can adequately encourage and support them, with its resources and initiatives, in addition to the contribution it offers in terms of pedagogical research aimed at improving comprehension and language production skills.

In addition to UNIBAS and USR Piemonte, the project involved French teachers and trainers from DSDEN de l'Oise, Académie d'Amiens, with the prestigious support of CIFODEM of Paris Descartes University, Romanians from Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila, and Turks from Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. The «internal» working group was organised in such a way as to respond to the linguistic and training needs required for the implementation of a three-year course that is particularly demanding in terms of innovation, in which the University of Basilicata has particularly distinguished

* English translation by Emilia Surmonte and Raffaele Pizzo.

itself in terms of the quality and quantity of participatory scientific interventions, as well as research products and applications. In order to achieve these results, the synergy established between the University Language Centre, the Department of Human Sciences, with its course in Primary Education Sciences, and teachers, trainers and experimenters involved in both university and school training was of great importance. They guaranteed a «test bench» of the models created in collaboration with the various partners, which were the result of a series of fruitful exchanges that took place in Beauvais, Braila, Konya, Turin, and in Matera in the run-up to 2019, where the added value was undoubtedly represented by sociable communication processes. Alongside a vehicular presence of the English language, French, Romanian, Turkish, and Italian itself were added, as especially witnessed by a multilingual dictionary with open and permanent construction, which in terms of time is the last product developed within the framework of this project.

Born from the need to fight, with appropriate strategies and tools, the phenomenon of functional illiteracy, which is dangerously and constantly growing in school environments and in society, this project has combined, during the three years of implementation, the comparison of existing good practices in the various European countries involved, with the creation of models adaptable to different school systems, review of proven methodologies by integrating new technologies, and development of original and motivating tools. A collective commitment of all the partners, with important effects on training and teaching-learning processes in Primary, Secondary and Adult Education led the project to obtain the label «Best Practice», an important recognition from the Erasmus+ France Agency, which characterises the high-quality products realised within the Erasmus+ European Projects.

In order not to disperse the results of this partnership in terms of training and products, and to encourage their lasting dissemination, a dedicated website has been created, www.erasmus- illettrisme.fr, where products and experiences can be found. However, it seemed appropriate to accompany this project experience also with a reflective and operational scientific pathway, collected in this volume as a collective and joint testimony that summarises (but does not exhaust) the process that led the partners to the realisation of these products. From the theoretical-scientific assumptions that informed them, accompanied by a significant bibliographic contribution, to the reflections, teacher training initiatives and experiments, consequences and dissemination on the territory, safeguarding, at the same time, the multilingual specificities that characterised the communication between the partners.

It is therefore with great satisfaction that we present this volume, published by Basilicata University Press, to an international audience, with the hope that it will be a starting point for other collaborative European projects of this kind, conceived and realised in the name of research and innovation and to stimulate in the European community a better circulation of knowledge, skills, and good practices.

*Avant-propos**

Marcello Schiattarella
Président du Centre pour l'apprentissage des langues de l'Università degli Studi della Basilicata

Le succès bien établi des programmes Erasmus+ – en particulier ceux dans le domaine de la formation et de l'éducation – est le résultat d'un engagement continu dans la construction d'une identité européenne qui implique, de différentes manières, plusieurs générations de citoyens européens. Au fil des années, ces projets de mobilité et d'échanges internationaux ont permis et garanti la possibilité d'une connaissance mutuelle qui rapproche les personnes, les territoires et les différents systèmes éducatifs, offrant des opportunités culturelles et professionnelles riches en comparaisons qui favorise en même temps l'apprentissage des langues étrangères.

L'Université de Basilicate s'est engagée dans le partenariat stratégique Erasmus+ KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, visant à former les enseignants à la prévention de l'illettrisme dans les écoles, dans le cadre des activités prévues pour la troisième mission des universités italiennes. L'idée de faire du Centro Linguistico di Ateneo (CLA) l'unité de coordination de notre Université, découle de la conviction que la condition préalable de la réussite de ces Projets Européens repose sur le climat relationnel qui se crée entre les partenaires et sur l'échange de compétences dans un environnement de communication multilingue, qu'un Centre pour l'apprentissage des langues, avec ses ressources et ses initiatives – et grâce également à la contribution qu'il offre en termes de recherche pédagogique visant à l'amélioration des compétences dans les domaines de la compréhension et de la production linguistiques –, peut adéquatement encourager et soutenir.

Outre l'UNIBAS et l'USR Piemonte, ce projet a impliqué des enseignants et des formateurs français de la DSDEN de l'Oise, Académie d'Amiens, avec le soutien prestigieux du CIFODEM de l'Université Paris Descartes, des Roumains de l'Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila, et des Turcs de Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. Le groupe de travail «interne» a été organisé de manière à répondre aux besoins linguistiques et de formation nécessaires à la mise en œuvre d'un cursus triennal particulièrement exigeant en termes

* Traduction en français d'Emilia Surmonte et Jean-Pierre Scarpelli.

d'innovation, pour lequel l'Université de Basilicate s'est particulièrement distinguée pour la qualité et la quantité des interventions à caractère scientifique, ainsi que des produits de recherche et d'applications réalisées. Pour atteindre ces résultats, la synergie établie entre le Centro Linguistico di Ateneo, le Dipartimento di Scienze Umane, avec son cours en Scienze della Formazione Primaria, et les figures d'enseignants, de formateurs et d'expérimentateurs engagés tant dans la formation universitaire que scolaire, a été d'une grande importance, car ils ont garanti un «banc d'essai» des modèles créés en collaboration avec les différents partenaires, comme résultat d'une série d'échanges fructueux qui ont eu lieu à Beauvais, Braila, Konya, Turin, tout comme à Matera peu avant 2019, où la valeur ajoutée a été, sans aucun doute, représentée par des processus de communication dans une atmosphère toujours cordiale. À côté d'une présence véhiculaire de la langue anglaise, se sont ajoutés le français, le roumain, le turc et l'italien, comme en témoigne surtout le dernier produit, en termes de temps, développé dans le cadre de ce projet, un dictionnaire multilingue à construction ouverte et permanente.

Né de la nécessité de combattre, avec des stratégies et des outils appropriés, le phénomène de l'illettrisme, qui se développe dangereusement et constamment dans les milieux scolaires et dans la société, ce projet a combiné, au cours des trois années prévues pour sa mise en œuvre, la comparaison des bonnes pratiques déjà présentes dans les différents pays européens concernés, avec la création de modèles adaptables aux différents systèmes scolaires, le renouvellement de méthodologies éprouvées *via* leur intégration avec les TICE, et le développement d'outils originaux et motivants. Un engagement collectif de tous les partenaires, avec des effets importants sur la formation et les processus d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement primaire, secondaire et aussi dans le cadre de l'éducation des adultes, qui a permis à ce projet d'obtenir une reconnaissance importante de l'Agence Erasmus+ France, le *label* «Bonne Pratique», qui caractérise les produits de haute qualité réalisés dans le cadre des Projets Européens Erasmus+.

Afin de ne pas disperser les résultats de ce partenariat, en termes de formation et de produits, et d'encourager leur diffusion durable, un site web dédié a été créé, www.erasmus-illettrisme.fr, où l'on peut trouver des produits et des expériences. Cependant, il a semblé opportun de parachever cette expérience de projet en la complétant à travers un parcours scientifique réflexif et opérationnel, recueilli dans ce volume comme témoignage collectif et conjoint qui résume (mais n'épuise pas) le processus qui a mené à la réalisation de ces produits par tous les partenaires, depuis les hypothèses théorico-scientifiques qui les ont informées, accompagnées de surcroît d'une importante contribution bibliographique, jusqu'aux réflexions, initiatives et expériences de formation des enseignants, aux effets et à la diffusion sur le territoire, en sauvegardant, en même temps, les spécificités multilingues qui ont caractérisé la communication entre les partenaires.

C'est donc avec une grande satisfaction que nous présentons ce volume, publié par Basilicata University Press, à un public international, en espérant qu'il sera un point de départ pour d'autres projets européens collaboratifs de ce type, conçus et réalisés au nom de la recherche et de l'innovation et pour stimuler une meilleure circulation des connaissances, des compétences et des bonnes pratiques dans la communauté des peuples européens.

Il Progetto Erasmus+ KA201 «Prévenir l'Illettrisme»

Emilio Lastrucci, Domenico Milito, Emilia Surmonte

Il Progetto Erasmus+, Azione-chiave KA201, *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families* afferisce all'asse dei Partenariati di Cooperazione, il cui obiettivo principale risiede nella creazione di progetti collaborativi volti, come recita lo stesso bando del Programma, a «rafforzare la capacità di operare e collaborare a livello transnazionale, accrescere la qualità e l'internazionalizzazione delle attività implementate, implementare pratiche e metodologie innovative, possibilmente transdisciplinari, e favorirne lo scambio e il trasferimento ad altri soggetti interessati».

Il processo di costruzione di un Progetto di questo tipo è risultato complesso e articolato, in quanto ha richiesto l'aggregazione, intorno a una tematica di interesse comune e di impatto fondamentale, di un gruppo di partner internazionali altamente qualificati e la cui fisionomia istituzionale soddisfacesse i criteri richiesti, al fine di garantire il conseguimento degli obiettivi perseguiti dal Progetto.

Promotrice e coordinatrice del Progetto è stata la *Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale* (DSDEN) de l'Oise, nell'*Académie d'Amiens*, coordinata da Isabel Albar. L'istituzione capofila ha inteso aggregare intorno alla questione attualissima dell'analfabetismo funzionale, che si annida nelle realtà scolastiche più svantaggiate di tutti i Paesi dell'Unione Europea, alcune Direzioni Scolastiche Regionali particolarmente sensibili ad essa, in ragione dell'elevata esposizione al rischio di analfabetismo di ritorno dei relativi territori. Tali istituzioni territoriali, infatti, risultavano già motivate e orientate alla ricerca di metodologie innovative e buone pratiche e hanno, quindi, aderito con notevole entusiasmo alla richiesta di cooperazione dell'organismo proponente. Le istituzioni coinvolte nel progetto sono ora qui annoverate: *Inspectoratul Şcolar Judeţean* di Brăila, Romania, coordinata da Daniela Petre; il *Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü*, di Konya, Turchia, coordinata da Halil İbrahim Kınalı[1], l'*Ufficio Scolastico Regionale del*

1. Entrambe queste istituzioni si occupano in forma privilegiata delle Scuole Secondarie di primo e di secondo grado.

Piemonte, con la sua sezione dedicata ai Centri per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), coordinato prima da Francesca Carpo e poi da Giulia Bertagnolio Licio; l'*Università degli Studi della Basilicata*, la cui unità di ricerca è stata coordinata da Marcello Schiattarella, Presidente del Centro Linguistico di Ateneo (CLA). L'Ateneo lucano, per il suo profilo istituzionale elevato e composito, tanto di ricerca quanto didattico (dispone infatti di corsi di laurea e specializzazione per la formazione iniziale, rispettivamente, degli insegnanti di Scuola dell'Infanzia e Primaria, oltre che degli asili nido, deputato, inoltre, ad offrire a docenti e dirigenti scolastici opportunità di formazione in servizio), nonché specialmente attivo sul fronte della formazione linguistica attraverso il CLA, presenta un bagaglio di esperienza ultradecennale nella progettazione e realizzazione di attività particolarmente avanzate e con elevato impatto sul territorio. A completare la partnership è stato, infine, il laboratorio CIFODEM (*Centre International de Formation et d'élaboration d'Outils pour les Maîtres*) dell'Università Paris Descartes, diretto da Alain Bentolila, il quale, coinvolto in una sperimentazione in atto nelle scuole del Département de l'Oise, ha svolto un ruolo propulsore fondamentale nella fase di avvio del progetto, mettendo a disposizione del gruppo di partner il dispositivo finalizzato al miglioramento delle capacità di lettura basato sul metodo ROLL reperibile nel sito del *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*, messo a punto con la sua équipe e che include un ricco repertorio di materiali di lavoro da essa elaborati.

Un esame approfondito delle cause e della diffusione, molto spesso sotto-stimata, del fenomeno dell'analfabetismo funzionale in ambito scolastico, ha quindi convinto i partner della necessità di inserire, nelle attività previste dal Progetto, anche iniziative volte a stimolare e sollecitare il coinvolgimento, laddove possibile, delle famiglie, affinché quanto si andava progettando e, poi, realizzando, potesse rafforzarsi e completarsi nel contesto domestico, con ricadute che si sono effettivamente rivelate altamente positive, in special modo durante il periodo dell'anno scolastico 2019-2020, durante il quale, in conseguenza della pandemia da Covid-19, le attività didattiche sono state svolte, com'è noto, in modalità a distanza.

Partito nel 2017 e conclusosi nel 2020, il Progetto *Prévenir l'Illettrisme*, come viene chiamato per brevità, si è articolato, nel corso dei tre anni della sua realizzazione, attorno ai due perni fondamentali sui quali ruotava l'intera attività: le riunioni transnazionali di progettazione organizzativa e monitoraggio e quelle di formazione, che, a turno, ciascun partner ha provveduto a organizzare nel proprio Paese, con lo scopo di condividere le proposte formative scaturite dal progetto e i relativi risultati, nonché per lanciarne di nuove. Accanto alla partecipazione a queste iniziative collaborative fra l'intero partenariato, dopo aver conosciuto ed essersi confrontato con i contesti scolastici degli altri Paesi partecipanti e con le loro criticità specifiche, ciascun partner ha concentrato il proprio impegno al fine di adattare le strategie elaborate in comune al proprio sistema scolastico-educativo, tramite la produzione e la sperimentazione di materiali e supporti didattici appositamente pensati per contrastare il fenomeno dell'analfabetismo funzionale, con la volontà di avversarne le cause e di ridurre e compensare la condizione di ridotta e difficoltosa comprensione di testi scritti, la quale ostacola in misura significativa, in una quota drammaticamente elevata di bambini

e adolescenti, i processi di apprendimento di un ampio ventaglio di contenuti disciplinari, oltre allo sviluppo di una adeguata capacità di interazione sociale e partecipazione alla vita pubblica (ossia, in altri termini, il processo di formazione della cittadinanza attiva).

Come previsto dall'azione-chiave KA201 dei Progetti Erasmus+, nella fase conclusiva del progetto sono stati realizzati dai partner, ciascuno nel proprio Paese, eventi di disseminazione (seminari, convegni, incontri, percorsi mirati di formazione degli insegnanti), destinati ad arricchire le competenze didattico-operative dei docenti del proprio territorio, secondo un modello «a cascata» che ha consentito di raggiungere migliaia di professionisti operanti nel settore scolastico-formativo in ampie aree del continente europeo, anche in virtù del *label* «Best practice» attribuito dall'Agenzia Erasmus+ France a questo Progetto, fornendo ulteriore impulso all'amplificazione dei suoi risultati.

In questo volume, plurilingue, che raccoglie contributi e interventi dei partner coinvolti nel Progetto *Prévenir l'Illettrisme*, abbiamo inteso ripercorrere le diverse tappe che hanno contrassegnato il nostro percorso comune, fornendo ai professionisti della formazione e all'intera società civile uno strumento di sensibilizzazione al fenomeno dell'analfabetismo funzionale e di documentazione su di esso, oltre che un modello collaudato per contrastarlo, utilizzabile dagli insegnanti di ogni ordine e grado scolastici.

Prima di procedere alla sintetica presentazione del contenuto di questo volume, ci sembra importante ricordare qui i componenti del gruppo operativo di progetto che hanno contribuito, nell'ambito dell'unità afferente all'Università della Basilicata, alla realizzazione del progetto: Marcello Schiattarella, Presidente del CLA (coordinatore dello staff); Emilio Lastrucci, Domenico Milito ed Emilia Surmonte, docenti UNIBAS e curatori del presente volume; Jean-Pierre Scarpelli, lettore di lingua francese presso lo stesso Ateneo; Raffaele Spiezia, docente dell'Università della Campania «L. Vanvitelli»; Anna Tataranni, tutor coordinatore nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria, Rosanna Lamboglia ed Emiliana Lisanti, formatrici e docenti sperimentatrici rispettivamente nell'Istruzione degli Adulti e nella Scuola Primaria. Tutti i membri di questa équipe hanno redatto almeno un contributo per questo volume e concorso all'organizzazione e realizzazione di un importante corso di formazione continua per insegnanti, orientato non solo e non tanto all'aggiornamento in servizio, ma piuttosto alla sperimentazione sul campo di strategie e percorsi didattici altamente innovativi per il potenziamento delle capacità di comprensione dei testi da parte di alunni di vari ordini e gradi di scuola. Il corso è stato svolto nell'anno scolastico 2019-2020 presso l'Università degli Studi della Basilicata e tenuto dai docenti del gruppo operativo di progetto UNIBAS. Durante lo svolgimento di tale attività sono stati presentati i prodotti sperimentali predisposti dal gruppo di progetto: questi sono stati testati dagli insegnanti coinvolti nelle loro classi e poi ulteriormente calibrati e raffinati sulla base dei riscontri ottenuti.

Per quanto concerne l'articolazione del volume si evidenziano gli aspetti qui di seguito riportati.

Nella prima sezione, «L'Analfabetismo funzionale: una realtà scolastica», Alain Bentolila, Emilio Lastrucci e Daniela Condei propongono studi documentati del fenomeno dell'«Illettrisme», ciascuno inquadrato, in una sua parte più specifica, nella rispettiva

realtà nazionale, tentando di porre in risalto le origini storico-sociali del fenomeno e i compiti dei sistemi scolastici di fronte a tale emergenza educativa epocale. Completa la sezione un'accurata ed esaustiva scelta bibliografica di studi turchi e internazionali sul tema dell'analfabetismo funzionale e delle sue cause, a cura di Halil İbrahim Kınalı.

La sezione «La Comprensione del testo. Studi, proposte, esperienze europee» si presenta più articolata, in quanto rivolta a dare conto dei diversi aspetti e delle varie dimensioni implicate nel processo di sviluppo della capacità di comprendere i testi scritti. Domenico Milito offre una disamina scientifica degli approcci e delle strategie che possono favorire la comprensione del testo, con particolare riferimento alla necessità di conoscere le realtà educative speciali, al fine di predisporre o affinare strategie didattiche inclusive; Isabel Albar, in collaborazione con Rachel Alliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy, riflette su quali siano le problematiche più squisitamente didattiche collegate alla comprensione del testo e quali riflessioni strategiche e operative possano essere offerte agli insegnanti; Marika Calenda propone uno studio sperimentale realizzato in una Scuola Secondaria di secondo grado in Italia, volto a testare i livelli di comprensione del testo degli alunni, a cui si aggiunge una ricerca di Emilio Lastrucci che, dopo aver analizzato i dati recenti sulle ricerche aventi per oggetto la comprensione dei testi nella Scuola Primaria, prende in esame le prospettive di studio che questi suggeriscono; Anna Tataranni affronta la problematica della comprensione del testo nell'ottica di una formazione dei docenti iniziale e continua, condividendo le sue riflessioni pedagogiche e un modello di Unità di Apprendimento, appositamente pensato e da lei sperimentato, per attività specifiche di comprensione del testo da realizzare in classe. Segue il contributo di Daniela Petre, che opera un'opportuna riflessione sull'impatto strategico dei Progetti Erasmus+ nell'aggiornamento professionale e nell'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Arricchisce la sezione il resoconto, in italiano e in inglese, di Giulia Bertagnolio Licio, del percorso del gruppo di progetto Erasmus+ dell'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte e dei prodotti realizzati, di particolare importanza giacché ha interessato gli alunni alloglotti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Halil İbrahim Kınalı propone invece una riflessione comparativa sull'efficacia di alcune strategie di comprensione del testo che hanno avuto ampia diffusione (il ROLL, il Jigsaw e il DicoVoc) nella lotta contro l'analfabetismo funzionale. Chiude Rosanna Lamboglia, la quale propone uno studio dei dispositivi didattici suscettibili di migliorare le *performance* degli alunni nelle Prove INVALSI legate alle competenze di lettura e comprensione del testo.

Successivamente alla presentazione di queste prospettive di più ampio respiro, si passa ad analizzare in maniera più specifica i tre «pilastri» intorno a cui si è articolata la riflessione pedagogica e operativa dei gruppi di progetto.

La trattazione prende avvio con «La Comprensione del testo e l'approccio ROLL». Apre la sezione il contributo di Paul Benaych, membro del CIFODEM, che presenta, in maniera chiara e schematica, le caratteristiche del metodo ROLL francese e le sue potenzialità come strategia di contrasto dell'analfabetismo funzionale. Integrano questo primo intervento Rosanna Lamboglia, Anna Tataranni ed Emiliana Lisanti, che sviluppano riflessioni intorno all'adattabilità del metodo ROLL al sistema scolastico italiano – con un

protocollo meno rigido, che da «metodo» lo trasforma in «approccio» – rispettivamente nell'Istruzione degli Adulti e nella Scuola Primaria, con esempi dei modelli-guida da loro creati per un percorso ROLL completo da realizzare nelle classi e che hanno costituito l'asse portante del succitato corso di formazione, ricerca-azione e sperimentazione, rivolto ai docenti in formazione continua che il Gruppo di Progetto *Prévenir l'Illettrisme* dell'Università degli Studi della Basilicata ha tenuto durante l'anno accademico 2019-2020. Una seconda parte è dedicata ad alcuni adattamenti applicativi del ROLL, ispirati a una maggiore flessibilità nell'uso di questo strumento didattico, contribuendo, così, a un suo più ampio utilizzo. Jean-Pierre Scarpelli propone, in italiano e in francese, un adattamento del ROLL all'insegnamento della lingua straniera in ambito universitario, associando, in maniera originale, oralità e comprensione del testo. Nicoleta Stanciu abbina la nozione di comprensione del testo con quella di territorio, come ambiente culturale da imparare a «leggere» e comprendere attraverso i testi che lo raccontano, per conoscere «l'altro», in quanto obiettivo fondamentale dei Progetti europei. Il Covid-19 ha colpito quando il Progetto si avvicinava alle sue fasi conclusive, ragione per cui i partner hanno beneficiato di un significativo prolungamento delle loro azioni fino alla fine del 2020. Non ci si è, dunque, persi d'animo e si è riusciti a trasformare il disagio di una didattica a distanza in una nuova opportunità per testare la bontà, anche in modalità virtuale, di un approccio ROLL. Ne testimonia la validità il contributo di Anna Tataranni, che dimostra come sia possibile trasformare la didattica a distanza in una didattica della vicinanza nelle attività di comprensione del testo. Una riflessione approfondita sulla relazione tra analfabetismo funzionale e *learning loss* viene operata, poi, da Rosanna Lamboglia che analizza il ruolo degli strumenti diagnostici del ROLL - i test di posizionamento - per misurare la perdita di apprendimento e sviluppare, a partire da questi, un atteggiamento riflessivo metacognitivo negli alunni, presupposto fondamentale per un apprendimento attivo.

Il secondo «pilastro» del Progetto è rappresentato dal Jigsaw, strumento cooperativo di apprendimento basato su un'articolata comprensione collaborativa dei testi, a cui è dedicata la sezione «Il Jigsaw e il ROLL nel Cooperative learning», aperta da Emiliana Lisanti, che si concentra sull'importanza dell'apprendimento cooperativo nei processi di insegnamento-apprendimento, con un'indagine sulle diverse strategie collaborative e sul ruolo che queste giocano in una didattica sperimentale. Segue il contributo di Daniela Petre, che illustra in quale maniera il ROLL e il Jigsaw si configurino come strategie di apprendimento attivo, a cui si affianca quello di Rosanna Lamboglia, volto a declinare la tematica nell'ambito dell'apprendimento degli adulti e dei giovani adulti, con uno studio su come il Jigsaw possa contribuire al miglioramento delle competenze di comprensione del testo, anche in contesto alloglotto. Violeta Leocă e Halil İbrahim Kınalı completano il discorso sul Jigsaw, mostrando, la prima, quanto esso possa rivelarsi utile anche in apprendimenti disciplinari di argomento tecnico, caratterizzati dall'uso di linguaggi specialistici, e, il secondo, come coniugare il Jigsaw con le risorse offerte dalla nuove tecnologie, in particolare con alcune applicazioni che consentono di «rivisitare», attualizzandone l'uso, questo strumento pedagogico, ideato da Elliot Aronson e dalla sua équipe negli U.S.A. negli anni '70 del secolo scorso e la cui efficacia è da tempo collaudata.

La penultima sezione, «La Comprensione del testo e il DicoVoc», è riservata alla trattazione del terzo «pilastro», il DicoVoc, un dizionario collaborativo la cui struttura è stata elaborata nel corso del progetto, con l'obiettivo di coniugare una definizione lessicografica semplificata delle parole, costruita dagli alunni stessi durante il proprio percorso di apprendimento, con un'apertura sulle lingue nazionali dei partner del Progetto. Per guidare i docenti nella comprensione dei sistemi che regolano l'apprendimento delle lingue (siano esse lingua materna o lingue straniere) interviene Raffaele Spiezia, membro esterno del gruppo di progetto dell'UNIBAS, che propone uno studio sui paradigmi, nuovi o rivisitati, che interessano la relazione tra lessico mentale e apprendimento delle lingue. Emilia Surmonte si concentra, invece, su come un uso mirato della lessicografia pedagogica possa costituire una risorsa ineludibile per lo sviluppo attivo della competenza di comprensione del senso, a cui fanno eco Anna Tataranni, con una versione trilingue (italiano, inglese e francese), che propone uno studio applicativo e sperimentale di uso del DicoVoc nei corsi di Italiano e Inglese della Scuola Primaria, ed Emiliana Lisanti, con la sintesi di una sperimentazione realizzata nelle classi quinte della Scuola Primaria, in cui l'approccio ROLL è stato coniugato con l'uso del DicoVoc in modalità inclusiva.

Un'ultima sezione, «Ampliamenti prospettici», chiude il volume, con uno studio, in apertura, che affronta un aspetto a lungo dibattuto nel corso della realizzazione del Progetto, vale a dire la necessità di affiancare alle attività didattiche rivolte al miglioramento della comprensione del testo anche quelle che consentono di realizzare una produzione scritta efficace e corretta, come naturale conseguenza formativa delle prime. Se ne occupa Marialuisa Sepe, sviluppando una riflessione scientifica e una progettazione sperimentale pensata per una didattica universitaria di italiano L2 intorno a un'attività virtuale di *Digital Storytelling* ad alta motivazione, che coniuga narrazione del sé, scrittura e nuove tecnologie, in un contesto formativo i cui studenti, alloglotti, hanno provenienze narrative legate principalmente all'oralità. Francesca Carpo e Nicoleta Stanciu offrono un interessante spaccato sulle caratteristiche che dovrebbe avere la scuola del domani e sull'importanza dei progetti Erasmus+ per la crescita culturale degli alunni e l'internazionalizzazione degli apprendimenti. Chiudono la sezione le opportune, e potremmo dire conclusive, riflessioni del testo di Cristina Mangiurea, in cui si sottolinea l'importanza di agire sull'alfabetizzazione funzionale fin dal segmento prescolastico, luogo ideale per avviare un'azione di prevenzione efficace, in grado di ridurre la necessità futura di dover apportare correttivi importanti.

In coda al volume i lettori troveranno una sezione informativa, in italiano, inglese e francese, con le bio-bibliografie di tutti i contributori e le sintesi di ogni contributo.

Abbiamo impiegato del tempo per raccogliere e selezionare i contributi più significativi che ci consentissero di proporre qui le tappe principali del nostro percorso collettivo. Ci resta il rammarico di non avervi potuto includere, per ragioni di spazio, tutte le esperienze e i materiali prodotti. I lettori potranno comunque ritrovarli e consultarli sul sito del Progetto www.erasmus-illettrisme.fr, nelle sezioni dedicate a ciascuno dei partner, dove loro continuano a vivere e ad arricchirsi, perché, anche se i lavori del Progetto si sono conclusi nel dicembre 2020, i suoi semi continuano a germogliare, producendo ricerca, modelli innovativi dedicati e azioni formative sempre più elaborate e incisive.

*The Erasmus+ Project KA201 «Prévenir l'Illettrisme»**

Emilio Lastrucci, Domenico Milito, Emilia Surmonte

The Erasmus+ Project, Key Action KA201, *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families*, in the axis of Cooperation Partnerships, whose main objective lies in the creation of collaborative projects aimed, as stated in the Programme's call for proposals, at «strengthening the ability to operate and collaborate at a transnational level, increasing the quality and internationalisation of the activities implemented, implementing innovative practices and methodologies, transdisciplinary where possible, and promoting their exchange and transfer to other stakeholders».

The process of building such a Project was complex and articulated, as it required the aggregation, around a theme of common interest and fundamental impact, of a group of international partners whose institutional physiognomy met the required criteria and who were highly qualified to guarantee the achievement of the objectives pursued by the Project.

The promoter and coordinator of this project was the *Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale* (DSDEN) de l'Oise, in the *Académie d'Amiens*, coordinated by Isabel Albar. The lead institution wanted to bring together a number of regional school directorates that are particularly sensitive to the highly topical issue of functional illiteracy, which lurks in the most disadvantaged schools in all the EU countries, because of the high risk of illiteracy in their areas. In fact, these local institutions were already motivated and oriented towards the search for innovative methodologies and good practices, therefore, they enthusiastically accepted the request for cooperation from the proposing organization. The institutions involved in the project are now listed here: *Inspectoratul Şcolar Judeţean* of Brăila, Romania, coordinated by Daniela Petre; the *Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü,* of Konya, Turkey, coordinated by Halil İbrahim Kınalı[1]; *the Regional School Office of Piedmont*, with its section dedicated to Centres

* English translation by Emilia Surmonte and Raffaele Pizzo.

1. Both of these institutions are primarily concerned with Secondary Schools.

for Adult Education (CPIA), coordinated first by Francesca Carpo and then by Giulia Bertagnolio Licio; the *University of Basilicata*, whose research unit was coordinated by Marcello Schiattarella, President of the Centro Linguistico di Ateneo (CLA). The University of Basilicata, due to its high and composite institutional profile, both in terms of research and teaching[2], as well as being particularly active in the field of language training through the CLA, has over ten years' experience in the design and implementation of particularly advanced project activities with a high impact on the territory. Finally, the partnership was completed by the CIFODEM laboratory (*Centre International de Formation et d'élaboration d'Outils pour les Maîtres*) of the Paris Descartes University, directed by Alain Bentolila, who, involved in an under way experiment in the schools of the *Département de l'Oise*, played a fundamental role in the project's start-up phase. He made available to the group of partners the device for improving reading skills based on the ROLL method, which can be found on the *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* website, a device developed with his team and which includes a rich repertoire of working materials developed by them.

An in-depth examination of the causes and the often underestimated spread of the phenomenon of functional illiteracy in the school environment convinced the partners of the need to include in the activities envisaged by the project initiatives aimed at stimulating and soliciting the involvement, where possible, of families. In this way, what was being planned and then implemented could be reinforced and completed in the domestic context, with effects that have actually proved to be highly positive, especially during the 2019-2020 school year, during which, as a result of the Covid-19 pandemic, teaching activities were carried out, as is known, in distance mode.

Launched in 2017 and concluded in 2020, the *Prévenir l'Illettrisme* project, as it is briefly called, was structured over the three years of its implementation around the two fundamental pivots on which the entire activity revolved: the transnational meetings for organizational planning and monitoring and the training meetings, which each partner took it in turns to organize in their own country, with the aim of sharing the training proposals resulting from the project and its results, as well as launching new ones. In addition to taking part in these collaborative initiatives between the entire partnership, after getting to know and compare themselves with the school contexts of the other participating countries and with their specific criticalities, each partner concentrated its efforts on adapting the strategies developed jointly to its own school-educational system, through the production and testing of teaching materials and supports specifically designed to combat the phenomenon of functional illiteracy. All this with the aim of combating its causes and reducing and compensating a difficult comprehension of written texts, which significantly hinders, in a dramatically high proportion of children and adolescents, the

2. The University of Basilicata has degree and specialization courses for the initial training of Preschool and Primary School teachers, as well as Nursery School teachers, and is also responsible for offering teachers and school managers in-service training opportunities.

learning processes of a wide range of disciplinary contents, as well as the development of an adequate capacity for social interaction and participation in public life (in other words, the process of forming active citizenship).

As foreseen by the key-action KA201 of the Erasmus+ Projects, in the final phase of the project, dissemination events (seminars, conventions, meetings, targeted teacher training courses) were carried out by the partners, each in its own country, aimed at enriching the didactic-operational competences of teachers in its territory, according to a waterfall model that has made it possible to reach thousands of professionals working in the school-training sector in large areas of the European continent, also by virtue of the «Best Practice» label attributed by the Erasmus+ France Agency to this project, providing further impetus to the amplification of its results.

In this multilingual volume, which brings together the contributions and interventions of the partners involved in the *Prévenir l'Illettrisme* project, we aim to retrace the various stages of our joint journey, providing training professionals and civil society as a whole with a tool to raise awareness of the phenomenon of functional illiteracy and documentation on it, as well as a proven model for combating it, which can be used by teachers at all levels of education.

Before proceeding with a brief presentation of the contents of this volume, it is important to mention here the members of the project operational group who contributed, within the unit of the University of Basilicata, to the realization of the project: Marcello Schiattarella, President of the CLA (staff coordinator); Emilio Lastrucci, Domenico Milito, associate professors and Emilia Surmonte, lecturer, at UNIBAS and editors of this book; Jean-Pierre Scarpelli, language teacher at UNIBAS as well; Raffaele Spiezia, associate professor at the University of Campania «L. Vanvitelli»; Anna Tataranni, coordinating tutor in the Primary Education Sciences degree course, Rosanna Lamboglia and Emiliana Lisanti, trainers and experimental teachers in Adult Education and Primary School respectively. All the members of this team participate at least with one contribution to this book and have contributed to the organization and implementation of an important in-service teacher training course, aimed not only and not so much at in-service training but rather at experimenting in the field with highly innovative didactic strategies and paths for enhancing pupils' ability to understand texts at various school levels and grades. The course was held in the 2019-2020 school year at the University of Basilicata and taught by teachers from the UNIBAS project operational group. During this activity, the experimental products prepared by the project group were presented: these were tested by the teachers involved in their classes and then further calibrated and refined on the basis of the obtained feedback.

With regard to the structure of the volume, the following aspects are highlighted.

In the first section «Functional illiteracy: a school reality», Alain Bentolila, Emilio Lastrucci and Daniela Condei propose documented studies on the phenomenon of «Illettrisme», each framed, in a more specific part, in the respective national reality, attempting to highlight the socio-historical origins of the phenomenon and the tasks of school systems in the face of this epochal educational emergency. The section ends with

an accurate and exhaustive bibliographic selection of Turkish and international studies on the theme of functional illiteracy and its causes, edited by Halil İbrahim Kınalı.

The section «Text comprehension. Studies, proposals, European experiences», is more articulated, as it aims to give an account of the different aspects and dimensions involved in the process of developing the ability to understand written texts. Domenico Milito offers a scientific examination of the approaches and strategies that can promote text comprehension, with particular reference to the need to know the special educational realities, in order to prepare or refine inclusive teaching strategies; Isabel Albar, in collaboration with Rachel Alliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy, reflects on what are the most exquisitely didactic issues related to text comprehension and what strategic and operational reflections can be offered to teachers; Marika Calenda proposes an experimental study carried out in a Secondary School in Italy, aimed at testing pupils' levels of text comprehension, to which is added a research by Emilio Lastrucci who, after analysing recent data on research into text comprehension in Primary Schools, examines the study perspectives they suggest; Anna Tataranni tackles the issue of text comprehension from the point of view of teacher training (initial and ongoing), sharing her pedagogical reflections and a Learning Unit model, specially designed and tested by her, for specific text comprehension activities to be carried out in the classroom. This is followed by Daniela Petre's contribution, which makes a timely reflection on the strategic impact of Erasmus+ projects in professional development and innovation of teaching-learning processes. The section is enriched by Giulia Bertagnolio Licio's account, in Italian and English, of the journey of the Erasmus+ project group of the Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte and of the products realised, which is of particular importance since it involved the non-native students of the Provincial Centres for Adult Education (CPIA). Halil İbrahim Kınalı, on the other hand, proposed a comparative reflection on the effectiveness of some widely used text comprehension strategies (ROLL, Jigsaw and DicoVoc) in the fight against functional illiteracy. Lastly, Rosanna Lamboglia proposes a study of didactic devices that can improve pupils' *performance* in INVALSI tests related to reading and text comprehension skills.

Following the presentation of these broader perspectives, we move on to a more specific analysis of the three «pillars» around which the pedagogical and operational reflection of the project groups was structured.

The discussion starts with «Text comprehension and the ROLL approach». The section opens with a contribution by Paul Benaych, a member of CIFODEM, who presents, in a clear and schematic way, the characteristics of the French ROLL method and its potential as a strategy to combat functional illiteracy. Rosanna Lamboglia, Anna Tataranni and Emiliana Lisanti, who develop reflections on the adaptability of the Roll method to the Italian school system - and therefore with a less rigid protocol, which transforms it from a «method» into an «approach» - complete this first speech in Adult Education and Primary School respectively, with examples of the guide-models they created for a complete ROLL path to be implemented in the classrooms and which constituted the backbone of the aforementioned training, research-action and experimentation course,

addressed to teachers in continuous training that the Project Group *Prévenir l'Illettrisme* of the University of Basilicata held during the academic year 2019-2020. A second part is devoted to some adaptations of the ROLL, inspired by a greater flexibility in the use of this didactic «tool», thus contributing to its wider use. Jean-Pierre Scarpelli proposes, in Italian and French, an adaptation of the ROLL to the teaching of foreign languages in universities, combining, in an original way, orality and text comprehension. Nicoleta Stanciu combines the notion of text comprehension with that of territory, as a cultural environment to be learned to «read» and understand through the texts that talk about it, in order to know «the other», as a fundamental objective of European Projects. Covid-19 struck when the project was approaching its final stages, which is why the partners benefited from a significant extension of their actions until the end of 2020. They did not lose heart and managed to transform the discomfort of distance learning into a new opportunity to test the validity of a ROLL approach, also in virtual mode. Anna Tataranni's contribution testifies the validity of this approach, showing how it is possible to transform Distance Learning into Proximity Learning in text comprehension activities. An in-depth reflection on the relationship between functional illiteracy and learning loss is then proposed by Rosanna Lamboglia, who analyses the role of ROLL diagnostic tools - positioning tests - to measure learning loss and to develop, starting from these, a metacognitive reflective attitude in pupils, a fundamental prerequisite for active learning.

The second «pillar» of the project is represented by the Jigsaw, a cooperative learning tool based on an articulated collaborative understanding of texts, to which the section «Jigsaw and ROLL in Cooperative learning» is dedicated. It is opened by Emiliana Lisanti and focuses on the importance of cooperative learning in teaching-learning processes, with an investigation of the different collaborative strategies and the role they play in experimental teaching. Daniela Petre's contribution illustrates how ROLL and Jigsaw are active learning strategies. Rosanna Lamboglia's contribution focuses on adult and young adult learning, with a study on how Jigsaw can contribute to the improvement of text comprehension skills, also in an Italian context. Violeta Leocă and Halil İbrahim Kınalı complete the discussion on Jigsaw, showing, the first one, how it can be useful also in technical learning, characterized by the use of specialized languages, and, the second one, how to combine Jigsaw with the resources offered by new technologies, in particular with some applications that allow to «revisit», updating the use, this pedagogical tool, created by Elliot Aronson and his team in the United States in the 1970s and whose effectiveness has long been proven.

The penultimate section, «Text comprehension and DicoVoc», is reserved for the third «pillar», DicoVoc, a collaborative dictionary whose structure was developed during the project, with the aim of combining a simplified lexicographic definition of words, constructed by the pupils themselves during their own learning process, with an opening up to the national languages of the project partners. Raffaele Spiezia, an external member of the UNIBAS project group, will guide teachers in their understanding of the systems that regulate language learning (whether they are mother tongues or foreign languages). He will propose a study on new or revised paradigms that affect the relationship

between mental vocabulary and language learning. Emilia Surmonte, on the other hand, focuses on how a targeted use of pedagogical lexicography can constitute an unavoidable resource for the active development of the competence of meaning comprehension, echoed by Anna Tataranni, with a trilingual version (Italian, English and French), who proposes an applicative and experimental study of the use of DicoVoc in Italian and English courses in Primary School, and Emiliana Lisanti, with the synthesis of an experiment carried out in the fifth classes of Primary School, in which the ROLL approach was combined with the use of DicoVoc in an inclusive mode.

A final section, «Perspective enlargements», closes the volume, with a study, at the beginning, that deals with an aspect long debated during the realization of the project, which is the need to support the didactic activities aimed at improving text comprehension with those that allow to realise an effective and correct written production, as a natural formative consequence of the former. Marialuisa Sepe deals with this issue, developing a scientific reflection and an experimental design conceived for a university teaching of Italian L2 around a virtual activity of *Digital Storytelling* with high motivation, which combines self-narration, writing and new technologies, in a training context whose non-native students have narrative backgrounds mainly linked to orality. Francesca Carpo and Nicoleta Stanciu offer an interesting insight into the characteristics that the school of tomorrow should have and the importance of Erasmus+ projects for the cultural growth of pupils and the internationalization of learning. Cristina Mangiurea's text closes the section with timely, and we might say conclusive, reflections, stressing the importance of working on functional literacy right from the pre-school segment, which is the ideal place to start effective prevention action and able to reduce the future need to make important corrections.

At the end of the book, readers will find an information section, in Italian, English and French, with bio-bibliographies of all contributors and summaries of each contribution.

We have taken some time to collect and select the most significant contributions that would allow us to present here the main stages of our collective journey. We regret not having been able to include, for reasons of space, all the experiences and materials produced. Readers will however be able to find and consult them on the Project website www.erasmus-illettrisme.fr, in the sections dedicated to each of the partners, where they continue to live and be enriched, because even though the work of the Project ended in December 2020, its seeds continue to germinate, producing research, innovative dedicated models and increasingly elaborate and incisive training actions.

*Le Projet Erasmus+ KA201 «Prévenir l'Illettrisme»**

Emilio Lastrucci, Domenico Milito, Emilia Surmonte

Le projet Erasmus+, action clé KA201 *Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families* concerne l'axe des partenariats de coopération, dont l'objectif principal réside dans la création de projets de collaboration visant, comme l'indique l'appel à propositions du programme, à «renforcer la capacité à opérer et à collaborer à un niveau transnational, à accroître la qualité et l'internationalisation des activités mises en œuvre, au moyen de pratiques et de méthodologies innovantes, éventuellement transdisciplinaires, à promouvoir par le biais d'échanges et de transfert à d'autres acteurs».

Le processus de construction d'un tel projet a été complexe et soigneusement élaboré, car il a déterminé l'agrégation, autour d'un thème d'intérêt commun, d'un groupe de partenaires internationaux hautement qualifiés, et dont la physionomie institutionnelle répondait aux critères nécessaires à la réalisation des objectifs poursuivis par le projet.

Le promoteur et coordinateur de ce projet était la *Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale* (DSDEN) de l'Oise, de l'*Académie d'Amiens*, coordonnée par Isabel Albar. L'institution chef de file a souhaité réunir un certain nombre de directions régionales d'écoles particulièrement sensibles à la question très actuelle de l'illettrisme, qui sévit dans les établissements scolaires les plus défavorisés de tous les pays de l'UE, en raison du risque élevé d'illettrisme dans leur région. En fait, ces institutions locales étaient déjà motivées et orientées vers la recherche de méthodologies innovantes et de bonnes pratiques, et elles ont donc accepté avec enthousiasme la demande de coopération de l'organisation leader. Les institutions impliquées dans le projet sont maintenant listées ici : *Inspectoratul Şcolar Judeţean* de Brăila, en Roumanie, coordonné par Daniela Petre; le *Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü,* de Konya, en Turquie, coordonné par Halil İbrahim Kınalı[1]; *l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte* avec sa section consacrée aux Centres pour l'Éducation des adultes (CPIA), coordonné d'abord par Francesca Carpo,

* Traduction en français d'Emilia Surmonte et Jean-Pierre Scarpelli.

1. Ces deux institutions s'occupent principalement des Écoles Secondaires.

puis par Giulia Bertagnolio Licio; l'*Universita degli Studi della Basilicata*, dont l'unité de recherche était coordonnée par Marcello Schiattarella, Président du Centro Linguistico di Ateneo (CLA). L'Université de la Basilicate, en raison de son profil institutionnel élevé et composite, tant au niveau de la recherche que de l'enseignement[2], tout comme de son activité particulière dans le domaine de la formation linguistique à travers le CLA, possède une expérience de plus de dix ans dans la conception et la mise en œuvre d'activités de projet particulièrement avancées et à forte répercussion sur le territoire. Enfin, le partenariat a été complété par le laboratoire CIFODEM (*Centre International de Formation et d'élaboration d'Outils pour les Maîtres*) de l'Université Paris Descartes, dirigé par Alain Bentolila, qui, impliqué dans une expérience en cours dans les écoles du département de l'Oise, a joué un rôle fondamental dans la phase de démarrage du projet. Alain Bentolila a donc mis à la disposition du groupe de partenaires le dispositif d'amélioration des compétences en lecture basé sur la méthode ROLL, que l'on peut trouver sur le site du *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture,* dispositif développé avec son équipe et qui comprend un riche répertoire de matériel de travail.

Un examen approfondi des causes et de l'ampleur souvent sous-estimée du phénomène de l'analphabétisme fonctionnel en milieu scolaire a convaincu les partenaires de la nécessité d'inclure dans les activités prévues par le projet des initiatives visant à stimuler et à solliciter l'implication, dans la mesure du possible, des familles, afin que ce qui était prévu, puis mis en œuvre, puisse être renforcé et complété dans le contexte familial, avec des effets qui se sont effectivement révélés très positifs, en particulier au cours de l'année scolaire 2019-2020, pendant laquelle, en raison de la pandémie de Covid-19, les activités d'enseignement ont été réalisées, comme on le sait, en distanciel.

Lancé en 2017 et conclu en 2020, le projet *Prévenir l'Illettrisme*, comme il est brièvement appelé ici, s'est structuré au cours des trois années de sa mise en œuvre autour des deux pivots fondamentaux sur lesquels toute l'activité a tourné: les réunions transnationales de planification et de suivi de l'organisation et les réunions de formation, que chaque partenaire a organisé à tour de rôle dans son pays, dans le but de partager les propositions de formation issues du projet et de ses résultats, ainsi que d'en lancer de nouvelles. Outre à prendre part à ces initiatives de collaboration entre tous les partenaires, après avoir appris à connaître et à se comparer aux contextes scolaires des autres pays participants et à leurs criticités spécifiques, chaque partenaire a concentré ses efforts sur l'adaptation des stratégies développées conjointement à son propre système scolaire et éducatif, à travers la production et l'expérimentation de matériels et de supports didactiques spécifiquement conçus pour contraster le phénomène de l'illettrisme, dans le but de combattre ses causes et de réduire et compenser la condition de compréhension diminuée et difficile des textes écrits, qui entrave de manière significative, chez un nombre

2. L'Université de la Basilicate propose des cours de licence et de spécialisation pour la formation initiale des enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire, ainsi que des enseignants des écoles maternelles, et est également chargée d'offrir aux enseignants et aux chefs d'établissement scolaire des possibilités de formation continue.

dramatiquement élevé d'enfants et d'adolescents, les processus d'apprentissage d'un large éventail de contenus disciplinaires, ainsi que le développement d'une capacité adéquate d'interaction sociale et de participation à la vie publique (en d'autres termes, le processus de formation d'une citoyenneté active).

Comme prévu par l'action-clé KA201 des projets Erasmus+, dans la phase finale du Projet, des événements de diffusion (séminaires, conventions, réunions, cours de formation ciblés pour les enseignants) ont été réalisés par les partenaires, chacun dans son propre pays, dans le but d'enrichir les compétences didactiques et opérationnelles des enseignants sur leurs territoires respectifs, selon un modèle en cascade qui a permis de toucher des milliers de professionnels du secteur de la formation scolaire dans de vastes zones du continent européen, et ce, en vertu du label «Bonne Pratique» attribué par l'Agence Erasmus+ France à ce Projet, donnant un élan supplémentaire à l'amplification de ses résultats.

Dans ce volume multilingue, qui rassemble les contributions et les interventions des partenaires engagés dans le projet *Prévenir l'Illettrisme*, nous souhaitons retracer les différentes étapes de notre parcours commun, en mettant à la disposition des professionnels de la formation et de la société civile dans son ensemble, un outil de sensibilisation et de documentation sur le phénomène de l'illettrisme, ainsi qu'un modèle éprouvé de lutte contre celui-ci, utilisable par les enseignants de tous les niveaux d'enseignement.

Avant de procéder à une brève présentation du contenu de ce volume, il est important de mentionner ici les membres du groupe opérationnel du projet qui ont contribué, au sein de l'unité de l'Université de la Basilicate, à la réalisation du projet: Marcello Schiattarella, Président du CLA (coordinateur de l'équipe); Emilio Lastrucci, Domenico Milito et Emilia Surmonte, professeurs de l'UNIBAS et éditeurs de ce volume; Jean-Pierre Scarpelli, lecteur de langue française à l'Université de la Basilicate; Raffaele Spiezia, professeur à l'Université de la Campanie «L. Vanvitelli»; Anna Tataranni, tuteur coordinateur de stage dans le Master en Scienze della Formazione Primaria, Rosanna Lamboglia et Emiliana Lisanti, formatrices des enseignants et expérimentatrices respectivement dans l'Éducation des Adultes et dans l'École Primaire. Tous les membres de cette équipe ont participé avec au moins une contribution à ce volume et ont collaboré activement à l'organisation et à la mise en œuvre d'un important cours de formation continue pour les enseignants, et plus particulièrement, à travers l'expérimentation sur le terrain de stratégies et de parcours didactiques très innovants pour améliorer la capacité de leurs élèves à comprendre des textes à différents niveaux et degrés scolaires. Le cours en question a eu lieu pendant l'année scolaire 2019-2020 à l'Université de la Basilicate et a été dispensé par des enseignants du groupe opérationnel de projet UNIBAS. Au cours de cette activité, les produits expérimentaux préparés par le groupe ont été présentés : ils ont été ensuite testés par les enseignants au sein de leurs classes, puis calibrés et affinés sur la base du feedback obtenu.

L'articulation interne du volume et de ses aspects les plus importants est ainsi organisée.

Dans la première section «Illettrisme : une réalité scolaire», Alain Bentolila, Emilio

Lastrucci et Daniela Condei proposent des études documentées sur le phénomène de l'illettrisme, chacune finalisée, dans une partie plus spécifique, à la réalité nationale des pays concernés, en essayant de mettre en évidence les origines socio-historiques du phénomène et les tâches des systèmes scolaires face à cette urgence éducative actuelle. La section est complétée par une sélection bibliographique ponctuelle et exhaustive d'études turques et internationales sur le thème de l'illettrisme et de ses causes, éditée par Halil İbrahim Kınalı.

La section «Compréhension de texte. Études, propositions, expériences européennes», est plus élaborée, car elle vise à rendre compte des différents aspects et dimensions impliqués dans le processus de développement de la capacité à comprendre des textes écrits. Domenico Milito propose à cet effet, un examen scientifique des approches et des stratégies qui peuvent favoriser la compréhension des textes, avec une attention particulière à la nécessité de connaître les réalités éducatives spéciales, afin de préparer ou d'affiner les stratégies d'enseignement inclusives; Isabel Albar, en collaboration avec Rachel Alliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy, a réfléchi aux questions fondamentales de la didactique de la compréhension des textes et aux démarches stratégiques et opérationnelles qui peuvent être proposées aux enseignants; Marika Calenda propose une étude expérimentale menée dans une École Secondaire en Italie, visant à tester les niveaux de compréhension de texte des élèves, à laquelle s'ajoute une recherche d'Emilio Lastrucci qui, après avoir analysé les données récentes de la recherche sur la compréhension de texte dans les Écoles Primaires, examine les perspectives d'étude qu'elles suggèrent; Anna Tataranni aborde la question de la compréhension de texte du point de vue de la formation des enseignants (initiale et continue), en partageant ses réflexions pédagogiques et un modèle d'Unité d'Apprentissage, spécialement conçu et testé par elle, pour des activités spécifiques de compréhension de texte à réaliser en classe. Elle est suivie par la contribution de Daniela Petre, qui propose une réflexion judicieuse sur l'impact stratégique des projets Erasmus+ en matière de développement professionnel et d'innovation des processus d'enseignement et d'apprentissage. La section est enrichie par le récit de Giulia Bertagnolio Licio, en italien et en anglais, du parcours du groupe de projet Erasmus+ de l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte et des produits qu'il a réalisés, ce qui revêt une importance particulière puisqu'il a concerné les étudiants allophones des Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Halil İbrahim Kınalı, quant à lui, a proposé une réflexion comparative sur l'efficacité de quelques stratégies de compréhension de texte largement utilisées (ROLL, Jigsaw et DicoVoc) dans la lutte contre l'illettrisme. Finalement, Rosanna Lamboglia présente une étude des dispositifs didactiques qui peuvent améliorer les *performances* des élèves dans les tests INVALSI relatifs aux compétences de lecture et de compréhension de texte.

Après la présentation de ces perspectives plus larges, on passe à une analyse plus spécifique des trois «piliers» autour desquels s'est structurée la réflexion pédagogique et opérationnelle des groupes de projet.

La discussion commence par «La compréhension de texte et l'approche ROLL». La section s'ouvre sur une contribution de Paul Benaych, membre du CIFODEM, qui pré-

sente, de manière claire et schématique, les caractéristiques de la méthode française ROLL et de son potentiel en tant que stratégie de lutte contre l'illettrisme. Rosanna Lamboglia, Anna Tataranni et Emiliana Lisanti, qui développent des réflexions sur l'adaptabilité de la méthode Roll au système scolaire italien - et donc avec un protocole moins rigide, qui la transforme de «méthode» en «approche» - respectivement dans le segment de l'Éducation des Adultes et à l' École Primaire, complètent cette première intervention, avec des exemples de modèles qu'elles ont créés pour un parcours ROLL complet à mettre en œuvre dans les classes et qui ont constitué la colonne vertébrale du cours de formation, de recherche-action et d'expérimentation susmentionné, adressé aux enseignants en formation continue que le Groupe de Projet *Prévenir l'Illettrisme* de l'Université de Basilicate a tenu pendant l'année universitaire 2019- 2020. Une deuxième partie est consacrée à quelques adaptations d'application du ROLL, inspirées par une plus grande flexibilité dans l'utilisation de cet «outil» didactique, contribuant ainsi à sa plus large utilisation. Jean-Pierre Scarpelli propose, en italien et en français, une adaptation du ROLL à l'enseignement des langues étrangères dans les universités, en combinant, de manière originale, l'oralité et la compréhension de textes. Nicoleta Stanciu associe la notion de compréhension de texte à celle de terroir, en tant que milieu culturel qu'il faut apprendre à «lire» et à comprendre à travers les textes qui le racontent, afin de connaître «l'autre», comme objectif fondamental des projets européens. La Covid-19 a frappé alors que le projet approchait de sa phase finale, c'est pourquoi les partenaires ont bénéficié d'une prolongation significative de leurs actions jusqu'à la fin de 2020. Ils ne se sont pas découragés et ont réussi à transformer la difficulté de l'apprentissage à distance en une nouvelle opportunité de tester la validité d'une approche ROLL, également en mode virtuel. La contribution d'Anna Tataranni témoigne de la validité de cette approche, en montrant comment il est possible de transformer l'apprentissage en distanciel en apprentissage de proximité dans les activités de compréhension de texte. Une réflexion approfondie sur la relation entre l'illettrisme et la *perte d'apprentissage* est ensuite menée par Rosanna Lamboglia, qui analyse le rôle des outils de diagnostic ROLL - tests de positionnement - pour mesurer la perte d'apprentissage et développer, à partir de ceux-ci, une attitude réflexive métacognitive chez les élèves, condition fondamentale pour un apprentissage actif.

Le deuxième «pilier» du projet est représenté par le Jigsaw, un outil d'apprentissage coopératif basé sur une compréhension collaborative et conceptualisée des textes, auquel est consacrée la section «Jigsaw et ROLL dans le Cooperative learning», ouverte par Emiliana Lisanti, qui se concentre sur l'importance de l'apprentissage coopératif dans les processus d'enseignement-apprentissage, avec une enquête sur les différentes stratégies de collaboration et le rôle qu'elles jouent dans l'enseignement expérimental. La contribution de Daniela Petre illustre comment ROLL et Jigsaw sont des stratégies d'apprentissage actif. La contribution de Rosanna Lamboglia se concentre sur l'apprentissage des adultes et des jeunes adultes, avec une étude sur la façon dont le Jigsaw peut contribuer à l'amélioration des compétences de compréhension de texte, y compris dans un contexte italien. Violeta Leocă et Halil İbrahim Kınalı complètent la discussion sur le Jigsaw, en montrant, la première, comment il peut être aussi utile dans l'apprentissage technique,

caractérisé par l'utilisation de langages spécialisés, et, le deuxième, comment combiner Jigsaw avec les ressources offertes par les nouvelles technologies, en particulier avec certaines applications qui permettent de «revisiter», en actualisant son utilisation, cet outil pédagogique, créé par Elliot Aronson et son équipe aux États-Unis dans les années 1970 et dont l'efficacité est depuis longtemps prouvée.

L'avant-dernière section, «Compréhension de texte et DicoVoc», est réservée au troisième «pilier», le DicoVoc, un dictionnaire collaboratif dont la structure a été développée au cours du projet, dans le but de combiner une définition lexicographique simplifiée des mots, construite par les élèves eux-mêmes au cours de leur apprentissage, avec une ouverture sur les langues nationales des partenaires du projet. Raffaele Spiezia, membre externe du groupe de projet UNIBAS, guide les enseignants dans leur compréhension des systèmes qui régulent l'apprentissage des langues (qu'il s'agisse de langues maternelles ou de langues étrangères). Il propose une étude sur les paradigmes nouveaux ou révisés qui affectent la relation entre le vocabulaire mental et l'apprentissage des langues. Emilia Surmonte, en revanche, se concentre sur la façon dont une utilisation ciblée de la lexicographie pédagogique peut constituer une ressource incontournable pour le développement actif de la compétence de compréhension du sens, relayée par Anna Tataranni, avec une version trilingue (italien, anglais et français) qui propose une étude applicative et expérimentale de l'utilisation de DicoVoc dans les cours d'italien et d'anglais de l'École Primaire, et enfin, Emiliana Lisanti, avec la synthèse d'une expérience menée dans la dernière année de l'École Primaire[3] dans laquelle l'approche ROLL a été combinée avec l'utilisation du DicoVoc selon une modalité inclusive.

La dernière section, «Élargissements des perspectives», clôt le volume, avec une étude, au début, qui traite d'un aspect longuement débattu pendant la réalisation du projet, à savoir la nécessité de placer à côté des activités didactiques visant à améliorer la compréhension des textes également celles qui permettent de réaliser une production écrite efficace et correcte, comme conséquence formative naturelle des premières. Marialuisa Sepe traite cette question en développant une réflexion scientifique et un modèle expérimental conçu pour un enseignement universitaire de l'italien L2 autour d'une activité virtuelle de *Digital Storytelling* à haute motivation, qui combine l'auto-narration, l'écriture et les nouvelles technologies, dans un contexte de formation dont les étudiants, allophones, ont des antécédents narratifs principalement liés à l'oralité. Francesca Carpo et Nicoleta Stanciu offrent un aperçu intéressant des caractéristiques que devrait avoir l'école dans le futur et de l'importance des projets Erasmus+ pour la croissance culturelle des élèves et l'internationalisation de l'apprentissage. Le texte de Cristina Mangiurea clôt cette section avec des réflexions intéressantes, et conclusives dans ce contexte, en soulignant l'importance de travailler sur l'alphabétisation fonctionnelle dès le segment préscolaire, comme lieu idéal pour commencer une action de prévention efficace, capable de réduire la nécessité future d'importantes actions pour le rattrapage.

3. CM2 dans le système scolaire français.

À la fin de cet ouvrage, les lecteurs trouveront une section d'information, en italien, anglais et français, avec les bio-bibliographies de tous les contributeurs et les résumés de chaque contribution.

Nous avons employé beaucoup de temps à rassembler et à sélectionner les productions intellectuelles les plus significatives qui nous permettent de présenter ici les principales étapes de notre parcours collectif. Nous regrettons toutefois de ne pas avoir pu inclure, faute d'espace, toutes les expériences et tous les matériels produits. Les lecteurs pourront cependant les retrouver et les consulter sur le site du Projet www.erasmus-illettrisme.fr, dans les sections relatives à chacun des partenaires, où ils continuent à vivre et à s'enrichir, car, même si le travail du Projet s'est terminé en décembre 2020, ses semences continuent à germer, produisant, en perspective, de nouvelles recherches, au moyen de modèles spécifiques novateurs associés à des actions de formation toujours plus élaborées et incisives.

L'ANALFABETISMO FUNZIONALE: UNA REALTÀ SCOLASTICA

Alain Bentolila
Université Paris Descartes

Le Langage, miroir des inégalités culturelles et sociales

Des inégalités linguistiques aux inégalités sociales

Plus d'un jeune français sur 10, après plus de douze ans passés dans les murs de l'École de la République, se trouve dans une situation d'insécurité linguistique globale (à l'oral comme à l'écrit) qui obscurcit durablement son horizon culturel et professionnel. Échec scolaire, errance sociale, voilà où les a conduit l'incapacité de mettre en mots leur pensée avec précision et de recevoir celle de l'Autre avec vigilance. Pour tous ces jeunes gens et jeunes filles, *la défaite de la langue c'est aussi la défaite de la pensée et le renoncement à tout engagement culturel et social*.

Que l'on ne se méprenne pas! Je ne plaide pas pour une servile obéissance à une norme immuable; je ne me lamente pas sur la pureté perdue d'une langue que tout changement pervertirait. Dénoncer l'insécurité linguistique, ce n'est pas stigmatiser les fautes d'orthographe et de grammaire en évoquant un temps rêvé où, passé le certificat d'études primaires, on n'en commettait plus; ce n'est pas, non plus pester contre les innovations lexicales. En matière de langage, la nostalgie est toujours mauvaise conseillère… Ce que je dénonce, c'est qu'aujourd'hui trop de jeunes soient privés de mots suffisamment nombreux et précis, de structures grammaticales suffisamment rigoureuses et de formes d'argumentation suffisamment articulées pour *imposer leur pensée au plus près de leurs intentions* et pour accueillir celle des autres avec infiniment de *lucidité et exigence*.

En elle-même, une langue n'est pas riche ou pauvre, car une langue n'est rien sans ceux qui la parlent. La langue française n'est pas un «trésor linguistique» libéralement ouvert à tous dans lequel chacun viendrait puiser avec un égal bonheur et une égale pertinence. La richesse de notre langue ne se mesure pas au nombre d'entrées nouvelles des dictionnaires à la mode qui, chaque année, se disputent la palme de la modernité et du jeunisme en rivalisant d'audace pour intégrer – trop précipitamment – des mots aussi nouveaux qu'éphémères. Notre langue française, ce sont des *hommes et des femmes qui entretiennent avec elle des relations de plus en plus inégales*. D'un côté, il y a ceux qui ont eu la chance de vivre un apprentissage au cours duquel ils ont appris à «ajuster» leurs riches moyens linguistiques aux

besoins, justement mesurés, des différentes situations de communication: de la relation la plus intime, qui autorise moins de précision à celle qui impose distance et différence et qui exige donc plus de rigueur. En face, reclus dans leur entre-soi, il y a «les autres» qui n'ont pas eu cette chance. Eux n'ont connu que promiscuité, banalité et indifférence; leur horizon de parole limité a réduit leur vocabulaire et brouillé leur organisation grammaticale. Ce sont les «pauvres» du langage, impuissants à défendre leurs points de vue, incapables de dénoncer la manipulation, sans défense contre l'arbitraire et l'injustice. Dans ce contexte d'insupportables inégalités linguistiques, les moins favorisés, qui ont manqué cruellement de modèles (notamment à l'école), ont besoin aujourd'hui d'exigence et non de complaisance.

L'impuissance linguistique: l'histoire d'un rétrécissement

Depuis des décennies, nous avons accepté – et parfois aveuglément encouragé – le regroupement dans des lieux enclavés, à la périphérie des villes, de populations qui avaient en commun d'être pauvres et pour la plupart de *venir d'un ailleurs estompé et confus*. Ces citoyens se sont assemblés sur ces territoires, non pas parce qu'ils partageaient un héritage culturel explicite et une histoire soigneusement transmise, mais au contraire parce que, année après année, *ils savaient de moins en moins qui ils étaient, d'où ils venaient et où ils allaient*.

Leurs «cités», de plus en plus, abandonnées, sont devenues progressivement des ghettos dans lesquels les relations linguistiques et le partage culturel sont quasi inexistants. Mêlées à une langue française exsangue et, rivalisant avec elle en termes d'approximation et de confusion, des bribes de langues dites «maternelles» jouent plutôt le rôle de «marqueurs communautaires» que d'instruments de communication. Le «code switching», omniprésent dans les échanges, est en fait un aveu de d'impuissance linguistique, et de confusion culturelle. Ces populations souffrent en vérité d'une insécurité linguistique globale dont aucune langue n'est épargnée. Contrairement à ce que certains démagogues laissent entendre, qui vantent l'expressivité décapante, la puissance créatrice et l'innovation jaillissante de la «langue des jeunes», il s'agit en fait d'un jargon limité dans ses ambitions et dans ses moyens. Les mécanismes qui ont produit ce «rétrécissement» sont assez simples à décrire. Il s'agit tout simplement de ce que l'on appelle le phénomène «d'économie linguistique». Le terme «économie» décrivant la réduction des «dépenses linguistiques» pour les adapter aux ambitions affaiblies d'une communication dispensée de porter *le poids de l'inconnu*. En effet, plus on se connaît, plus on a de choses en commun et moins on aura besoin de mots justement choisis pour communiquer ensemble. En bref, si l'on s'adresse à un individu qui vit tout près de nous, qui a les mêmes croyances, les mêmes soucis et la même absence de perspectives sociales, cela «*ira sans dire*». Lorsque monotonie, banalité et «déjà su» deviennent la règle d'un jeu linguistique perverti, point n'est besoin de mettre sa pensée en mots précis et soigneusement organisés.

Certes le ghetto est parfois un terrain fertile produisant quelques innovations lexicales qui font le délice du Larousse et du Robert..., réunis chaque automne dans la même complaisance démagogique. Mais, ces mots nouveaux, ou plutôt recyclés, sont le plus souvent

porteurs d'un sens exagérément élargi et par conséquent d'une information d'autant plus imprécise. Car si n'importe qui, à n'importe quelle occasion peut être appelé «bouffon», ce mot aura quasiment perdu tout son sens. Souffriront de la même anémie sémantique «cool», «grave», et… «niqué». Si ce «langage des jeunes» fonctionne – et il fonctionne malgré son imprécision –, c'est parce qu'il a été forgé dans et pour un contexte social rétréci où *la connivence compense l'imprécision des mots*. Lorsque le nombre de choses à dire est réduit, lorsque le nombre de gens à qui l'on s'adresse est faible, l'approximation n'empêche pas la communication. Mais hors du ghetto, lorsque l'on doit s'adresser à des gens que l'on ne connaît pas, lorsque ces gens ne savent pas à l'avance ce qu'on va leur dire, cela devient alors un tout autre défi. Un vocabulaire exsangue et une organisation approximative des phrases ne donnent pas la moindre chance de relever le «défi de l'inconnu». La ghettoïsation sociale engendre donc l'insécurité linguistique qui ferme à double tour les portes du ghetto: cycle infernal qu'une école elle-même enclavée, se révèle incapable de briser. C'est la leçon que devraient méditer tous ceux qui, pour «faire jeunes ou populaires», tentent d'imiter ce langage rétréci alors qu'eux-mêmes et leurs propres enfants disposent de paradigmes étendus où chaque mot occupe sa juste place.

Mais l'insécurité linguistique n'est pas l'exclusivité des ghettos urbains. Elle règne avec encore plus de brutalité dans *les friches rurales* dans lesquelles les taux d'illettrisme sont d'ailleurs encore plus hauts. En ces lieux, la dispersion sociale, l'isolement affectif et la réduction des échanges ont, sur le langage oral et écrit, des effets encore plus délétères que dans les «quartiers». Ces déserts culturels, ces lieux de silence subi, sont sans doute ceux qui exposent le plus fortement les jeunes les plus fragiles à la manipulation et à l'embrigadement. Alors que dans les quartiers on parle de peu de sujets et toujours aux mêmes personnes, dans les *friches rurales* on ne parle de rien et à personne; on se soumet au premier charlatan venu.

Soyons clair! Il est hors de question de laisser entendre que certains jeunes français n'auraient pas les moyens intellectuels de se doter d'une langue puissante et efficace. Tout ce que nous savons sur les langues et les populations qui les parlent ne laisse planer aucun doute sur le fait que tout être humain quel que soit sa race, son ethnie, sa culture et son statut social possède le même potentiel d'apprentissage linguistique; les même capacités d'apprendre une langue et de s'en servir… Mais encore faut-il que le milieu social, les stimuli interrelationnels et les ambitions qu'on lui propose le poussent à s'emparer du pouvoir linguistique. En bref, si certains jeunes n'ont pas les mots pour dire le monde et laisser une trace d'eux-mêmes sur l'intelligence d'un autre c'est parce qu'ils sont soumis à une telle aridité culturelle et confrontés à un horizon d'engagement tellement rétréci que l'idée même de la conceptualisation et de l'argumentation se trouve exclue.

Comment la faiblesse linguistique engendre crédulité et violence

L'insécurité linguistique contraint ceux qui la subissent au constat ponctuel et à la qualification radicale; elle interdit le questionnement et l'analyse; elle rend difficile le

refus de mots d'ordre définitifs et la mise en cause de comportements et de règles archaïques faussement présentés comme universelles. Un/e jeune privé/e (note: pour une fois l'usage de l'écriture inclusive, s'avère pertinent) de réel pouvoir linguistique, en difficulté de conceptualisation et d'argumentation, ne pourra en effet pas prendre une distance propice à la réflexion et à l'analyse. Il ou elle sera certainement plus perméable à tous les discours sectaires et intégristes qui prétendront lui apporter des réponses simples, immédiates et définitives. Il ou elle pourra plus facilement se laisser séduire par tous les stéréotypes qui offrent du monde une vision dichotomique et manichéenne. Il ou elle se soumettra plus docilement aux règles les plus rigides et les plus arbitraires pourvu qu'elles lui donnent l'illusion de transcender les insupportables frustrations quotidiennes. Ces jeunes ont aujourd'hui à affronter un monde médiatique face auquel l'impuissance linguistique et la vulnérabilité intellectuelle se révèlent souvent fatales. Un monde où discours et textes de nature totalitaire et sectaire, portés par des réseaux sociaux frelatés, risquent de s'imposer à des esprits faibles et crédules. Après avoir passé plus de quinze ans dans l'École de la République ils avaleront cependant avec délectation ce qui relève de l'amalgame, de l'illogisme et de la haine imbécile. Ils se laisseront berner par des démonstrations marquées au coin du contre sens. Ils seront convaincus par des arguments de pacotille. L'école, depuis trop longtemps en friche, et la famille, souvent sans repères, ont ainsi perdu la bataille contre l'abêtissement. Et ne croyez pas qu'il s'agisse uniquement des jeunes des quartiers et des *friches rurales*, vivant dans l'inculture et la pauvreté. Ces jeunes sans repères et sans perspectives appartiennent aujourd'hui à des milieux sociaux, culturels et confessionnels de plus en plus diversifiés. Piégés sur internet, beaucoup ont de plus en plus tendance à accepter, sans les mettre en cause, les affirmations radicales, les explications définitives et les propositions indécentes. La personnalité de celui qui impose ces messages (gourou, faux prophète), la puissance du vecteur qui le véhicule (forums de discussion, sites en ligne, chaînes vidéo et réseaux sociaux) suffisent à éteindre l'esprit critique vacillant de ceux à qui s'adressent des messages présentés comme vérités irréfutables. C'est bien sur ces réseaux, qui enferment plus qu'ils ne libèrent, que la vulnérabilité intellectuelle fait ainsi le plus de dégâts. Là, des jeunes, qui ont renoncé à agir sur le monde et à y laisser une trace singulière, des jeunes qui n'ont pas la puissance linguistique indispensable pour analyser les discours, les textes et les images se laissent facilement séduire par ceux qui leur promettent de donner un sens à leur existence: un jour nouveau *chasse l'atroce impression de n'être rien*. Les responsables de tous leurs malheurs sont alors dénoncés, un complot enfin identifié. Ils trouvent une cible à la haine qui les dévore et un enjeu qui enfin les rassemble. On pointe un ennemi à combattre dans une guerre qu'on leur dit juste et nécessaire. On leur présente la vision d'un monde définitivement divisé par des mots d'ordre qui disent *ceux qui méritent de vivre et ceux qui doivent mourir*. Que demander de plus lorsque les jours se suivent dans la médiocrité, la monotonie et le mépris de soi et que se renforce une rancœur tenace contre une injustice anonyme? Tout ce qui éclaire leur quotidien glauque, tout ce qui apaise leur sentiment de néant est accueilli avec reconnaissance: *enfin élus, enfin reconnus*! Comment des jeunes dont l'univers se borne à une téléréalité imbécile, à des jeux vidéos débiles et à des amitiés

frelatées ne se laisseraient-ils pas séduire par les propositions d'aventures héroïques que de faux prophètes leur présentent estampillées par une toute puissance spirituelle? *Ce que nous avons offert en sacrifice, sur l'autel du web, à de dangereux manipulateurs ce sont les mots imprécis, les mémoires vides et le dégoût de soi d'une partie de notre jeunesse.* Il ne suffira pas d'emprisonner les manipulateurs, comme il serait vain de tenter de bâillonner internet. Car ils arriveront en rangs de plus en plus serrés, ces salauds qui proposeront à ceux qui n'ont jamais eu de point d'appui, de mépriser pour se sentir vivants les juifs aujourd'hui, les noirs demain, et puis les femmes et les pédés et… les arabes, c'est-à-dire tout ce qui est différent et vulnérable.

Il nous faut donc inculquer à tous les enfants de ce pays deux principes essentiels: le premier c'est que *la valeur d'un discours ou d'un texte ne saurait dépendre du statut de celui qui l'a produit*, le second c'est qu'en en aucun cas *l'appartenance ethnique ou religieuse, quelle qu'elle soit, ne peut empêcher l'exercice libre d'une parole et d'une pensée*. Ces deux principes sont ceux qui forgent une pensée résistante aux faux-semblants et refusant les préjugés; une pensée qui ne s'en laissera pas conter par d'habiles charlatans, qui n'acceptera pas que des désaccords aussi profonds qu'ils soient puissent justifier la violence et le meurtre. Cela s'appelle le «discernement»; il est le précieux trésor que, de génération en génération, les hommes se transmettent avec l'espoir que leurs enfants sauront ainsi construire un monde un peu meilleur que celui qu'ils auront reçu. C'est donc bien sur *le terrain du pouvoir linguistique et de la résistance intellectuelle* que l'on doit aujourd'hui se battre en priorité.

Une partie importante des jeunes français ne possède donc que quelques centaines de mots, quand il leur en faudrait plusieurs milliers pour tenter d'examiner et *d'accepter pacifiquement* leurs différences. Lorsqu'ils doivent s'adresser sereinement et explicitement à des gens qu'ils ne connaissent pas, lorsque ces gens ne savent pas à l'avance ce qu'ils vont leur dire, un vocabulaire exsangue et une organisation approximative des phrases et des discours ne leur donnent pas la moindre chance de le relever *le défi de l'explication sereine*. Confinée dans les cercles étroits et oppressants des quartiers ou des *friches rurales*, leur parole fut très rarement sollicitée pour l'analyse et la problématisation. S'expliquer leur paraît alors aussi difficile qu'incongru. Beaucoup de jeunes en insécurité linguistique ont ainsi perdu cette capacité spécifiquement humaine de tenter d'inscrire pacifiquement leur pensée dans l'intelligence d'un autre par la force respectueuse des mots. Réduite à la proximité et à l'immédiat, leur parole a renoncé au pouvoir de créer un temps de sereine négociation linguistique, seule capable d'éviter le passage à l'acte violent et à l'affrontement physique. Cette parole devenue éruptive n'est le plus souvent qu'un instrument d'interpellation brutale et d'invective qui banalise l'insulte et précipite le conflit plus qu'elle ne le diffère. S'ils passent à l'acte de plus en plus vite et de plus en plus fort aujourd'hui, c'est parce que l'école comme la famille n'ont pas défendu avec suffisamment de conviction et… d'amour *la vertu de rassemblement pacifique de la langue fran*çaise. L'une comme l'autre ont oublié que cultiver la langue de leurs enfants et de leurs élèves, veiller à son efficacité et à sa précision c'était leur permettre de mettre en mots leurs frustrations, de formuler leurs désaccords et… de *retenir leurs coups*. École et famille n'ont

pas su mener un combat quotidien et combien nécessaire contre la dictature de l'appartenance, contre l'imprécision et la confusion des mots, sources de tous les malentendus; elles ont ainsi renoncé à ce que chaque jeune puisse aller chercher au plus loin de lui-même celui qu'il ne connaît pas, celui qui ne lui ressemble pas, celui qui… ne l'aime pas et à qui il le rend bien. Comment peut-on appeler à une participation de tous les jeunes aux débats essentiels de notre nation alors que, pour certains, la langue qu'on leur a passée ne leur permet pas de dénouer les incompréhensions de jeter des ponts au-dessus des fossés culturels, sociaux et confessionnels qui les divisent? Reconnaître leurs différences, les explorer ensemble, reconnaître leurs divergences, leurs oppositions, leurs haines et les analyser ensemble, ne jamais les édulcorer, ne jamais les banaliser, mais ne jamais leur permettre de mettre en cause leur commune humanité: voilà à quoi devrait servir la langue française qu'on leur a si mal transmise; voilà à quoi devraient servir les conventions non négociables qui devraient les lier, quelles que soient leurs appartenances respectives. Il est certes des bavards violents et des taiseux doux comme des agneaux. La parole n'a certes pas le pouvoir magique d'effacer la haine, ou de faire disparaître les oppositions, mais elle a la vertu d'en rendre les causes audibles pour l'un et l'autre; elle *ouvre ainsi à chacun le territoire de l'autre*. L'impuissance linguistique a réduit certains jeunes à utiliser d'autres moyens que le langage pour imprimer leurs marques: ils altèrent, ils menacent, ils tueront peut être un jour parce qu'ils ne peuvent se résigner à ne laisser ici-bas aucune trace de leur éphémère existence. Leur violence s'est nourrie de l'impuissance à convaincre, de l'impossibilité d'expliquer, du dégoût d'eux-mêmes et de la peur des autres. *Leur violence est d'autant plus incontrôlée, d'autant plus immédiate qu'elle est devenue muette*. Un regard de travers peut coûter la vie…!

Le nouveau visage de l'illettrisme: du déchiffrement laborieux à la rupture du pacte de transmission

Il existe deux façons de mal lire: *un déchiffrage trop laborieux qui congédie le sens et une invention du sens qui congédie le texte*. L'une comme l'autre résulte d'un malentendu particulier mais fatal avec l'acte de lire.

Il y a une cinquantaine d'années, la majorité des illettrés étaient *engagés dans une besogne aride et épuisante d'oralisation difficile des mots voire des syllabes*. Ils n'avaient plus la force de découvrir un sens derrière le bruit des mots et des phrases. Aujourd'hui tout a changé! Un nombre significatif de mauvais lecteurs s'appuient sur quelques mots-tremplins et «*bricolent*» *des scénarios sans rapport avec le texte,* en s'inspirant de leur vie quotidienne ou le plus souvent de séries télévisuelles. Pendant leur apprentissage, l'encouragement à parier sur l'identité des mots plutôt que de les identifier à coup sûr, l'invitation à imaginer une histoire en prenant un appui précaire sur des images ou des intuitions, la tendance à affirmer leur toute puissance contre l'autorité de l'auteur, ont ainsi conduit bien des jeunes lecteurs à développer *un comportement de lecture où l'imprécision le dispute à la désinvolture.* Ils sont venus au terme de leur scolarisation former des cohortes d'«*il-*

lettrés d'un nouveau type». Ces «inventeurs de sens», incapables de saisir avec rigueur les indices lexicaux et syntaxiques qui font la singularité d'un texte, sont venus remplacer les déchiffreurs malhabiles que nous connaissions. A-t-on gagné au change?

Le fait que plus de 60% des jeunes illettrés révèlent un mode de lecture qui congédie l'auteur et son texte est en réalité infiniment plus inquiétant que le déchiffrement privé de sens. Car la pire faute, le plus grave péché qu'un lecteur puisse commettre, c'est de *trahir son auteur*. Cela ne signifie pas que l'on doit interdire au lecteur toute audace d'interprétation; mais la reconnaissance de *l'autorité de celui qui a écrit est essentielle* parce qu'elle forge la signification que l'on donne à *l'acte de lecture et d'écriture*. Lire les mots d'un autre n'est pas un acte anodin. Si un homme ou une femme a écrit, c'est avant tout pour laisser pour un autre qu'il ne connaît pas une trace de lui-même qui, espère-t-il, lui survivra. Nous sommes passés sans que l'on s'en aperçoive d'un temps ou les difficultés de lecture se manifestaient par un déchiffrage laborieux à un temps où de jeunes illettrés mettent le texte de côté, jettent l'auteur aux oubliettes pour affirmer la toute-puissance de leur seule imagination. Les premiers posaient un problème qu'un entraînement adapté pouvait corriger; les seconds ont noué avec l'écrit un malentendu infiniment plus grave: un homme, une femme a écrit un texte; il ou elle y a mis ses espoirs de *se prolonger* par sa transmission; cet appel, par incompétence ou désinvolture, non seulement ces illettrés d'un nouveau type n'y répondent pas, mais ils ne l'entendent même pas. Ces jeunes lisent mal, mais surtout *ils ne savent pas ce que lire veut dire*, parce que l'école et famille ont elles-mêmes oublié de le leur révéler, bafouant ainsi *le pacte sacré de la transmission*.

Une école à bras ouverts

Dans les collèges et lycées défavorisés, clones éducatifs des cités de relégation qui les entourent, on tente depuis des années de «jouer à l'école», comme d'autres «jouent au docteur». On n'en finit pas de se désespérer devant ces ghettos scolaires désenchantés qui sont régulièrement ravagés par des flambées de violence. On installe des portiques, des barrières, des caméras; on multiplie les garde-à-vue intempestives; on recrute des éducateurs aux noms ronflants: médiateurs socio-culturels, tuteurs éducatifs... . Autant de faux-semblants qui ne touchent que l'écume des choses. S'il suffisait, pour supprimer les actes de violence, d'en confisquer les instruments, s'il suffisait, pour réenchanter ces lieux arides, de les égayer par une couche de peinture, tout serait simple! Aussi simple que... d'éradiquer l'illettrisme en imposant une méthode de lecture syllabique au cours préparatoire.

Ces lieux sont peu à peu devenus des camps retranchés où des enseignants à bout de souffle tentent désespérément d'attirer des élèves rebelles à tout apprentissage et d'empêcher d'autres jeunes d'entrer pour commettre des actes de vandalisme et de violence. Quant aux parents, ils sont absents, et muets, sauf lorsque la justice s'en mêle. École sanctuarisée, nous dit- on... Non! Disons plutôt des établissements barricadées, emmurées, encerclées par des forces de plus en plus hostiles; des enclaves institutionnelles détestées sur un territoire où l'on a perdu le goût d'apprendre et le devoir de transmettre!

Nous ne sortirons pas de cet engrenage épouvantable en érigeant des murailles. Bien au contraire, nous ne ferons que couper collèges et lycées de leurs partenaires naturels qui, dans une situation d'extrême difficulté, sont les seuls à pouvoir les soutenir. La seule façon de sortir ces établissements du ghetto dans lequel des incompétents cyniques les ont enfermés est de transformer dans ses fondements mêmes le projet éducatif dans les zones dites sensibles. Attention! Il ne s'agit pas de réduire les ambitions d'apprentissage en les «ratiboisant» pour les adapter à ces populations ghettoïsées. Bien au contraire! L'équipe éducative, dont on devra veiller à l'expérience et à la stabilité, ne devra pas céder d'un pouce sur la qualité des textes et la rigueur des démonstrations; elle ne devra en rien négliger la précision des mots et la rigueur des règles de langage; elle ne baissera aucunement les exigences en matière de comportements ni bien sûr sur les règles de la laïcité. Mais il faudra faire tous les efforts nécessaires pour que l'établissement devienne progressivement *un lieu légitime de formation et de développement* ouvert à la communauté, dans lequel les parents seront des partenaires à part entière de l'éducation de leurs enfants. Collèges et lycées des quartiers devront ainsi appliquer les programmes et les règles de l'École de la République avec la plus grande fermeté et, en même temps, devenir un lieu de culture et de formation ouvert à tous. Ici plus qu'ailleurs, l'École devra devenir communautaire (pas communautariste!) ou elle disparaîtra, jetant à la rue les jeunes du ghetto. Dans cette école ouverte à toutes les communautés, les enseignants devront apprendre à partager le pouvoir au sein de vrais «conseils d'établissement» responsables de la gestion et de l'animation; les familles devront avoir droit de parole sur tous les sujets, même si, sur les choix et les contenus pédagogiques, la dernière parole reviendra strictement aux enseignants.

Partie prenante de l'éducation de leurs enfants, meilleurs alliés des enseignants, les parents retrouveront ainsi une dignité que ni leurs enfants ni l'école ne leur reconnaît aujourd'hui dans ces quartiers. L'École deviendra leur école, celle où ils trouveront eux-mêmes après la fin des cours les moyens de progresser, d'apprendre le français, de suivre des stages professionnels. *Dans les quartiers, c'est aux collèges et lycées qu'il faut confier la mission de tisser des liens sociaux et culturels, d'offrir des perspectives professionnelles, et non à un essaim d'associations dont on n'évalue que rarement l'efficacité et qui trop souvent encourage le repli identitair*e. Vitrine de notre patrimoine littéraire et scientifique, lieux républicains d'exigence intellectuelle et linguistique, ils seront aussi un espace où pourront s'exprimer les cultures familiales les plus diverses. Invitées par une école fière de ses valeurs et de son patrimoine, ces cultures «venues d'ailleurs» ouvriront à tous des horizons inconnus et contribueront à développer le respect de l'Autre et surtout l'attrait pour ce qui est différent.

Emilio Lastrucci
Università degli Studi della Basilicata

La sfida dell'analfabetismo strumentale e funzionale dall'Unità d'Italia al presente

La nuova emergenza dell'analfabetismo funzionale

Da tempo ho volto in misura preponderante il mio lavoro di ricerca all'individuazione delle cause prossime e remote, nonché delle possibili strategie risolutive, del fenomeno dell'*analfabetismo funzionale*[1], che considero l'emergenza educativa più inquietante che ha accompagnato la transizione verso il Terzo Millennio e pertanto la sfida principale che i sistemi scolastico-educativi dei Paesi più sviluppati sono nel momento presente chiamati ad affrontare, laddove nelle aree del globo in via di sviluppo essi sono ancora in larga parte impegnati a combattere quello strumentale[2]. Tale scenario è chiaramente illustrato dai risultati delle più recenti indagini OCSE-PISA[3], i quali mostrano una sensibile flessione dei livelli di competenza (segnatamente negli ambiti di competenza più generali e fondamentali, relativi alla comprensione dei testi, alle abilità logico-matematiche e al

1. Il presente capitolo riprende e sviluppa, in alcune sue parti, analisi e tesi già presentate dall'autore in precedenti scritti, in particolare nelle varie edizioni di *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2000, 2006, 2016, nonché nelle relazioni tenute al convegno su Anna Lorenzetto, svoltosi a Matera nei giorni 19 e 20 novembre 2019 e al convegno tenutosi a Roma presso la sede dell'U.N.L.A. il 5 dicembre dello stesso anno e altresì nei contributi agli Atti dei medesimi ed in altri articoli e pubblicazioni su riviste scientifiche nazionali e internazionali indicati in bibliografia. Cfr. in particolare E. Lastrucci, *La sfida ininterrotta all'analfabetismo strumentale e funzionale: linee di sviluppo storiche e prospettive*, in «Qualeducazione», n. 100 (2021).
2. Circa 700 milioni di abitanti del pianeta con età superiore ai 15 anni si trovano ancora in una condizione di analfabetismo puro. Tale condizione è essenzialmente legata alla povertà, per cui risulta maggiormente diffusa nelle regioni più depresse del Terzo Mondo. Oltre la metà degli illetterati si trova nell'Africa sub-sahariana e occidentale e circa due terzi di questa quota di analfabeti è costituita da donne. Cfr. i dati forniti dall'Ufficio Statistico dell'UNESCO (http://data.uis.unesco.org/).
3. I più recenti dati disponibili, al momento in cui scrivo, sono quelli relativi all'indagine svolta nel 2018 e resi noti nel dicembre 2019. Le indagini, com'è noto, si svolgono sulla popolazione-bersaglio degli studenti quindicenni con periodicità triennale e dunque la prossima rilevazione era prevista nel corso del 2021, ma a causa dell'emergenza pandemica è stato necessario rinviarla (per la prima volta nella storia del PISA) al 2022.

sapere scientifico) degli adolescenti europei in rapporto alle misurazioni precedenti compiute nell'ultimo ventennio e vedono altresì, in particolare, gli studenti italiani offrire performance significativamente inferiori alla media dei Paesi OCSE e di quelli delle altre nazioni europee più avanzate.

Ciò che risulta particolarmente allarmante, in tale quadro, è il dato relativo al fenomeno del progressivo e generalizzato indebolimento delle capacità di comprensione dei testi scritti, anche di non elevata complessità, dovuto alla rarefazione delle attività di lettura e al decremento dell'accesso da parte di giovani e giovanissimi (ma anche degli adulti) alle opportunità di fruizione della cultura codificata e tramandata attraverso la scrittura, strumento insostituibile di sviluppo delle potenzialità cognitive, espressive e relazionali, del pensiero critico e, più in generale, della personalità di ogni soggetto umano. Assistiamo, insomma, a un graduale declino della cultura alfabetica in favore di quella digitale, che, soprattutto attraverso il web ed i social media, invade ogni giorno più massicciamente e prepotentemente la vita quotidiana e diviene in misura crescente anche veicolo privilegiato dell'apprendimento, nei processi di istruzione e formazione, di tipo tanto formale quanto informale.

Ma ancor più preoccupanti e vistosi appaiono i risultati registrati da alcune *survey* che permettono di rilevare e comparare i dati ottenuti su scala mondiale oltre che continentale. Per illustrare in forma sinottica l'entità del problema, presento di seguito un grafico che sintetizza i risultati dell'indagine di respiro planetario (40 Paesi delle aree più sviluppate) sulle competenze di base della popolazione adulta (OCSE PIAAC[4]), i quali, già a partire dall'inizio del secondo decennio di questo secolo, fotografavano una situazione preoccupante, la quale – come confermano i riscontri provenienti dalle rilevazioni più recenti, anche quelle più circoscritte sul piano dell'estensione territoriale – si è andata ulteriormente aggravando fino al momento presente. Il grafico è frutto di un'elaborazione dei dati finalizzata a mettere in evidenza i Paesi del mondo nei quali il problema assume le proporzioni più drammatiche e dalla quale risulta che l'Italia è quello nelle condizioni più gravi. Le percentuali riportate nel grafico riguardano, in particolare, la quota di analfabeti funzionali (*low skilled*), che risulta, appunto, essere nel nostro Paese più elevata che in ogni altro contesto fra quelli selezionati per il confronto (oltre a risultare estremamente bassa quella degli *high skilled*). Dalla lettura del grafico, infatti, si evince immediatamente che nel contesto italiano quasi tre cittadini su dieci si trovano in tale condizione. Il

4. I dati si riferiscono al primo ciclo dell'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) condotta sulla fascia di età 16-65 anni fra il 2011 ed il 2012 (primo *round*, i cui dati sono stati resi pubblici nel 2013, mentre quelli del secondo *round*, sempre del primo ciclo, nel 2016), mentre il secondo ciclo è attualmente in corso di svolgimento (le rilevazioni hanno infatti cadenza decennale). Le competenze possedute dagli adulti sono misurate tramite prove che misurano abilità cognitive nei domini di *literacy*, *numeracy* e *problem solving*. Tramite un questionario strutturato vengono inoltre raccolte informazioni relative all'utilizzo delle competenze padroneggiate nei contesti professionali, domestici e della vita sociale. Al primo ciclo hanno partecipato 38 Paesi, mentre al secondo hanno sinora aderito 34, fra cui l'Italia. Cfr. in part. (https://www.invalsiopen.it/competenze-adulti-indagine-ocse-piaac); (https://stage.inapp.org/it/dati/piaac; https://www.isfol.it/piaac/che-cos2019e-piaac).

punteggio medio degli adulti italiani nella *literacy* è di 250, sensibilmente inferiore ai 273 punti di media dell'insieme dei Paesi partecipanti. Nella *numeracy*, invece, la media del campione italiano è di 247, laddove quella del campione complessivo equivale a 269. In entrambe le aree di indagine, nella scala che comprende sei livelli (da *inferiore al livello 1* fino a *livello 5*) la maggioranza del campione italiano si colloca al livello 2, e pertanto al di sotto della soglia che indica competenze adeguate per esercitare efficacemente la propria attività lavorativa e da considerarsi altresì condizione determinante delle cosiddette *soft skills* (abilità relazionali e comunicative, capacità collaborativa, autostima, autodeterminazione ed autoefficacia, autonomia e flessibilità/adattabilità, ecc.), vale a dire il livello 3.

Nella graduatoria delle competenze misurate in questa indagine l'Italia si colloca, nel novero complessivo dei Paesi associati all'OCSE coinvolti, al 29° posto, a pari merito con la Spagna e davanti alla Turchia ed al Cile[5].

I Paesi con medie significativamente al di *sopra di quella OCSE* risultano Giappone, Finlandia, Paesi Bassi, Australia, Svezia, Norvegia, Estonia e Belgio. Danimarca, Germania, Stati Uniti, Austria, Cipro, Polonia, Irlanda, Francia, Spagna e Italia si collocano invece significativamente al di sotto della media OCSE. Repubblica ceca, Repubblica slovacca, Canada, Corea e i Paesi del Regno Unito, infine, non presentano differenze statisticamente significative rispetto alla media OCSE.

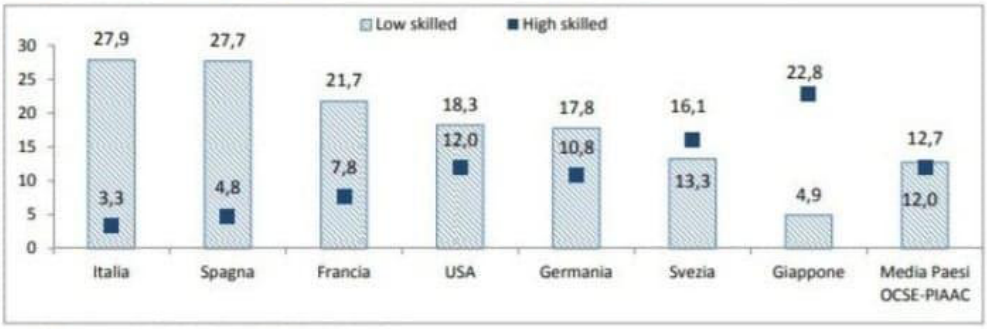
La condizione di *low-skiller* definisce a un dipresso quella di analfabeta funzionale. Ciò significa che i cittadini compresi in questa fascia di popolazione sono bensì in grado di leggere, scrivere e far di conto, ma incontrano difficoltà a comprendere testi semplici e appaiono privi di un insieme fondamentale di competenze utili nella vita quotidiana e nell'esercizio dell'attività professionale. La ricerca ha messo in luce che solo il 10% degli analfabeti funzionali è disoccupato o svolge lavori manuali, poco più della metà è rappresentata da uomini e un terzo ha un'età superiore ai 55 anni. Il 60% si concentra tra Sud e Nord Ovest del Paese. L'aumento della percentuale di *low skilled* cresce con l'età, passando dal 20% nella fascia 16-24 anni a oltre il 40% negli over 55. Secondo Simona Mineo, ricercatrice presso l'Inapp, l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (ex Isfol), la causa è sicuramente da individuare nell'assenza della scolarità obbligatoria per le persone nate prima del 1953, ma anche nella maggiore presenza dell'analfabetismo di ritorno tra le fasce di età più avanzata.

5. L'Italia, comunque, presenta una delle medie più alte tra tutti i Paesi partecipanti nella frequenza di utilizzo delle competenze di ICT e del *problem solving* nell'attività lavorativa. Riguardo il *qualification mismatch*, la coerenza tra il livello di qualificazione posseduto degli occupati e quello ritenuto necessario per svolgere le specifiche mansioni esercitate, gli italiani over-qualificati risultano il 13% mentre i sotto-qualificati il 22%. Per quel che concerne, invece, lo *skill mismatch*, la coerenza tra le competenze possedute dagli occupati e quello richiesto dallo specifico ruolo, gli italiani presentano quote tanto di *over-skilled* quanto di *under-skilled* superiori alla media OCSE, relativamente sia alla *literacy* sia alla *numeracy*. Inoltre, confrontando i risultati del primo ciclo PIAAC con precedenti indagini OCSE sugli adulti – *IALS (International Adult Literacy Survey)* 1994-98 e *ALL (Adult Literacy and Lifeskills* 2006-08) –, nel contesto italiano, come nelle altre aree più sviluppate del continente europeo, si registra un generale progresso nel contenimento dell'analfabetismo strumentale (evidenziabile anche dal confronto fra i diversi censimenti della popolazione).

Il quadro d'insieme offerto da questi riscontri fotografa la drammatica realtà che caratterizza la società presente, essenzialmente contrassegnata dal maturare della coscienza dei sistemi educativi del dover prendere atto di una cocente disillusione: a fronte dell'evidenza dell'estinzione del fenomeno dell'analfabetismo puro, ci si trova a registrare l'incipiente affacciarsi di una nuova forma di analfabetismo, altrettanto drammatica e preoccupante di quello che per secoli le classi dirigenti si sono trovate a dover combattere.

Nei paragrafi che seguono ripercorreremo perciò, nelle linee di sviluppo fondamentali, l'evoluzione storica del processo di riduzione progressiva dell'analfabetismo strumentale, approdato, negli ultimi decenni, al ripresentarsi del fenomeno sotto una nuova e più complessa forma, per molti aspetti ancor più difficile da combattere e arginare.

Tabella: la percentuale di low skilled rispetto alla popolazione: confronto internazionale (selezione di Paesi)



Fonte: elaborazione Inapp su dati OCSE-PIAAC 2012

La sfida ininterrotta contro l'analfabetismo dall'Unità al secondo dopoguerra e oltre

La lotta all'analfabetismo, strettamente congiunta agli sforzi compiuti per elevare il livello di istruzione delle masse popolari, ha costituito, com'è noto, una delle principali sfide che i governi dei Paesi più sviluppati hanno dovuto affrontare nell'epoca contemporanea e ha contrassegnato segnatamente la storia nazionale italiana a partire dal periodo post-unitario.

Occorre perciò ripercorrere, a grandissime linee, i tracciati salienti dell'impegno profuso nelle attività di alfabetizzazione e di elevamento dei livelli di istruzione dall'Unità al presente, ponendo in evidenza fenomeni e processi distintivi che hanno contraddistinto le diverse fasi storiche in questo esteso arco temporale.

Per comprendere con chiarezza le difficoltà che hanno ostacolato per molti secoli l'acquisizione, da parte delle masse contadine ed operaie, delle competenze linguistiche di base, ossia la possibilità di alfabetizzarsi, occorre, anzitutto, richiamare sommariamente le tappe fondamentali della storia linguistica italiana, ricostruita magistralmente, in particolare, da Tullio De Mauro nel suo imponente lavoro *Storia linguistica dell'Italia unita*, la cui prima edizione risale al 1963, ma che è stato poi ampliato e aggiornato nel 1970 (ossia, come vedremo, nel periodo nel quale l'iniziativa dei Centri di Cultura Popolare esprimeva massimo vigore e incisività).

Il grande linguista campano ha mostrato come l'evoluzione storica della lingua italiana, dall'Unità fino agli anni Sessanta, sia tutta incentrata sui processi di sviluppo di una lingua standard da un retroterra di estrema frammentazione linguistica, originariamente caratterizzata da un'ampissima eterogeneità di idiomi locali altamente differenziati (dialetti), poi evolutisi in varietà locali/regionali della lingua nazionale.

L'Italia, innanzi tutto, ultimo fra gli stati europei a portare a compimento l'unificazione nazionale, è stato anche l'ultimo a realizzare l'unità linguistica tramite la diffusione di una lingua nazionale comune.

Ma la differenza fondamentale tra l'evoluzione politica e culturale che ha caratterizzato la penisola italiana e quella che ha contrassegnato gli altri stati europei (come ad esempio la Francia, l'Inghilterra e la Spagna) è sintetizzabile in un dato di fondo: dall'impero romano fino all'epoca moderna l'espansione demografica ed economica e le correnti politiche e intellettuali hanno agito nel nostro territorio in direzione centrifuga piuttosto che centripeta, cioè allontanandosi dalle città anziché concentrarsi in esse. Queste correnti hanno operato, cioè, come una forza che spinge verso la differenziazione e la separazione piuttosto che in favore di una maggiore omogeneità politica e culturale. La perdurante frammentazione politica della nostra penisola e l'avvicendarsi di dominazioni straniere hanno infatti impedito il costituirsi di una capitale nazionale, attorno alla quale potessero raccogliersi e concentrarsi gli sforzi produttivi, la direzione amministrativa e le energie intellettuali[6].

La molteplicità di dialetti e parlate locali tipica della realtà linguistica italiana è dunque il risultato di profondi e duraturi processi di trasformazione storica unici nel contesto europeo.

Nel dibattito che nei secoli si è sviluppato intorno alla «questione della lingua», questa situazione è stata spesso interpretata, nelle metafore dei letterati come nell'immaginazione popolare, come un'espressione della maledizione babelica, la punizione divina che ha per effetto la frammentazione dell'umanità in numerosi popoli e la conseguente impossibilità per uomini di diversa origine di comunicare fra loro e perseguire ideali comuni.

A questa remota tradizione retorica si è affiancata, a partire dal Rinascimento, quella rappresentata dagli scrittori e uomini di cultura che, all'opposto, hanno valorizzato come un fattore salutare la molteplicità dialettale che costituisce il substrato storico della lingua italiana. La pluralità e diversità degli idiomi vengono riguardate in questo caso come un elemento di «vitalità»: esse hanno infatti consentito quella ricchezza lessicale ed espressiva che certamente rappresenta un carattere distintivo e di pregio universalmente riconosciuto alla nostra lingua[7].

Questo secondo punto di vista contiene un elemento essenziale di verità e ci esorta a considerare i dialetti e le tradizioni locali come un patrimonio culturale da non disperdere, bensì da conservare e salvaguardare.

6. Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 2ª ed. ampliata ed aggiornata, 1970, in part. pp. 15-16.
7. Cfr. M. Vitale, *La questione della lingua*, Palermo, Palumbo, 1978.

La frammentazione dialettale ha rappresentato, però, anche un fattore negativo, poiché ha costituito a suo modo un freno al processo di unificazione[8]. Per rendere ogni cittadino realmente ed egualmente partecipe della vita di uno stato, con gli stessi ideali e valori di fondo, le medesime leggi, usanze e consuetudini di vita, è infatti necessario uno strumento di comunicazione comune. Questo strumento comunicativo di cui la maggioranza dei parlanti si avvale nelle situazioni più usuali, o che comunque è in grado di comprendere, è definito dai linguisti «lingua standard».

A causa della numerosità e diversità di idiomi parlati sul territorio della penisola, in Italia è stato necessario, anche dopo l'unificazione politica, un processo notevolmente lungo perché questo strumento comune potesse divenire accessibile a tutti.

Questa estrema varietà di dialetti è il risultato della diversità delle tendenze che hanno operato nella trasformazione del latino nelle differenti regioni della penisola.

Se consideriamo le differenze *fonetiche* e *lessicali* essenziali, i dialetti italiani si possono suddividere in tre grandi raggruppamenti, corrispondenti a tre vaste aree geografiche.

1. La prima area raccoglie i dialetti del Settentrione (detti *gallo-italici*) ed è delimitata a sud da un confine ideale che congiunge La Spezia e Rimini. I dialetti di questo gruppo sono il frutto delle stesse trasformazioni e correnti culturali che hanno determinato, al di là dell'arco alpino, il passaggio dal latino volgare agli idiomi gallo-romanzi, dei quali il più importante è la lingua francese.
2. L'area centrale – fra la linea La Spezia-Rimini ed un altro confine ideale che va dall'agro romano attraverso l'Umbria sino alle rive dell'Adriatico, fra Pesaro e Ancona – comprende la famiglia dei dialetti che hanno come prototipo il toscano. Questi, sul piano fonetico e *morfologico*, sono i più conservativi rispetto al latino. In quest'area è inoltre presente un altro gruppo di dialetti detti «di transizione», poiché le innovazioni rispetto al latino di cui sono portatori comprendono caratteristiche che risultano proprie sia dei dialetti gallo-italici sia di quelli centro-meridionali. La maggiore vicinanza del toscano al latino rispetto agli altri dialetti costituisce il motivo per cui, da Dante sino a Manzoni, molti letterati e studiosi che si sono occupati della «questione della lingua» hanno ritenuto che questo dialetto dovesse essere quello da elevare a lingua nazionale, o comunque rappresentasse quello di tradizione culturale più illustre e pertanto il prototipo sul quale quest'ultima avrebbe dovuto modellarsi.
3. A sud della seconda area si trova, infine, il gruppo dei dialetti meridionali. In essi non sono penetrate le innovazioni, rispetto al latino, tipiche dei dialetti settentrionali e centrali. La principale caratteristica comune di questi dialetti è quella di essere rimasti più fedeli al latino sul piano lessicale, mentre dal punto di vista fonologico e morfologico essi sono stati influenzati dal neo-greco e rivelano qualche somiglianza strutturale con le lingue dell'Europa orientale e meridionale.

Alle diverse famiglie di dialetti occorre aggiungere la presenza sul nostro territorio di alcune *minoranze alloglotte*. Queste ultime rappresentano una sorta di «isole» linguistiche, nelle

8. Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* cit., pp. 16-17.

quali la lingua nativa è costituita da un idioma di origine del tutto differente da quella degli idiomi italici. È il caso del *provenzale* nelle alte valli alpine occidentali; del *tedesco* in Alto Adige; dello *sloveno* ai confini nordorientali; del *ladino* nelle Dolomiti e in Friuli; del *catalano* nella zona di Alghero; delle isole linguistiche *albanesi* nel centro della Calabria, *greche* nel Salento e in Calabria e *slave* nel Molise. Va altresì segnalato il fatto che il *sardo* costituisce sotto diversi rispetti, per le sue accentuate particolarità, una vera e propria lingua piuttosto che un dialetto[9].

I dialetti, una volta formatisi e affermatisi in sostituzione del latino, sono andati sempre più differenziandosi fra loro nel corso dei secoli.

Questo processo non è stato arrestato neppure dall'adozione di una lingua nazionale comune nelle scritture pubbliche e private, in ambito giuridico e nella tradizione letteraria, avvenuta a partire dal XIV secolo: la lingua italiana comune ha continuato infatti ad avere diffusione solo attraverso la forma scritta. A differenza di quanto accadeva in gran parte dell'Europa settentrionale e centrale a seguito della Riforma protestante, l'impossibilità per la maggioranza della popolazione di accedere all'istruzione faceva sì che questa lingua fosse conosciuta solo da un'esigua minoranza, cioè dagli uomini colti. Soprattutto per tale motivo la lingua italiana ha richiesto un processo di diffusione estremamente lungo prima di poter diventare accessibile a tutti[10].

L'unificazione linguistica dell'Italia, dapprima resa possibile e successivamente accelerata dall'unificazione politica, si è potuta realizzare solo molto tempo dopo di essa, e ancora dopo un secolo non poteva essere considerata un processo del tutto compiuto.

Se dunque in altri stati, come la Francia o l'Inghilterra, una sostanziale unità linguistica ha costituito una premessa e condizione fondamentale per il perseguimento dell'unità politica, da noi, all'inverso, è stata l'unità politica a consentire la diffusione di una lingua comune.

Subito dopo l'Unità il raggiungimento di questo obiettivo, connesso alla lotta contro l'analfabetismo e all'esigenza di garantire l'istruzione elementare a tutti i cittadini, ha costituito uno dei principali problemi che la classe dirigente italiana si è trovata, con estrema difficoltà, ad affrontare. La celebre massima di D'Azeglio, «si è fatta l'Italia, ora occorre fare gli italiani», sintetizza la coscienza di questa realtà e l'esigenza di un tale programma nel primo periodo post-unitario.

Prima dell'Unità in Italia non era mai stata avviata una politica efficace in favore dell'istruzione elementare del popolo. Quando, nel 1861, fu realizzato il primo censimento della popolazione del neonato Regno d'Italia, risultò che quasi l'80% dei cittadini era completamente analfabeta. Un'amplissima maggioranza degli italiani non aveva perciò possibilità di accedere alla conoscenza dell'italiano, che poteva essere appreso quasi esclusivamente attraverso la forma scritta e per mezzo di un'istruzione regolare.

La percentuale di persone prive della capacità di leggere e scrivere era peraltro sensibilmente più elevata di quanto la già drammatica percentuale di analfabeti ufficialmente ri-

9. Cfr. C. Tagliavini, *Le origini delle lingue neolatine*, Bologna, Pétron, 6ª ed., 1972.
10. Cfr. F. Bruni, *Elementi di storia della lingua italiana*, Torino, UTET, 1984.

scontrata non indicasse. Nel 20% di persone teoricamente alfabete (in molti casi giudicate tali solamente perché in grado di apporre la propria firma) rientrava infatti una moltitudine di cittadini che non possedevano una padronanza piena di lettura e scrittura o che l'avevano perduta nel tempo dopo una breve e poco efficace esperienza di scolarizzazione (sull'«analfabetismo di ritorno» si veda il mio articolo successivo).

Secondo i dati che emersero da ulteriori indagini si constatò infatti che quasi il 98% degli italiani parlava esclusivamente il proprio dialetto. Gli *italofoni*, ossia coloro che parlavano correntemente l'italiano, ammontavano quindi a poco più del 2%. Non molto più alta appariva la percentuale di coloro che erano in grado di comprendere efficacemente un discorso in lingua italiana, scritto o parlato, minimamente articolato e complesso nella forma e nel contenuto[11].

Al momento dell'unificazione, per perseguire il fine della omogeneità linguistica della nazione, si profilarono essenzialmente due diverse ipotesi di soluzione.

La prima, sostenuta dal Manzoni, trovò numerosi seguaci fra gli uomini colti nella seconda metà del secolo scorso (la schiera dei «manzoniani»). Essa consisteva nell'elevare a lingua nazionale e diffondere, attraverso l'opera della scuola, della pubblicistica e della «media intellettualità», la *lingua viva* di Firenze nel suo uso colto (non cioè quella consegnata dalla tradizione letteraria, ma quella effettivamente parlata nelle classi più elevate). Il fiorentino apparve infatti al grande letterato, oltre che il modello per una nuova letteratura destinata a tutti, soprattutto alle classi popolari, anche come l'idioma più adatto allo sviluppo di una nazione civile e dotato del migliore prestigio culturale.

La seconda ipotesi, proposta da Isaia Graziadio Ascoli[12] e sposata anche da Francesco De Sanctis, consisteva nel promuovere l'apprendimento diffuso dell'italiano senza però reprimere l'uso dei dialetti, ponendo lingua nazionale e dialetto sul medesimo piano di dignità. L'Ascoli, infatti, quale studioso della lingua e dei dialetti, aveva compreso a fondo le ragioni storiche della disgregazione linguistica e riteneva che non si potesse intervenire forzatamente sulla evoluzione naturale delle lingue.

La soluzione manzoniana, in una forma estremizzata che andava molto al di là delle stesse tesi dello scrittore, fu quella fatta propria dalla classe dirigente nei primi decenni del Regno e informò latamente la politica scolastica e culturale di questo periodo.

Il programma adottato si proponeva di realizzare nel più breve termine possibile e con provvedimenti drastici il predominio dell'italiano, cercando di «estirpare la malerba dialettale», che veniva riguardata come il fattore responsabile del mancato raggiungimento della omogeneità linguistica. L'effetto fu quello di ampliare la frattura fra la lingua nazionale e la realtà linguistica delle masse dialettofone[13].

L'italiano diffuso sino all'età giolittiana (1903-1914), già al livello dell'istruzione primaria, costituiva un idioma molto formalizzato e perciò alquanto sterile. Esso era im-

11. Cfr. S. Gensini, M. Vedovelli, *Lingua, linguaggi e società*, Firenze, Manzuoli, 1978.
12. Cfr. in part. *Proemio* (1870), in *Scritti sulla questione della lingua*, cur. C. Grassi, Milano, Silva, 1967.
13. Cfr. S. Gensini, *L'italiano fra lingua e dialetti*, in S. Gensini, M. Vedovelli, *Lingua, linguaggi e società* cit.

prontato fortemente al modello letterario (in pieno contrasto con quanto sosteneva il Manzoni) e ricalcava le forme complesse del linguaggio giuridico-burocratico: una lingua, in sostanza, adatta alla formazione della classe dirigente, ma del tutto incapace di divenire strumento di concreta comunicazione per il popolo.

Durante il ventennio fascista l'interesse delle classi dominanti ad accentuare la divaricazione culturale con i ceti popolari alimentò ulteriormente il dominio della lingua nazionale sui dialetti. Con una serie di provvedimenti, inoltre, vennero eliminate dal lessico delle comunicazioni ufficiali tutte le parole di origine straniera in circolazione: per esempio, i bar non potevano più chiamarsi così e fu imposto che nelle insegne questa parola venisse sostituita dall'espressione «Qui si beve».

Solamente dopo la fine della Seconda Guerra mondiale e la fondazione della Repubblica hanno potuto determinarsi le condizioni politiche e culturali per una graduale diffusione della lingua comune. Gli uomini politici Padri della Repubblica crearono le premesse per realizzare il superamento delle differenziazioni socio-linguistiche; nella Costituzione viene infatti affermato, com'è noto, il principio che stabilisce che l'istruzione pubblica avrebbe dovuto essere impartita obbligatoriamente per almeno otto anni. Un vasto movimento riformatore si adoperò per rendere attuato questo dettato costituzionale attraverso l'istituzione di una scuola unica ed effettivamente aperta a tutti i cittadini, condizione necessaria anche a garantire la padronanza diffusa dell'italiano. La componente più avanzata di questo movimento sostenne contestualmente, però, anche l'istanza di assicurare il rispetto delle tradizioni linguistico-culturali locali e di salvaguardarle come un prezioso patrimonio. L'obiettivo fondamentale di questo movimento si configurò perciò nei termini di giungere a ottenere una situazione di generale *bilinguismo* (o, più precisamente, di *diglossia*): ogni cittadino sarebbe stato in grado di padroneggiare tanto la propria parlata di origine quanto la lingua comune, il cui uso si rende necessario in ogni contesto comunicativo più ampio del contesto familiare e locale e comunque nelle situazioni di carattere «pubblico». In effetti, solo relativamente di recente questo programma di riforma scolastica ed educativa ha potuto essere sancito nelle leggi e nei programmi scolastici, radicandosi negli orientamenti ufficiali del nostro sistema formativo; e solo negli ultimi anni questo obiettivo ha potuto tradursi in una situazione sufficientemente diffusa e generalizzata alle diverse aree della penisola.

Una serie di grandi fenomeni e trasformazioni che hanno caratterizzato la storia dell'Italia unitaria, e soprattutto di quella repubblicana, hanno inoltre modificato profondamente la situazione linguistica del nostro Paese, contribuendo a favorire una sempre maggiore omogeneità linguistica.

Il primo importante fenomeno è costituito dai *movimenti di migrazione interna*. Lo sviluppo industriale, la crescita dei nuclei urbani e il graduale accentramento amministrativo hanno determinato massicci spostamenti della popolazione dai luoghi di origine in altri centri ed in altre regioni, soprattutto dalle campagne alle città e dal Sud al Nord della Penisola[14].

14. Cfr. F. Bruni, *Elementi di storia della lingua italiana*, Torino, UTET, 1984, p. 127 sgg.

Un altro importante fenomeno è rappresentato dallo *sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa*, ossia dapprima della stampa quotidiana e periodica, poi del cinema sonoro e del mezzo radiofonico ed infine, dopo la metà degli anni Cinquanta, della televisione.

Il terzo fenomeno è costituito dalla cosiddetta «scolarizzazione di massa», che ha visto l'ingresso nel sistema scolastico delle masse popolari rimaste per secoli escluse anche dall'istruzione di base.

Tutti questi fenomeni hanno avuto effetti determinanti sui cambiamenti linguistici e nel loro insieme hanno impresso un impulso decisivo alla diffusione della lingua comune[15].

Questo progressivo avvicinamento linguistico ha avuto sui dialetti un effetto di disgregazione, facendo sì che si amalgamassero parzialmente fra loro e con la lingua comune. Dall'«attrito» fra i dialetti e la lingua nazionale si sono venute formando le *varietà regionali* dell'italiano. Queste si differenziano dai dialetti in senso stretto in quanto sono il risultato della fusione di elementi lessicali e fonetici di dialetti diversi e dell'influenza su questi ultimi dell'italiano; le varietà regionali, pertanto, pur discendendo geneticamente dai dialetti, di cui conservano alcuni caratteri costitutivi, si avvicinano però maggiormente a quel tipo «ibrido» di idioma che dai linguisti viene detto *koiné*.

Da questo processo di trasformazione sono inoltre emerse alcune *varietà sociali* dell'italiano: accanto all'italiano corrente e «ufficiale», parlato soltanto dalle persone più colte e nei contesti di carattere più formale, si sono venute creando diverse forme di *italiano popolare*, caratterizzate da un uso approssimativo della lingua standard e dall'impiego di un lessico semplificato, più o meno carico di termini ed espressioni gergali e talora contaminato da elementi di qualche varietà regionale[16]. A partire dagli anni Settanta i dialetti veri e propri avevano perduto gran parte della loro identità originaria e non risultavano pressoché più parlati in forma diffusa, per essere gradualmente sostituiti da numerose *varietà*, più o meno «imperfette», della lingua italiana, la cui fisionomia dipende in parte dall'estrazione sociale ed in parte dalla provenienza regionale dei parlanti.

A distanza di oltre un secolo dall'unificazione politica, la situazione linguistica italiana appariva dunque profondamente mutata. Se le differenziazioni linguistiche non risultavano più tali da impedire una comunicazione sufficientemente efficace fra la grande maggioranza degli italiani, la coesistenza di numerose varietà faceva sì, tuttavia, che la realtà linguistico-culturale si presentasse ancora estremamente diversificata.

Su tale quadro di sfondo deve essere necessariamente tracciata e letta la storia dell'alfabetizzazione dalla legge Casati (1859) fino ai nostri giorni.

Dall'Unità sino agli anni Sessanta, e cioè fino al momento della cosiddetta «scolarizzazione di massa», la storia della scuola italiana (se si esclude la «parentesi» del ventennio fascista) è caratterizzata principalmente dagli sforzi compiuti per estendere a tutti i cittadini l'istruzione di base e per combattere il fenomeno dell'analfabetismo.

15. Cfr. F. Bruni, *Elementi di storia della lingua italiana* cit.; T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* cit., passim; S. Gensini, M. Vedovelli, *Lingua, linguaggi e società* cit., passim.
16. Cfr. F. Bruni, *Elementi di storia della lingua italiana* cit., p. 67 sgg.

Ma le conquiste più importanti e decisive su questo fronte riguardano senza dubbio la storia più recente, ossia il periodo che va dalla fondazione della Repubblica ai nostri giorni. Una delle tappe fondamentali di questo processo è costituita dall'istituzione della scuola media unica, nel dicembre 1962. Tale provvedimento fu determinante per garantire l'attuazione a pieno titolo del principio del *diritto allo studio*, vale a dire del dettato costituzionale (art. 34) che stabilisce, come noto, che la scuola sia aperta a tutti i cittadini, che l'istruzione sia impartita per almeno otto anni in forma gratuita e obbligatoria e che lo stato provveda con aiuti economici a sostenere «i capaci e meritevoli privi di mezzi». Questo principio del diritto all'istruzione e quello, ad esso strettamente legato, di una *eguaglianza delle opportunità* è stato affermato, dopo la Seconda Guerra mondiale, in tutte le nazioni civili e democratiche, e conseguentemente in questi Paesi sono state attuate strategie più o meno efficaci per perseguire l'obiettivo di garantire a tutti i cittadini il completamento dell'istruzione obbligatoria e comunque per elevare in generale il livello culturale della popolazione. Questi princìpi hanno potuto però divenire effettivamente operanti, in Italia come in altri paesi, solo in virtù di notevoli sforzi da parte delle istituzioni e di tenaci battaglie condotte dai movimenti riformatori più avanzati.

Fra il secondo dopoguerra e gli anni Settanta, una spinta poderosa all'alfabetizzazione degli adulti viene impressa dalle iniziative promosse (ed attuate in forma estesa soprattutto nel Sud della Penisola) dall'ANIMI (Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia), fondata da Umberto Zanotti Bianco e operante soprattutto in Calabria e Sicilia[17], e dall'U.N.L.A. (Unione Nazionale Lotta all'Analfabetismo), creata, nel 1947, e guidata dalla pedagogista romana Anna Lorenzetto. L'U.N.L.A., attiva soprattutto in Sicilia e in Basilicata, fu presieduta fino al 1964 da Francesco Saverio Nitti, e successivamente dalla stessa Lorenzetto (dal 1964 al 1971 e poi dal 1974 al 1981).

L'eccezionale esperienza condotta dalla Lorenzetto e dagli altri protagonisti che hanno promosso, dagli anni Cinquanta in poi, attraverso l'iniziativa di movimenti educativi e vaste reti associative (segnatamente, appunto, l'U.N.L.A. e l'ANIMI), attività di alfabetizzazione nel Meridione della Penisola, necessita naturalmente, per essere a fondo compresa, anche solo nei suoi tratti fondamentali, di venire adeguatamente contestualizzata e quindi di essere ricostruita e analizzata, naturalmente, in riferimento a ben definite coordinate di storia sociale, istituzionale, della lingua, della cultura, dei media e dell'educazione.

Nella prima fase l'U.N.L.A. operò soprattutto attraverso Comitati Comunali ed in seguito, dal 1949, articolò la propria attività in Centri di Cultura Popolari, rimasti attivi sino al presente. Le prime esperienze dei Centri furono realizzate a Roma, nel quartiere-baraccopoli di Tor di Quinto, poi si espansero in Basilicata e in Calabria e infine in Campania ed in Sardegna, nonché in alcune località del Settentrione, tramite corsi destinati ai lavoratori immigrati. Tale rapido e significativo incremento dell'attività

17. Sull'esperienza dell'ANIMI cfr. soprattutto l'eccellente ricostruzione di F. Mattei, *Animi*, Roma, Anicia, 2012.

dell'U.N.L.A. fu reso possibile dalla disponibilità di fondi messi a disposizione dal governo elvetico e dal *Carrie Chapman Catt Memorial Fund* (rappresentato da Florence Law), soprattutto per la formazione di insegnanti e dirigenti. All'inizio degli Cinquanta alla realizzazione di due corsi in Calabria prese parte anche Maria Montessori, ma l'iniziativa fu destinata ad estinguersi al momento della scomparsa di quest'ultima.

Negli stessi anni, la rilevanza di queste iniziative attrasse gradualmente l'attenzione di osservatori di altri Paesi e la sua eco registrò sempre più elevato interesse nel contesto internazionale, soprattutto a seguito del primo convegno internazionale sull'educazione degli adulti, svoltosi a Roma, per accrescersi ulteriormente nei due decenni successivi. Negli anni Sessanta la Lorenzetto iniziò la sua collaborazione con l'UNESCO e nel 1964 fu inviata a Cuba, incaricata, insieme allo studioso americano Karel-Neys di valutare i significativi risultati ottenuti nella campagna di alfabetizzazione avviata dai castristi nel 1961. Il contenuto della relazione redatta dai due specialisti rimase però riservato per tutto il periodo della Guerra fredda. Nel 1965 la Lorenzetto partecipò quale rappresentante italiana alla Conferenza mondiale dei ministri dell'educazione (svoltasi a Teheran), tenendo una relazione inerente la centralità del processo di alfabetizzazione nell'educazione degli adulti, che suscitò vasto e notevole apprezzamento e che fu da allora considerata come una sorta di manifesto del modello italiano dell'EdA[18], trovando pieno riscontro nel documento ufficiale dell'assise curato dall'UNESCO. Per un periodo ulteriore la pedagogista romana continuò ad operare per l'organismo sovranazionale, che nel 1970 le conferì il premio «Nadezda Krupskaja» (intitolato alla celebre pedagogista russa, moglie di Lenin) e l'anno successivo la incaricò di dirigere le divisioni «Alfabetizzazione» ed «Educazione degli adulti» nella sede di Parigi. Nel 1968 era stata chiamata ad occupare la cattedra di Educazione degli Adulti (la prima in Italia) nella Facoltà di Magistero dell'Università di Roma.

Contemporaneamente allo svolgersi della straordinaria vicenda dei Centri di Cultura Popolare e al diffondersi del modello di alfabetizzazione concepito e promosso dall'altrettanto straordinaria figura intellettuale di Anna Lorenzetto, negli anni Sessanta si iniziava ad acquisire consapevolezza – soprattutto grazie alla critica serrata rivolta da Lorenzo Milani e dai suoi ragazzi di Barbiana ai limiti e alle contraddizioni di un sistema scolastico teoricamente ispirato ai principi democratici ma di fatto tutto orientato a formare le classi dirigenti e quindi improntato ai valori borghesi e operante tramite il dispositivo classista della selezione – del fatto che l'effettiva uguaglianza dei cittadini sul piano del diritto all'istruzione, anche a quella di grado secondario, non consiste esclusivamente in una condizione di parità formale nelle opportunità di accesso o di trattamento, ma piuttosto in una *eguaglianza dei risultati*, tramite un *trattamento* differenziato in funzione dei bisogni formativi manifestati dai diversi allievi (a causa delle loro diversificate condizioni di partenza[19]). Il messaggio diffuso dal «priore di Barbiana», una delle più incisive

18. Educazione degli Adulti.

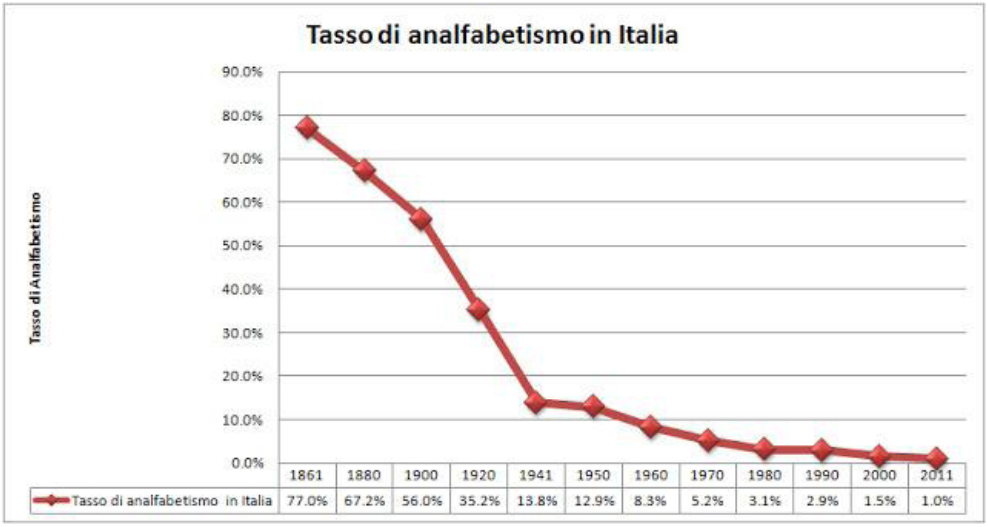
19. T. Husén distingue tre differenti modi in cui il concetto di *uguaglianza delle opportunità* può essere inteso o declinato. Il primo, che si identifica fondamentalmente con un principio proprio della società liberale, consiste nell'interpretare questo concetto in termini di *uguaglianza in partenza*, ossia in termini di *diritto*

coscienze critiche di questo periodo, e crebbe così l'impatto incredibilmente innovativo del modello da questi sperimentato, dapprima a Calenzano e poi a Barbiana, contribuirono nel tempo, a onta della condizione di emarginazione a cui si tentò di costringerlo, iniziando a farsi strada negli esponenti più illuminati della cultura e della vita intellettuale del tempo (sia di matrice religiosa sia di provenienza laica) la consapevolezza del fatto che le istituzioni educative di una nazione democratica dovrebbero assolvere il compito di fornire a ogni alunno mezzi e strumenti didattici adeguati a colmare quei dislivelli nelle «condizioni di partenza» che sono determinati dalla loro differente provenienza sociale, unica modalità attraverso la quale può essere concretamente realizzato un effettivo diritto allo studio.

Per comprendere con un «colpo d'occhio» il processo di graduale decremento della quota di analfabeti puri nell'arco dell'oltre secolo mezzo che ci separa dal momento

all'accesso alla formazione: tutti hanno diritto a partecipare, ma ciascuno conseguirà risultati diversi proporzionatamente al merito, o all'impegno e alle energie investiti, o alle propria dotazione intellettiva e alle sue attitudini innate, o ancora all'insieme di queste condizioni. Tale principio costituisce in realtà, nella migliore delle ipotesi, un'utopia, in quanto non tiene conto del sussistere di condizioni di partenza diversificate e quindi del fatto che i risultati conseguibili saranno implacabilmente determinati in ragione di tali differenze iniziali. La seconda interpretazione possibile del principio dell'uguaglianza formativa consiste nell'intenderla in termini di *parità di trattamento*. Husén sottolinea come un ideale di questo tipo abbia mostrato la sua inconsistenza tanto nelle società a regime capitalista quanto in quelle a socialismo reale, nella misura in cui si è rivelato incapace di ridurre ed attenuare le differenze registrate in partenza e quindi di produrre maggiore eguaglianza sociale quando i soggetti sono divenuti adulti. La terza interpretazione, sposata dallo stesso Husén, consiste nel concepire l'eguaglianza formativa in termini di *uguaglianza degli obiettivi*. Si tratta di un principio che impone ai sistemi formativi di garantire trattamenti differenziati agli alunni in ragione delle diseguaglianze iniziali, perseguendo in tal modo il fine di garantire a tutti non solo la partecipazione, ma anche la riuscita. Da Husén questo ideale è interpretato come un impegno programmatico che i sistemi formativi devono assumere per garantire che la formazione possa costituire la condizione efficiente di una maggiore uguaglianza sociale (Cfr. T. Husén, *Provenienza sociale e carriera scolastica*, trad. it., Torino, Loescher, 1977, pp. 1-8; nel discutere questo problema il grande pedagogista svedese si riferisce in particolare ai risultati conseguiti negli U.S.A. dall'inchiesta diretta da J.S. Coleman nella metà degli anni '60, cfr. Coleman et alii, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office, 1966). La nostra personale impostazione, che svilupperemo più ampiamente nel nostro articolo che segue, rappresenta una versione radicale di quest'ultimo principio, ossia l'affermazione che le istituzioni formative di una società autenticamente democratica debbano garantire, per principio (ispirando le proprie scelte ad una sorta di ideale regolativo di ogni politica formativa), un'*uguaglianza dei risultati* formativi, ossia che tutti i cittadini acquisiscano alcune competenze fondamentali che risultano necessarie per una piena integrazione sociale (costruzione dell'*identità sociale*) e un livello culturale adeguato e necessario a un pieno sviluppo della personalità (costruzione dell'*identità individuale*), condizioni che sole possono assicurare, altresì, di ridurre le diseguaglianze e garantire in prospettiva, se organicamente accompagnate da un'altra serie di provvedimenti in materia economica, un'uguaglianza sostanziale fra tutti i cittadini. L'uguaglianza dei risultati, naturalmente, non si identifica con l'«omologazione culturale» e tantomeno ideologica, ciò cui invece tende inevitabilmente ogni scuola d'élite, ma deve realizzarsi nei fatti in termini di una sostanziale *equivalenza degli esiti*, nel senso che le competenze professionali specifiche e i contenuti culturali acquisiti da ciascun cittadino potranno e dovranno essere – specie nel contesto di una società multi-etnica – qualitativamente differenti, purché sia garantito che essi possiedano pari dignità e valore culturale e formativo (al fine della realizzazione di sé e della qualità del contributo che ciascun individuo fornisce alla collettività).

dell'unificazione e quindi degli effetti determinati dalle graduali conquiste dell'alfabetizzazione formale e di quella della popolazione adulta (che dall'inizio degli anni Settanta in avanti fu anch'essa presa in carico dallo Stato attraverso l'istituzione dei corsi di alfabetizzazione e, nel 1973, dei centri sperimentali delle 150 ore, poi trasformatisi in Centri Territoriali Permanenti ed infine in CPIA), è utile uno sguardo sinottico alla tabella che segue, la quale illustra la serie storica della quota di analfabeti puri nei 15 diversi censimenti della popolazione realizzati fra il 1861 ed il 2011 (il prossimo è previsto, com'è noto, nel corso dell'anno corrente).



	1861	1880	1900	1920	1941	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2011
Tasso di analfabetismo in Italia	77.0%	67.2%	56.0%	35.2%	13.8%	12.9%	8.3%	5.2%	3.1%	2.9%	1.5%	1.0%

I dati rilevati dai censimenti, tuttavia, risultano insufficienti a fornire un'idea precisa di quante persone risultassero, in ciascuno di essi, effettivamente prive della capacità di leggere e scrivere. Tali dati sono insufficienti soprattutto per stabilire quante persone possedessero questa capacità in un grado adeguato all'assolvimento di quelle attività che ogni cittadino è chiamato a compiere per risultare a pieno titolo inserito nella vita sociale. Si tratta di abilità quali, ad esempio, leggere e comprendere un articolo di giornale, comprendere il significato di norme legislative che lo riguardano, essere in grado di redigere un semplice testo (una lettera, un rapporto ecc.), esprimersi adeguatamente in lingua standard in un contesto formale. L'indicazione del titolo di studio posseduto non è infatti sufficiente, in molti casi, a stabilire il reale livello di *alfabetismo* dei cittadini. Come si è visto, già all'atto del valutare i risultati del censimento del 1861 ci si rese conto che la percentuale effettiva di analfabeti era più drammatica di quella ufficialmente rilevata. Molte persone, per esempio, potrebbero avere acquisito un tempo la capacità di «leggere, scrivere e far di conto» e poi averla gradualmente perduta a causa della mancanza di esercizio. In alcuni casi quindi, ancora oggi il titolo di studio potrebbe non testimoniare un adeguato livello di alfabetizzazione.

I dati ottenuti tramite i censimenti ci dicono, in particolare, che solo il 3% degli italiani nel 1981, poco più del 2% nel 1991, circa l'1,5% nel 2001 e approssimativamente l'1%

nel 2011 erano analfabeti puri. Si può tuttavia presumere che questa percentuale risultasse decisamente più elevata se si considerano gli analfabeti di ritorno. Essa aumenterebbe ancora, in una misura che non possiamo desumere semplicemente dai risultati registrati attraverso le rilevazioni censuarie ma senz'altro da quelli resi disponibili da ricerche di carattere campionario, se volessimo considerare anche l'analfabetismo funzionale. Ciò significa che l'analfabetismo costituiva fino a tempi recenti e presumibilmente, se considerato in riferimento ai parametri dell'alfabetismo funzionale (che in una accezione più aggiornata, come meglio vedremo oltre, implica anche la capacità di padroneggiare codici e media di largo impiego nella comunicazione privata e pubblica, come le tecnologie informatiche e digitali, l'uso di almeno una lingua straniera veicolare, le competenze di cittadinanza attiva ecc.), costituisce ancora un fenomeno di proporzioni estremamente significative e preoccupanti, anche se in termini del tutto nuovi rispetto a quelli che generavano preoccupazione ed animavano l'iniziativa dell'U.N.L.A. e dell'ANIMI nel periodo storico compreso fra un settantennio ed un cinquantennio orsono.

Per tale motivo, quando si dice che una persona è analfabeta, occorre precisare in che termini ed in che grado possa considerarsi tale, ossia quali capacità effettive riteniamo necessarie per stabilire che un cittadino possa dirsi «alfabetizzato». Si possono perciò distinguere due tipi fondamentali di analfabetismo.

a) L'*analfabetismo strumentale*, ossia la mancanza completa della capacità di leggere e scrivere.
b) L'*analfabetismo funzionale*, cioè la condizione di colui che, pur sapendo leggere e scrivere, non è in grado di esercitare questa abilità in modo adeguato a esigenze pur minime della società in cui vive.

Inoltre l'analfabetismo di tipo *strumentale* si può suddividere a sua volta in due forme differenti:

a) l'*analfabetismo puro* (o *di base*), cioè la condizione di chi non è mai stato in grado né di leggere né di scrivere.
b) L'*analfabetismo di ritorno*, cioè la condizione di colui che, pur avendo seguìto un regolare corso di studi, ha in seguito perduto la capacità di leggere e scrivere per non averla sufficientemente applicata[20].

La distinzione, introdotta da Lucio Pagnoncelli negli anni Ottanta – sulla scorta di approfondite ricerche condotte nel nostro Paese ma fondate su approcci messi a punto prevalentemente da studiosi statunitensi –, fra *analfabetismo strumentale* e *analfabetismo funzionale* ha aperto una breccia nel quadro di riferimento teorico e metodologico sulla cui base le indagini sull'analfabetismo e l'alfabetizzazione, nonché i modelli applicativi che ne discendono, sono state condotte dagli anni Novanta in poi e dovranno essere condotte in futuro, nel nuovo quadro determinato dall'avvento dei linguaggi (che taluni chiamano, in realtà impropriamente, alfabeti) digitali.

20. Cfr. F. Fiorini, L. Pagnoncelli, *Quale alfabetismo. Storia e problemi dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione*, Torino, Loescher, 1988.

A un dipresso, questa distinzione coincide con quella operata da Anna Lorenzetto (e che Sofia Corradi, insigne pedagogista che ne fu principale allieva, considera una delle intuizioni teoriche più illuminanti della pedagogista romana), fra *alfabeto minore* ed *alfabeto maggiore*. La Lorenzetto viene infatti ritenuta da diversi suoi esegeti precorritrice dei principi fondanti dell'educazione permanente, basando ella quest'ultima sull'illuminante intuizione secondo cui la conquista delle capacità alfabetiche strumentali (*alfabeto minore*) dovesse accompagnarsi a quella di una coscienza civile (vale a dire la cittadinanza attiva), di un *alfabeto maggiore*, «che ha il suo naturale compimento proprio nella vita, nel lavoro, nella società». Con quest'ultima locuzione la grande pedagogista si riferiva proprio a questo insieme più articolato e complesso di competenze, coniando così un concetto che anticipava di molti anni il diffondersi del modello di alfabetizzazione che si fonda sull'affrontare quale emergenza l'analfabetismo funzionale. La Lorenzetto era perciò ben consapevole, già in quella fase storica, che una semplice alfabetizzazione di base non poteva risultare sufficiente a garantire il pieno inserimento sociale dei destinatari di programmi di alfabetizzazione che si limitassero al semplice insegnare a leggere e scrivere e iniziò a delineare e a sperimentare un modello più avanzato – del quale dobbiamo oggi raccogliere assolutamente l'eredità – che si proponeva di promuovere a tutto campo la piena partecipazione alla vita civile.

Da quando è stato introdotto il concetto di analfabetismo funzionale la riflessione teorica, la ricerca ed il dibattito intorno ai problemi dell'alfabetismo e dell'alfabetizzazione si sono concentrati soprattutto sull'esigenza di definire il corpus essenziale di competenze che un cittadino deve possedere per poter essere efficacemente e attivamente inserito nella comunità di appartenenza e più in generale nella società. Non potendosi più concepire la condizione di alfabeta connessa esclusivamente alla padronanza delle «3 r» (leggere, scrivere e far di conto), ma dovendo estendere il criterio al possesso di altre abilità e competenze indispensabili nella comunicazione pubblica (come alcune competenze di base in campo economico e giuridico, una padronanza almeno fondamentale (livello A2 o B1 del quadro di riferimento europeo) della lingua inglese, in quanto lingua veicolare, la capacità di utilizzare il computer e alcuni altri *device* digitali di uso corrente, la navigazione in Internet ecc.) si è iniziata ad affermare l'idea che l'alfabetizzazione debba investire un ventaglio più esteso di ambiti e si è pertanto iniziato a parlare di «alfabetizzazione civica» (o anche «civico-politica», locuzione coniata da chi scrive nei suoi primi lavori, risalenti agli anni Novanta, sull'educazione alla cittadinanza), «alfabetizzazione informatica (e telematica)», «alfabetizzazione economica (e giuridica)», «alfabetizzazione digitale» e così via. Tale prospettiva è orientata dall'idea che l'evoluzione della società attraverso forme sempre più allargate di comunicazione e partecipazione alla vita sociale, in virtù, soprattutto, dello sviluppo delle TIC, tenderà a estendere e rendere sempre più complesso il corpus di competenze di base necessarie per definire la soglia necessaria per considerare un individuo alfabetizzato o meno.

I fenomeni dell'analfabetismo con i quali avevano a che fare Anna Lorenzetto e tutti coloro che hanno partecipato a quella straordinaria vicenda, operando a livello capillare nelle diverse realtà del sud della penisola attraverso l'apparato organizzativo dell'U.N.L.A., erano sostanzialmente legati alla necessità di formare le capacità elementari di saper leggere,

scrivere e far di conto (le cosiddette «3 r»). Nel periodo nel quale si svolge la battaglia contro l'analfabetismo nel Meridione condotta da Anna Lorenzetto e dall'U.N.L.A., infatti, ciò che occorreva promuovere consisteva eminentemente in interventi di prima alfabetizzazione della popolazione adulta: si trattava, in altri termini, di arginare e combattere la diffusa condizione di *analfabetismo puro* (o *strumentale*, secondo la terminologia introdotta nella lingua italiana, come si è visto, da Lucio Pagnoncelli, sulla scorta delle prime ricerche condotte oltreoceano). La misura dell'efficacia di quella battaglia, favorita anche dall'accelerazione della diffusione della lingua standard (processo definito da Tullio De Mauro di *omogeneizzazione linguistica*) attraverso i media radio-televisivi (si pensi all'opera svolta, parallelamente a quella della Lorenzetto, dalle trasmissioni curate da Alberto Manzi per la TV RAI negli anni Sessanta), può essere rappresentata chiaramente dal grafico in precedenza mostrato, che illustra l'andamento della diminuzione della quota di analfabeti puri attraverso i diversi censimenti della popolazione dall'Unità ai nostri giorni.

Occorre considerare, però, come si è detto, che nella circostanza del censimento la condizione di analfabeta viene determinata allorquando un cittadino non è in grado di apporre la propria firma. Osservando la tabella, quindi, tenendo conto di ciò, bisogna leggere questi dati, come si è visto, considerando che la percentuale di persone prive della capacità di leggere e scrivere era sensibilmente più elevata di quanto la già drammatica percentuale di analfabeti ufficialmente riscontrata non indichi. Nel 20% di persone teoricamente alfabete nel 1861, ad esempio, rientrava una moltitudine di cittadini che non possedeva una padronanza piena di lettura e scrittura o che l'aveva perduta nel tempo dopo una breve e poco efficace esperienza di scolarizzazione (*analfabetismo di ritorno*). Avvicinandoci ai nostri giorni e considerando le percentuali registrate dagli anni Sessanta in poi, valutando i dati in combinazione con quelli del progressivo incremento del completamento dell'obbligo scolastico, la percentuale di cittadini alfabetizzati risulta corrispondere un po' di più a quella di persone almeno in grado di leggere un semplice testo, ma comprende ancora, comunque (soprattutto nelle aree della penisola più arretrate nel processo di sviluppo economico e più deprivate sul piano culturale) una quota significativa di cittadini che si trovano in una condizione di disadattamento sociale a causa della loro difficoltà a comunicare e partecipare appieno alla vita pubblica nazionale.

Se consideriamo, insomma, il quadro prodotto dai dati relativi all'*alfabetizzazione strumentale*, esso appare in modo ingannevole ottimistico rispetto a quello che emerge dall'analisi della realtà applicando i criteri identificati per definire l'*alfabetizzazione funzionale*.

Dall'analfabetismo strumentale a quello funzionale: la svolta radicale degli anni Ottanta

La lotta all'analfabetismo promossa da Anna Lorenzetto può, in ultima analisi, essere interpretata oggi come una battaglia sostanzialmente vittoriosa se la consideriamo volta a rimuovere la condizione di analfabetismo strumentale, quantunque occorra osservare che nel 2011 il tasso di analfabetismo puro si attestava intorno all' 1% e perciò riguardava quasi 600.000 persone, vale a dire una massa di cittadini non certo trascurabile. Se si af-

fronta la questione in termini di analfabetismo funzionale, viceversa, dobbiamo tragicamente affermare di rinvenire uno scenario prossimo a quello che si configurava negli anni Venti del Novecento, ossia esattamente un secolo fa. Allora un italiano su tre non era in grado neppure di apporre la propria firma, oggi una proporzione pressoché equivalente di cittadini, pur padroneggiando minimali competenze alfabetiche, non è comunque in grado di partecipare attivamente e proficuamente – per sé e per la società, ossia per il fine personale di sviluppare appieno la propria personalità e per il fine collettivo di massimizzare la sua produttività sociale – alla vita associata.

Dalla metà degli anni '80 iniziò però a maturare tra gli uomini di cultura, gli intellettuali, gli esponenti del mondo accademico e scolastico la consapevolezza che occorresse rivedere radicalmente la concezione tradizionale, decisamente limitativa, dell'essere alfabeta o analfabeta. Una nuova visione della *Literacy* (o *lettrisme*, nella versione francese), fondata sui concetti di *alfabetizzazione* e di *analfabetismo funzionali*, si andò affermando, perciò, nei Paesi sviluppati da questo periodo ed è rinvenibile nei documenti di rilevanza sovranazionale già intorno alla metà degli anni Ottanta. Questa locuzione compare già quale criterio per definire alcune variabili essenziali ai fini dell'indagine sui nuclei familiari condotta dalle Nazioni Unite nel 1984. Essa venne introdotta al fine di identificare un costrutto teorico che rendesse conto di un grado di padronanza adeguato degli adempimenti che il cittadino assolve nella vita civile, che il concetto di «cittadino alfabetizzato» (in quanto in grado di padroneggiare le «3 r»), impiegato dall'Agenzia a partire dal 1958, non era in grado di spiegare.

Una ricaduta essenziale di questa inchiesta era, peraltro, quella di promuovere nuove campagne di alfabetizzazione di massa. Gli studiosi chiamati a mettere a punto il modello analitico e interpretativo suggerirono perciò che queste avrebbero dovuto mirare a standard di alfabetizzazione più elevati del semplice saper leggere e scrivere, e concentrarsi sullo sviluppo della capacità di saper utilizzare tali competenze nelle relazioni fra sé e la propria comunità e le situazioni della vita ordinaria legate all'attività lavorativa, al contesto familiare, all'amministrazione dei propri beni e alla partecipazione civile . Sempre nello stesso anno l'UNESCO fece ufficialmente propria questa nuova prospettiva, fornendo una definizione di analfabetismo funzionale che risultasse condivisa fra i Paesi aderenti all'O.N.U. In tale documento l'analfabetismo funzionale viene definito come «la condizione di una persona incapace di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità».

Principali criteri condivisi per identificare la condizione di analfabeta funzionale

Sintetizzando i risultati dei numerosi studi condotti fra la seconda metà degli anni Ottanta e il presente e dei modelli teorici messi a punto a monte ed a valle di questi (per dir così), possiamo affermare che la condizione di analfabeta funzionale è caratterizzata dagli elementi che seguono.

- *Incapacità di comprendere adeguatamente testi o materiali informativi* comunemente utilizzati nella comunicazione pubblica: dagli articoli di cronaca politica e istituzionale o dalle pagine economiche di quotidiani e periodici, a contratti legalmente vincolanti, regolamenti, documentazione relativa alle utenze domestiche, corrispondenza bancaria, a testi di natura pragmatica come le tabelle orarie dei mezzi pubblici, cartine stradali, foglietti illustrativi di farmaci, istruzioni di apparecchiature, fino all'utilizzo di strumenti di consultazione come dizionari ed enciclopedie;
- *insufficienti abilità nell'eseguire calcoli matematici* anche abbastanza elementari, ad esempio riguardanti la contabilità personale o il tasso di sconto su un bene in vendita;
- *scarse competenze nell'utilizzo degli strumenti informatici* (sistemi operativi, uso della rete, software di videoscrittura, fogli di calcolo, ecc.);
- *conoscenza molto superficiale dei fenomeni* scientifici, politici, storici, sociali ed economici e legata prevalentemente alle esperienze personali o a quelle delle persone più prossime (in particolare difficoltà a collocare correttamente eventi e processi nel tempo e nello spazio, vale a dire nel contesto geografico-antropico e sull'asse della cronologia, persino nell'ambito delle grandi periodizzazioni che definiscono le diverse epoche storiche);
- *tendenza a generalizzare* sulla base di singoli episodi, non rappresentativi, della propria vita vissuta o di quella di persone cui il soggetto è particolarmente legato e di cui subisce influenza sul piano cognitivo ed affettivo;
- *largo uso di stereotipi e pregiudizi*;
- *scarse capacità critiche*, cioè tendenza a far proprie con facilità interpretazioni dei fenomeni (spesso approssimative e semplificate) più legate al senso comune o sostenute da soggetti che rivestono autorevolezza; incapacità di selezionare, comparare, analizzare criticamente informazioni e dati di conoscenza, incapacità di distinguere notizie false dalle vere e di discernere le fonti attendibili e quelle meno attendibili da cui l'informazione proviene.

Numerose evidenze empiriche, ottenute soprattutto attraverso indagini condotte per fini socio-economici oppure di carattere sociologico, hanno mostrato che la condizione di analfabetismo funzionale è inoltre fatalmente legata a quella di una *scarsa qualificazione professionale*, le proporzioni della quale nell'ambiente sociale (come nel contesto europeo unitario si iniziò a comprendere a partire dalla metà degli anni Novanta, attraverso la pubblicazione del noto *Libro bianco* coordinato da J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*) risultano direttamente associate a quelle di un tasso più elevato di disoccupazione, anche giovanile. Tale condizione è infine significativamente correlata, in misura non trascurabile, con comportamenti devianti e, nei contesti sociali più a rischio, con la tendenza ad attività criminose.

L'analfabetismo funzionale costituisce perciò una condizione di vero e proprio *disadattamento sociale*, nella misura in cui una persona che non è in grado di padroneggiare la lingua nella forma parlata e in quella scritta in modo sufficientemente elaborato non è in grado di partecipare alla comunicazione pubblica e di conseguenza viene emarginato dalla vita delle istituzioni a tutti i livelli e anche dalla vita attiva (circoli intellettuali, attività culturali,

movimenti di opinione e gruppi di pressione, amministrazione della cosa pubblica, ecc.) della comunità cui appartiene, da quella locale a quella nazionale, e anche internazionale.

Riepilogando in termini essenziali, dunque, parliamo di «analfabetismo puro o strumentale», come si è visto, per indicare la condizione di colui che non è in grado di leggere e scrivere e far di conto, condizione che può considerarsi pressoché estinta nelle nazioni economicamente sviluppate, mentre parliamo di «analfabetismo funzionale» quando si configura la più complessa e articolata condizione di svantaggio che abbiamo appena descritto. Ad esempio, attualmente viene considerata come capacità legata all'alfabetizzazione funzionale quella di saper utilizzare i *device* utili alla comunicazione telematica o comunque all'uso di strumentazione informatica. Viene inoltre considerata una forma di alfabetizzazione quella relativa alla padronanza di una lingua veicolare (quindi soprattutto la lingua inglese). Io ed altri studiosi negli anni '90, infine, come anticipato, abbiamo iniziato a parlare di «alfabetizzazione civica», una specifica area dell'alfabetizzazione inquadrata nella prospettiva della necessità di educare alla cittadinanza attiva e solidale, sia nel contesto nazionale sia in quello europeo, le nuovissime generazioni e anche la popolazione adulta. Possedere conoscenze e competenze di base utili ai fini dell'esercizio dei doveri e della tutela dei diritti propri e altrui, nonché all'espletamento di adempimenti e procedure necessarie per partecipare attivamente alla vita collettiva, infatti, viene oramai a configurarsi come un requisito essenziale per essere considerati alfabeti.

Come per l'analfabetismo strumentale, quello funzionale può essere di ritorno. Alcuni individui, infatti, possono subire un fenomeno di retrocessione a una condizione di inferiore alfabetizzazione per non aver sollecitato a lungo e continuativamente le competenze acquisite in precedenza, come la lettura, la fruizione continua dell'informazione, l'aggiornamento delle conoscenze e di competenze attive (comprese le *soft-skills*), l'attività inventivo-creativa e lo sviluppo di un pensiero critico in generale. I soggetti adulti, anche teoricamente altamente alfabetizzati come i laureati, risultano sempre più a elevato rischio di analfabetismo funzionale di ritorno qualora non esercitino continuativamente un'attività professionale elevata che imponga loro un continuo aggiornamento delle conoscenze e competenze acquisite, in un'epoca nella quale queste tendono a divenire rapidamente obsolete in ragione dello sviluppo sempre più accelerato dell'innovazione scientifica e tecnologica.

Tanto l'analfabetismo puro quanto quello funzionale, perciò, possono essere anche di ritorno e assistiamo attualmente al dilagare di questo secondo tipo di fenomeno in diverse aree poco urbanizzate del continente europeo. Per tale motivo alcuni Paesi di quest'area (Francia, Italia, Romania, Turchia) dal 2017 hanno attivato il progetto di cooperazione scientifica ed istituzionale Erasmus+ «Prévenir l'illettrisme» di cui presentiamo in questo volume i risultati, finalizzato a definire e sperimentare strategie validate sul piano scientifico per prevenire e arginare quest'ultimo fenomeno.

Se, perciò, allo stato presente l'obiettivo di garantire a tutti un'istruzione di base può considerarsi in linea di principio pressoché raggiunto, tuttavia ciò non significa che le istituzioni educative del nostro Paese non si trovino – come risulta purtroppo ampiamente accertato da numerosi riscontri, tanto prodotti dell'evidenza scientifica consolidata dalla ricerca empirico-sperimentale in campo educativo, quanto dalla percezione diffusa fra

i professionisti della formazione, dalle famiglie, dagli stessi discenti, nonché dalle dinamiche occupazionali e dei processi di qualificazione nel mondo del lavoro – a dover affrontare problemi di notevole portata per garantire realmente il diritto allo studio e per garantire a tutti la piena alfabetizzazione funzionale.

Ulteriori rilievi statistici utili a spiegare le difficoltà del sistema italiano ad arginare l'analfabetismo funzionale

I più recenti rapporti pubblicati dall'OCSE (2016 e 2019) forniscono dati particolarmente significativi ai fini della comprensione degli andamenti dell'incremento dell'analfabetismo funzionale nel contesto nazionale italiano e in quello internazionale. La prima delle due indagini, intanto, consente di evidenziare il quadro comparativo che risale a un lustro addietro, descrivendo il funzionamento dei sistemi scolastico-formativi nazionali di 46 diversi Paesi, vale a dire quelli di tutti i 35 stati membri dell'organizzazione sovranazionale e altresì di altre 11 nazioni: Argentina, Brasile, Cina, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia, Lituania, Federazione russa, Arabia Saudita e Sudafrica.

Il quadro che scaturisce dall'analisi dei principali indicatori applicati al sistema scolastico-formativo italiano conferma il quadro, già descritto dai dati delle indagini precedentemente illustrate, che denuncia sostanziali limiti e difficoltà che il nostro Paese deve ancora affrontare alfine di garantire il pieno successo formativo a tutti i cittadini. I principali problemi riguardano l'ancora insufficiente investimento finanziario nell'istruzione in rapporto ai livelli raggiunti dalla maggioranza degli altri Paesi avanzati, la necessità di migliorare l'efficacia dei dispositivi per la formazione iniziale e continua del personale docente e degli altri professionisti della formazione e la bassa partecipazione ai diversi canali e indirizzi della formazione terziaria (post-secondaria e universitaria), soprattutto quelli con più marcata funzione professionalizzante.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la spesa per l'istruzione risultava in misura significativa (14%) diminuita nel periodo che intercorreva tra il 2008 e il 2013 (cfr. la prima tabella presentata di seguito), con effetti che perdurano fino al momento presente. In quest'ultimo anno la spesa complessiva per l'istruzione è risultata tra le più esigue in comparazione con gli altri Paesi, ossia pari al 14% del PIL rispetto alla media registrata fra tutti i Paesi OCSE, che corrisponde al 5,2%. All'istruzione, e in particolare a quella terziaria, viene pertanto ancora assegnata una quota di bilancio decisamente modesta e perciò inadeguata in rapporto ad altri settori. Prendendo a riferimento l'anno 2013, l'Italia ha stanziato per l'istruzione il 7% della spesa pubblica complessiva, a fronte di una media dei Paesi OCSE dell'11%.

Per quanto concerne gli insegnanti, questi risultano quelli che presentano l'età media più elevata fra tutti i Paesi OCSE e anche un riconoscimento economico tra i più bassi, oscillando la loro retribuzione fra il 76% e il 93% della media dei Paesi OCSE.

L'ultimo problema è evidenziato dalla bassissima percentuale di studenti che fanno ingresso nei corsi universitari di primo livello (37%), nonché dalle difficoltà occupaziona-

li dei laureati, indicate da un tasso di occupazione del 62%, a fronte di una media OCSE dell'83%.

Un complesso di dati ottenuti attraverso diverse rilevazioni e fonti statistiche (OCSE-PISA, Eurostat, rilevazioni eseguite dal MIUR) mostra, infine, il quadro dell'evoluzione relativa alla dispersione scolastica. Tra il 2008 e il 2013 il tasso di abbandono scolastico ha descritto un significativo decremento e l'Italia ha raggiunto l'obiettivo nazionale (riduzione al 16%) stabilito dalla strategia «Europa 2020». La percentuale registrata nel 2015 (14,7%) risulta comunque superiore alla media dell'UE (11%). Veniva peraltro registrato un significativo scarto fra la quota di abbandono dei maschi (17,5%) e quella relativa alle femmine (11,8%), a conferma di una tendenza che si registrava già da molti decenni.

Le più recenti rilevazioni OCSE-PISA e quelle periodicamente effettuate dall'INVALSI, inoltre, hanno evidenziato sensibili differenze fra le diverse aree della Penisola dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze di base, con una significativa sperequazione fra Nord-Centro e Sud-Isole. La percentuale di studenti stranieri nelle scuole statali aveva raggiunto il 9,5% nel 2015/2016 e oscillava, sempre in quel periodo, fra il 6,3% degli studenti del ciclo dell'istruzione secondaria superiore all'11,4% dei bambini iscritti alla scuola dell'infanzia[21].

Spesa per studente delle istituzioni educative nel 2013 dal livello d'istruzione primario a quello terziario (2008 = 100)

	Cicli primario e secondario			Ciclo terziario		
	Variazione della spesa	Variazione numero di studenti	Variazione spesa per studente	Variazione della spesa	Variazione numero di studenti	Variazione spesa per studente
Italia	86	100	86	97	93	104
Madia OCSE	105	99	107	117	111	106

(*Fonte*: OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en, Tabelle B1.5a e b.)

I risultati della rilevazione eseguita nel 2018 (a cui hanno preso parte 79 Paesi, di cui 36 dell'OCSE) mostrano come gli studenti italiani conseguano un punteggio di 476, inferiore a quello della media OCSE (487) di 11 punti, collocandosi tra il 23° e il 29° posto tra i paesi OCSE. In particolare, nel contesto italiano, si conferma il divario fra il settentrione ed il meridione della penisola: gli studenti delle aree del Nord ottengono i risultati migliori (Nord Ovest 498 e Nord Est 501), mentre i loro coetanei delle aree del Sud sono quelli che presentano le maggiori difficoltà (Sud 453 e Sud Isole 439). I quindicenni del Centro conseguono un punteggio medio di 484, superiore a quello degli studenti del Sud e Sud Isole, inferiore a quello dei ragazzi del Nord Est, e pressoché corrispondente a quello ottenuto dai quindicenni del Nord Ovest.

21. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Focus «Anticipazione sui principali dati della scuola statale» A.S. 2015/2016 (http://www.foe.it/Resource/Avvio_Anno_Scolastico2015_2016.pdf).

Come evidenziato anche nel rapporto nazionale sui risultati di questa rilevazione comparativa, il trend descritto nell'arco di quasi un ventennio mostra un decremento progressivo delle capacità di lettura degli studenti italiani.

> Il punteggio in lettura del 2018 non si discosta in modo statisticamente significativo da quello dell'ultima rilevazione PISA, mentre si osserva un peggioramento rispetto al ciclo del 2000 (-11 punti) e a quello del 2009 (-10 punti), quando la lettura è stata ambito di rilevazione principale, ma anche rispetto al ciclo del 2012 (-13 punti). Rispetto al 2000, la performance degli studenti del Nord Est diminuisce di 26 punti e di 19 punti quella degli studenti del Nord Ovest, che nel 2018 conseguono un punteggio inferiore anche a quello del 2012 (-15 punti). Per gli studenti del Sud il peggioramento si osserva rispetto al 2009 (-16 punti) e al 2012 (-23 punti). Resta costante nei vari cicli PISA la competenza in lettura degli studenti del Centro e di quelli del Sud Isole. In tutte le tipologie di istruzione, ad eccezione della Formazione professionale, si osserva un decremento delle competenze in lettura rispetto al ciclo del 2000 (in media -26 punti) e rispetto a quello del 2009 (in media -20 punti). Nei Licei, la performance media diminuisce anche rispetto al 2012 (-16 punti), negli Istituti tecnici si registra un peggioramento rispetto al 2012 (-18 punti) e al 2015 (-16 punti)[22].

Prospettive strategiche per la lotta all'analfabetismo funzionale

Nel corso di diverse interviste che ho rilasciato di recente (in particolare per le reti RAI), mi è stato chiesto quali potrebbero essere, una volta formulata la drammatica diagnosi, le possibili terapie per contrastare l'analfabetismo funzionale. Ho risposto e ribadisco affermando che una battaglia così impegnativa ha qualche speranza di successo unicamente se attuata predisponendo un piano di vaste e incisive iniziative concertate e poste in atto sinergicamente da un sistema di attori istituzionali e professionali chiamati responsabilmente a concorrervi.

Fra queste iniziative, nel contesto nazionale, chi scrive ha promosso l'attivazione di una rete inter-istituzionale che coinvolge attori sociali sia pubblici sia privati. Fra questi soggetti figurano diverse istituzioni di ricerca e accademiche, ma anche le entità associative maggiormente impegnate su questo fronte, in prima istanza, ovviamente, l'U.N.L.A., come anche l'Associazione Pedagogica Italiana (di cui sono stato fino al 2020 Presidente Nazionale e nel cui novero continuo ad operare con specifiche responsabilità), che raccoglie studiosi e insegnanti impegnati nella ricerca in campo educativo, nonché eventualmente altre realtà associative impegnate nel settore educativo. In questa rete sono altresì coinvolti la RAI e altri soggetti che operano nel campo della produzione radio-televisiva e della promozione dei linguaggi audiovisivi. Da tale proposta ha preso vita, fra l'altro, l'istituzione di un Centro Studi intitolato ad Anna Lorenzetto, presieduto da chi scrive,

22. OCSE-INVALSI, *Sintesi dei risultati italiani di OCSE-PISA 2018*, https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf.

la cui principale finalità consiste nell'allestimento e realizzazione di ampie ricerche da condurre nel campo dell'analfabetismo funzionale, nonché la disseminazione dei risultati delle stesse o di altre indagini e sperimentazioni, oltre che di incontri di studio, pubblicazioni, eventi e progetti di respiro, soprattutto, transnazionale, come l'importante progetto, appena conclusosi, i cui esiti sono illustrati in questo volume.

Bibliografia

Ascoli I.G., *Proemio* (1870), in *Scritti sulla questione della lingua*, cur. Grassi C., Milano, Silva, 1967.
Bruni F., *Elementi di storia della lingua italiana*, Torino, UTET, 1984.
Chiosso G., *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011.
Coleman J.S. et alii, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office, 1966.
Corradi S., *Educazione degli adulti e comunità familiare. La formazione del genitore per la funzione educativa nella comunità familiare*, Roma, Bulzoni, 1975.
Corradi S., *Lezioni di educazione degli adulti*, Roma, Aracne, 2006.
Delors J., *Crescita, competitività, occupazione*, Libro Bianco, Bruxelles, European Commission, 1995.
De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 2ª ed. ampliata e aggiornata, 1970.
Fiorini F., Pagnoncelli L., *Quale alfabetismo. Storia e problemi dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione*, Torino, Loescher, 1988.
Gensini S., *L'italiano fra lingua e dialetti*, in S. Gensini, M. Vedovelli, *Lingua, linguaggi e società*, Firenze, Manzuoli, 1978.
Gensini S., Vedovelli M., *Lingua, linguaggi e società*, Firenze, Manzuoli, 1978.
Husén T., *Provenienza sociale e carriera scolastica*, Torino, Loescher, 1977.
Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, 3ª ed. aggiornata e accresciuta, Roma, Anicia, 2016.
Lastrucci E. (cur.), *Insegnare a comprendere*, Roma, Anicia, 2019.
Lastrucci E., *Anna Lorenzetto ed i CCP dell'U.N.L.A.: la sfida ininterrotta all'analfabetismo funzionale*, in «Qualeducazione», 99 (2021).
Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976.
Lorenzetto A., *Profondo Sud. Storia di un'idea*, Roma, Studium, 1994.
Mattei F., *Animi*, Roma, Anicia, 2012.
Tagliavini C., *Le origini delle lingue neolatine*, Bologna, Pétron, 6ª ed., 1972.
Vitale M., *La questione della lingua*, Palermo, Palumbo, 1978.

Sitografia

(http://data.uis.unesco.org).
(https://www.invalsiopen.it/competenze-adulti-indagine-ocse-piaac).
(https://stage.inapp.org/it/dati/piaac).
(https://www.isfol.it/piaac/che-cos2019e-piaac).

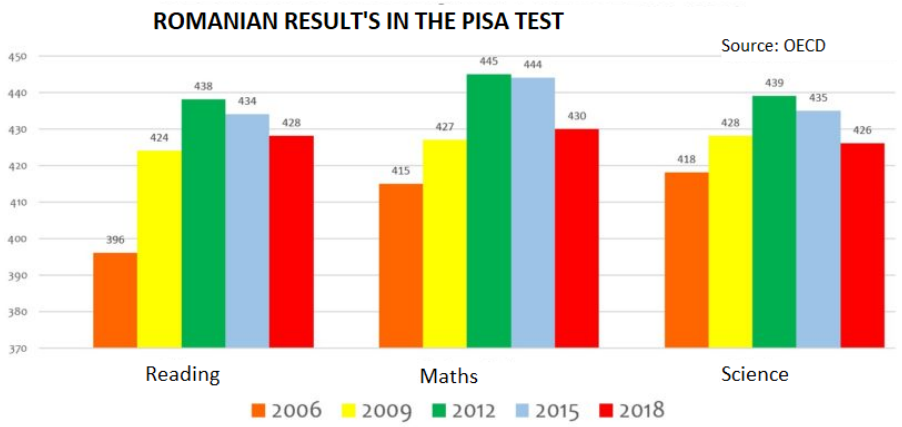
Daniela Condei
VET School Inspector Brăila County School Inspectorate

Functional illiteracy in Romania

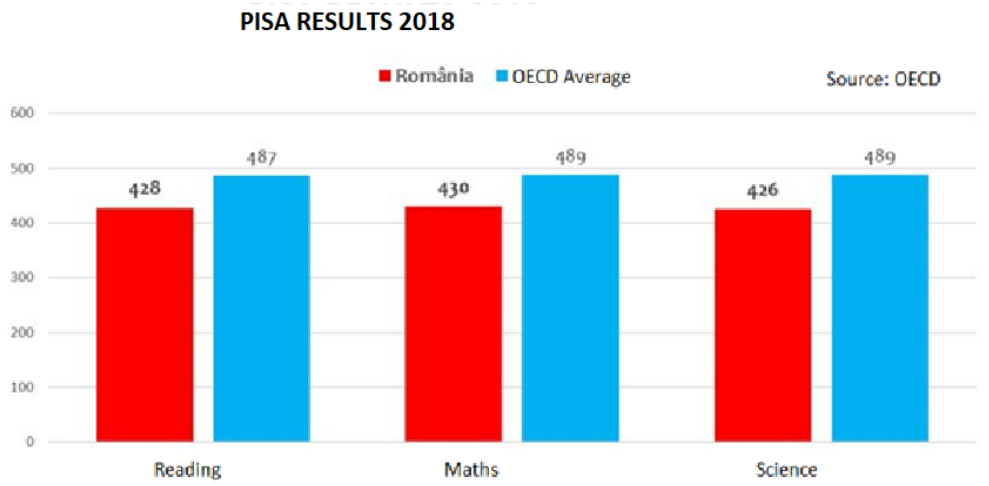
Functional illiteracy is a notion that refers to people who can read, but do not understand what they have read. Specifically, a person can reproduce a text verbally or in writing, but does not understand it enough to use it as a resource in the success of an action or in performance. Graphic signs are recognized, but the content of ideas is only understood, possibly, on a very superficial level.

People with functional illiteracy are people who have attended school and who have either got a diploma corresponding to a level of education or have left school before obtaining a diploma (school dropout), but who, in both cases, do not have enough basic skills.

The PISA 2018 Reading / Reading results show that Romania obtained a score of 428 points, down 6 points compared to the 2015 PISA test, 10 points less than at PISA 2012 and a score 4 points higher than the one from PISA 2009. In Mathematics, the results of PISA 2018 register the largest decrease compared to the previous test in the history of these tests. It is about 14 points lost by Romania compared to PISA 2015 and 15 points compared to PISA 2012. The PISA 2018 results for Sciences are also weaker, the difference compared to those from PISA 2015 being 9 points, and compared to 2012 – 12 points.



Compared to the average of OECD countries, Romania's results at PISA 2018 are weaker than in the 2015 test in both Mathematics and Reading, as well as in Science. The differences between the average results of the countries that are part of the Organization for Economic Cooperation and Development and those of Romania are 59 points for Reading, also 59 points for Mathematics and 63 points for Science, according to the quoted report.



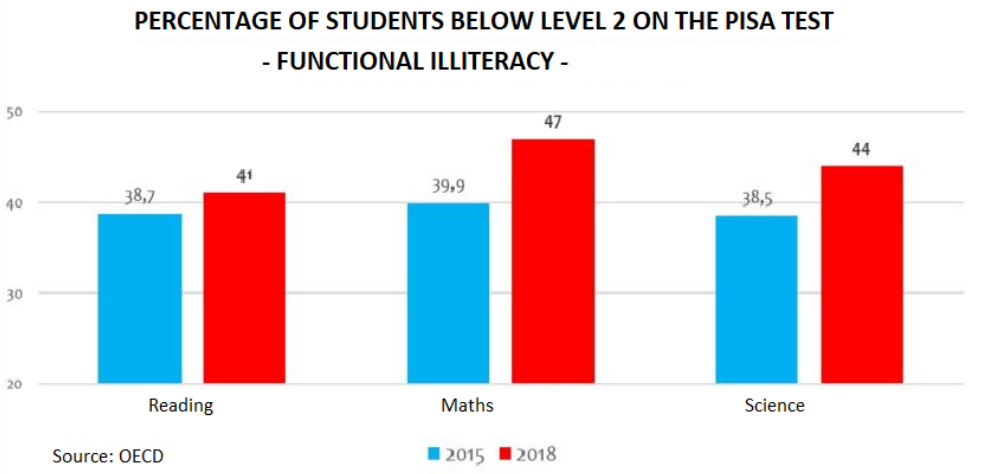
The OECD report shows that 59% of students in Romania have reached at least level 2 in Reading, in addition to an average of 77% in the OECD. This means that these students can at least identify the main idea of a medium-sized text, find information based on explicit, sometimes complex criteria, and reflect on the purpose and form of a text when asked to do so.

On the other hand, 41% of students cannot reach level 2, this being the level of functional illiteracy in Reading. Functional illiteracy is defined simply by the fact that a student who reads a text cannot explain and do not understand what it is about.

In Mathematics there are even more students who do not even cope with basic arithmetic operations, the percentage of those who do not reach level 2 of difficulty in the PISA 2018 tests being 47%. For example, they did not manage to compare the total distance of two alternative routes or to convert prices from lei – the Romanian currency – into foreign currency.

The Sciences mark an increase of up to 44% in the proportion of those who cannot make basic correlations in this field. These students cannot offer possible explanations in familiar situations or cannot draw conclusions based on simple investigations.

On average, the percentage of functional illiteracy rose from 39% in 2015 to 44% in 2018, marking an increase of 5%.



The issue of functional illiteracy, like other macro indicators in the national education system, does not hold the attention of public opinion and decision-makers for too long. Normally, any diagnosis that signals a crisis, regardless of the field, is followed by a broad social debate, oriented towards solutions and the evaluation of some directions of action. Functional illiteracy in Romania is often lamented and criticized, rightly so. The Romanian education system does not seem to change and the various international tests show that there is a substantial inertia of trends in education. On the other hand, there is a beginning of debate on the causes of functional illiteracy and what decisions can be made in the short and medium term.

Thus, according to a recent study, the determining factors that influence the appearance of functional illiteracy are:

1. The precarious educational resources in the family, respectively the children from Romania face an huge lack of didactic materials and books, compared to the children from the European countries. For example, 31% of children said they had less than 10 books at home;
2. Low level of education of parents (only 14% of parents of children who participated in PIRLS research have higher education or higher);
3. Poor educational policies (creating an environment that promotes reading, teachers' resources for teaching reading, libraries or the absence of campaigns that promote reading);
4. The quality of the didactic act (the time allocated to study for a Romanian student is significantly lower than the European average of 850 hours per year; the time for teaching the Romanian language is approximately 30% lower than the time allocated in the European average; Romania does not have a specific curriculum for teaching reading, lack of support for teachers who do not make progress in the activity);
5. Teacher training and selection (initial and in-service teacher training can be improved, the attractiveness of the teaching career, pedagogical skills are never really assessed);
6. Decentralization of educational policies to local authorities;

7. Underfunding and funding gaps between urban and rural;
8. Lack of a support system for educational managers;
9. Lack of coherence and predictability in the education system;
10. Execution-oriented organizational culture, less innovation: cultivating the attitude of obedience and hierarchical superiority beyond professional ethics, by reporting higher hierarchical institutions to school principals as mere executors. It propagates in the management activity models that do not encourage proactivity, determination, initiative, personal leadership and critical thinking towards the search for alternative solutions;
11. Ambiguity in primary and secondary legislation (leaves room for uneven practice and arbitrariness);
12. Lack of alternative school integration systems for those who dropped out.

As can be seen, most of these factors are, first of all, of structural nature, namely they concern the defining notes of the education system that can only be changed at the macro level and from top to bottom. Underfunding, political instability, ambiguity of legislation, lack of coherence of educational policies are not necessarily specific to the education sector, similar trends are found in other areas of public policy. What differentiates education from other sectors of public policy is the impact on the economy and society at large. The basic estimate regarding the elimination of functional illiteracy is that this fact, if the target set for 2030 of its complete eradication is reached, would lead to a long-term increase of Romania's GDP by 211%.

Following the national debates, 4 country objectives were established regarding the ways to prevent and reduce functional illiteracy in the educational system:

Objective 1: Support measures for schools and students from disadvantaged backgrounds.

Measures:

- Introduction of support programs similar to the «School after school» program, according to the methodology, at all levels of education according to the identified needs;
- Full settlement of student transport and use of school minibuses, according to legislation;
- Additional funds offered to schools for extra-curricular activities;
- Correction factors for funding per student, depending on the type of school and the environment of origin (submitted to the National Council for Financing Pre-university Education);
- Support provided to students from disadvantaged backgrounds for clothing, footwear, etc.

Objective 2: Coherent and continuous system of guidance and career counselling for students and parents.

Measures:

- Enrolling schools with psychologists/school counselors/speech therapists and decreasing the number of students they enroll;

- School counseling for all and professional starting with the gymnasium throughout a cycle of education;
- Carrying out parenting activities, especially in schools in disadvantaged areas.

Objective 3: Initial and continuous professional training of teachers on issues such as: prevention and intervention activities, interdisciplinarity, differentiated learning, active-participatory strategies.

Measures:

- Introduction of the principle of learning through investigation starting with the primary cycle;
- Introduction/deepening in the initial and continuous training of communication and relationship skills with students at risk and their parents;
- Managing situations with emotional impact in which students who underperform in relation to the expectations of the student/school are involved.

Objective 4: Changing the curriculum: focusing on practical activities and skills, and not necessarily on exam results.

Measures:

- Rethinking the national exams according to the National Education Law to evaluate the 8 key competencies;
- Reviewing the curriculum so as to adapt to social realities.

Experts believe that one of the main causes of functional illiteracy is the lack of reading in children's lives. Among the projects that encourage children to read is «Stories come to life through creativity», developed by the Academy of Creativity for children. Participation in the workshops is free and lasts about 2 hours with a 15-minute break, during which the little ones can eat biscuits and fruit.

«From the experience of creativity programs developed with and for children, I understood that practice and dialogue play an essential role in the process of understanding and assimilating new notions. Moreover, children have a native predisposition to be expressive through their actions. That is why, through interactive reading and modeling or illustrating stories, they will develop their creativity and passion for reading, ensuring the presence of books in their lives as young people and then as adults. I believe that developing an appetite for reading from the earliest years of life is essential for rooting this habit and it is the responsibility of each of us, as parents, to do so, beyond that of teachers», said Alina Tudor, project manager «Stories come to life through creativity».

Within the project, two series of workshops are developed: on one hand, interactive reading workshops in which children listen to a story read by its author, which challenges the little ones to give voice to ideas about action and characters, developing them thus the understanding, and on the other hand, the organization of a series of workshops supported by artists whose activity is correlated with literature: illustrators or plastic artists with whom the children will make puppets or story characters, drawings and painted plates. The purpose of these workshops is to stimulate the interpretation of foreign stories through drawing and craft. *The Little Prince*, *The Nutcracker*, *Super! I'm a beetle*, *Nonsense on the tram*, and *I told you the story like that* are just some of the stories read in

the reading workshops. According to the Cultural Consumption Barometer made public in May 2018 by INCFC, 42% of Romanians never read books, while only 9% of them read monthly. Regarding the city of Bucharest, the statistics are a bit more gratifying, with only 19% of respondents not having a concern for reading, while 16% read monthly. Research has shown that reading helps to develop vital language skills, vocabulary and establishes new neural connections that contribute to brain development. Reading books adapted to the child's age will lead to the formation and practice of skills to understand, make associations and explain the connections between various information.

Bibliography

https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2019/12/Rezultate-PISA-2018.pdf
https://www.presidency.ro/files/userfiles/07_-7_noiembrie_Dezbatere_Cluj_AnalfabetismFunctional_FINAL.pdf

Halil İbrahim Kınalı
Erasmus+ Project Coordinator, Konya Provıncıal Dırectorate of Educatıon, Turkey

References' choise for Illiteracy studies in Turkey

Convinced of the need for specific training on the subject, we present here a selection of studies on functional illiteracy, specially chosen during the three years of the Erasmus project *Preventing Illiteracy*, to enrich teachers' knowledge and skills in order to implement their effective strategies to combat the phenomenon at school.

Adlof S.M., Catts H.W., Lee J., *Kindergarten Predictors of Second Versus Eighth Grade Reading Comprehension Impairments*, «Journal of Learning Disabilities», 43 (2010), pp. 332-345.

Akyol H., *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Akyol H., *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2005.

Akyol H., Temur T., *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, «Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi», 5, 9 (2008), pp. 80-95.

Alacapinar F.G., *Tekrar ve Düzeltmenin Erişiye Etkisi*, «Journal of Language and Linguistic Studies», 2, 2 (2006).

Alloway T.P., Alloway R.G., *Investigating the predictive roles of working memor and IQ in academic attainment*, «Journal of Experimental Psychology», 106, 2010, pp. 20-29.

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.* DSM-IV (4. Basım), American Psychiatric Publishing, 2000.

Anastasi A., *Psychological Testing* (6. Basım), New York, Macmillan Publishing, 1990.

Anderson R.C., *Becaming a Nation of Readers: The report of commission on reading*, Washington DC, University of Illinois, 1985.

Ardanuç K., Çökmez A., Küçüktepe B., Toprak G., *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı*, MEB Devlet Kitapları (4. Baskı), İstanbul, Bediralp Matbaacılık, 2008.

Aysev A.S., *Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 2005.

Aytas G., *Okuma Eğitimi*, «Türk Eğitim Bilimleri Dergisi», 4, 3 (2005), pp. 461-470.

Bakker D.J., *Van Leeuwen HM: Neurospychologic Aspectsof Dyslexia*, «Child Health Dev.», 5 (1987), pp. 30-39.

Bakker D.J., *Treatment of developmental dyslexia: a review*, «Pediatric Rehabilitation», 9, 1 (2006), pp. 3-13.

Bandura A., *Principles of Behavior Modification*, Texas, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.

Baydik B., *Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri*, «Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi», 7, 1 (2006), pp. 29-36.

Beydogan H.Ö., *Sosyoekonomik ve sosyokültürel yönden avantajlı ve dezavantajlı ilkokul son sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi bilişsel hadefelerine ulaşma düzeyi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 1993.

Boder E., *Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns*, «Developmental Medicine Child Neurology», 15 (1973), pp. 663-687.

Boulware-Gooden R., Carreker S., Thornhill A., Joshi R.M., *Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students*, «The Reading Teacher», 61, 1 (2007), pp. 70-77.

Cain K., Oakhill J., Bryant P., *Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability and Component Skills*, «Journal of Educational Pyschology», 96, 1 (2004), pp. 31-42.

Cain K., Oakhill J., *Profiles of children with specific reading comprehension difficulties*, «British Journal of Educational Psychlogy», 76 (2006), pp. 683-696.

Cain K., Oakhill J., *Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension*, «British Journal of Educational Psychlogy», 76 (2006), pp. 697-708.

Conover W.J., *Practical Nonparametric Statistics* (2.Baskı), New York, John Wiley & Sons, 1980.

Coskun O., Emecen M., Yurt M., Dedeoglu Okuyucu Z., Arhan S., *İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı*, MEB devlet kitapları (4. Baskı), İstanbul, Saray Matbaacılık, 2007.

Çam B., *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleriyle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2006.

Çanakçi H., Özaykut S., Tasdemir K., Yardimci S., Yetimoglu E.B., *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*, MEB devlet kitapları (4. Baskı), İstanbul, Bediralp Matbaacılık, 2008.

Çayci B., Demir M.K., *Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*, «Türk Eğitim Bilimleri Dergisi», 4, 4 (2006), pp. 437-456.

Çelen N., *Öğrenme Psikolojisi*, Ankara, İmge, 1999.

De Carvalho C.A.F., De Avilla C.R.B., Chiari B.M., *Reading comprehension levels in scholars*, «Pro-Fono Revista de Atualizaçao Certifica», 21, 3 (2008), pp. 207-212.

Dökmen Ü., *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*, Ankara, MEB Yayınları, 1994.

Ehri L.C., *Learning to read words: theory, findings and issues*, «Scientific Studies of Reading», 9, 2 (2005), pp. 167-188.

Er-Menli N., *Çocuklarda Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi'den alınan puanların mnemonik tekniklerin ve sunum hızının etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi, 1991.

Erden G., Kurdoğlu F., Uslu R., *İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı Ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi*, «Türk Psikiyatri Dergisi», 13, 1 (2002), pp. 5-13.

Erden G., Yalin A., *Öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel işitsel sayı dizisi testi (GİSD-A) örüntüleri*, «Türk Psikoloji Dergisi», 16, 48 (2001), pp. 71-84.

Erden G., *Çocuk Değerlendirme Kursu: Bender-Gestalt Motor AlgıTesti*, Ankara, Türk Psikologlar Derneği, 2009.

Erman Ö., *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nöro-*

izyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi. (Yayınlanmamış uzmanlık Tezi) Ankara, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, 1997.

Erol A., Bingöl M.Ö., Yalçin S.Ç., Demiroğlu R., Irmak A., Ceylan M., *İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı*, MEB devlet kitapları (4. Baskı), İstanbul, Saray Matbaacılık, 2008.

Genç H.N., *Okuma Biçimleri*, «Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi», 5, 8 (2004), pp. 83-89.

Farnham-Diggory S., Gregg L.S., *Short-term memory functions in young readers*, «Journal of Experimental Child Psychology», 19 (1975), pp. 279-298.

Grizzle K.L., *Developmental dyslexia*, «Pediatric Clinics of North America», 54, 2007, pp. 507-523.

Gonzales J.E.J., Valle I.H., *Word identification and reading disorders in Spanish Language*, «Journal of Learning Disabilities», 33, 1 (2000), pp. 44-60.

Gough P.B., Tunmer W.E., *Decoding, reading and reading disability*, «Remedial and Special Education», 7, 1 (1986), pp. 6-10.

Gören N., Yener Z., İldeniz A., Aksal S.H., Sariöz N., *İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı*, MEB devlet kitapları (4. Baskı), İstanbul, Bediralp Matbaacılık, 2008.

Güleryüz H., *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Sözcük Bilgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.

Güleryüz H., *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2000.

Güneş F., *Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi*, «Yaşadıkça Eğitim Dergisi», 30 (1993), pp. 26-30.

Güz H., *Sesler ve Kurallar*, İstanbul, Der Yayınları, 1992.

Güzel-Özmen R., *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması*, «Eğitim Bilimleri Dergisi», 25 (2005), pp. 1-8.

Harris A.J., Sipay S.R., *How to improve reading ability*, White Plains, NY, Longman, 1990.

Hart B., Rinsley T.R., *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*, Baltimore, Paul H. Brooks, 1995.

Hoover W., Gough P.B., *The simple view of reading*, «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 2 (1990), pp. 127-160.

Ingles J.L., Eskes G.A., *A comparison of letter and digit processing in letterby-letter reading*, «Journal of the International Neurpsychological Society», 14 (2008), pp. 164-173.

Jimenez J.E., Siegel L., O'Shanahan I., Ford L., *The relative roles of IQ and cognitive process in reading disability*, «Educational Psychology», 29, 1 (2009), pp. 27-43.

Johnson D.E.D., Swanson H.L., *Cognitive characteristics of treatmentresistant children with reading disabilities: a retrospective study*, «Journal of Psychoeducational Assessment», 20 (2010), pp. 1-13.

Johnston A.M., Barnes M.A., Desrochers A., *Reading comprehension: developmental proesses, individual differences and interventions*, «Canadian Psychology», 49, 2 (2008), pp. 125-132.

Joshi R.M., *Vocabulary: A Critical Component of Comprehension*, «Reading & Writing Quarterly», 21 (2005), pp. 209-219.

Jorm A.F., *The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: A theroretical framework and review*, «Cognition», 7 (1979), pp. 19-33.

Karakas S., *Bilgi işlemlemede entegratif model*, in *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*, edd. S. Karakas, H. Aydin, C. Erdemir, Ç. Özesmi, Ankara, Çizgi Tıp, 2000, pp. 140-148.

Karakas S., Dinçer E.D., *Bilnot – Çocuk Cilt I*, Ankara, Nobel Tıp Kitapevleri, 2011, pp. 50-51.

Karakas S., Yalin A., *Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B)*, Ankara, Medikomat, 1993.
Karakas S., Karakas H.M., *Yönetici İşlevlerin Ayrıştırılmasında Multidisipliner Yaklaşım: Bilişsel Psikolojiden Nöroradyolojiye*, «Klinik Psikiyatri Dergisi», 3, 4 (2000), pp. 215-227.
Kavcar C., Oguzkan F., *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayınevi, 1995.
Kesikçi H., Amado S., *Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve WISC-R Testi puanlarına ait bir inceleme*, «Türk Psikoloji Dergisi», 20, 55 (2005), pp. 99-110.
Keskinkiliç K., *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayınları, 2002.
Korkmaz B., Öğrenme *SorU.N.L.A.rı: disleksi, disgrafi, diskalkuli*, *Pediatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul, Emek Matbaacılık, 2000.
Korkmazlar Ü., *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1992.
Korkmazlar Ü., *Özel öğrenme bozukluğu (Öğrenme güçlükleri)* in *Ben Hasta Değilim*, ed. Aysel E. İstanbul, Nobel Tıp Kitabevleri, 1999, pp. 285-289.
Korkmazlar Ü., Sürücü Ö., *Öğrenme Bozuklukları*, in edd. Aysev A.S., Taner Y.I., *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*, İstanbul, Golden Print, 2007, pp. 307-326.
Köksal K., Ünal E., *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*, «Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi», 7, 26 (2008), 154-169.
Kurdoglu F., *Özgül öğrenme bozukluğunda tanı değerlendirme*, in *Dikkat Eksikliği, hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*, ed. Aysev A.S, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 2005, pp. 43-55.
Leonard C., Eckert M., Given B., Virginia B., Eden G., *Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children*, «Brain», 129 (2006), pp. 3329-3342.
Liu P., Mcbride-Chang C., Wong A.M., Tardif T., Stokes S.F., Fletcher P., Shu H., *Early Oral Language Markers of Poor Reading Performance in Hong Kong Chinese Children*, «Journal of Learning Disabilities», 20, 10 (2010), pp. 1-10.
Marulis L., Neuman S.B., *The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis*, «Review of Educational Research», 80 (2010), pp. 300-335.
MEB, «Tebliğler Dergisi», 67 (2004), pp. 2563.
Meisinger E.B., Bloom J.S., Hynd G.W., *Reading fluency: implications for the assessment of shildren with reading disabilites*, «Annals of Dyslexia», 60 (2010), pp. 1-17.
Morgan P.L., Farkas G., Hibel J., *Matthew effects for whom?*, «Learning Disability Quarterly», 31 (2008), pp. 187-198.
Morgan P.L., Fuchs D., Compton D.L., Fuchs L.S., *Does early reading failure decrease children's reading motivation?*, «Journal of Learning Disabilities», 41, 5 (2008), pp. 387-404.
Mousikou P., Coltheart M., Saunders S., Yen L., *Is the orthographic/phonological onset a single unit in reading aloud?*, «Journal of Experimental Psychology», 36, 1 (2010), pp. 175-194.
Nation K., Cocksey J., Taylor J.S.H., Bishop D.V.M., *A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 51 (2010), pp. 1031-1039.
Nation K., Snowlig J.M., *Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties*, «Journal of Memory and Language», 39 (1998), pp. 85-101.
Neovvo E., Breznitz Z., *Assessment of working memory componenets at 6 years of age as predictors of reading achievements a year later*, «Journal of Experimental Child Psycholog», 30 (2010), pp. 1-20.
Ocak G., *Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkokul birinci devre öğrencilerinin okuma anlama düzeyi.* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 1997.

Öner N., *Psikolojik Testler*, İstanbul, Boğaziçi Yayınları, 1997.

Özer Ö., *Serbest Okumanın Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2007.

Pascal G.R., Suttel B.J., *The Bender-Gestalt Test: Qualification and Validity For Adults*, New York, Grune & Stratton, 1966.

Pehlivan A., *Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları*, «Ankara Üniversitesi Dil Dergisi», 122 (2003), pp. 84-94.

Perfetti C.A., *Reading ability*, Oxford, Oxford University Press, 1985.

Puranik C.S., Petscher Y., Al Otaiba S., Catts H.W., Lonigan C.J., *Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments: a growth curve analysis*, «Journal of Learning Disabilities», 41, 6 (2008), pp. 545-560.

Reid G., *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (2. Baskı). England, John Wiley & Sons, 1998.

Sanchez E., Garcia J.R., Gonzales A.J., *Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions?*, «Journal of Learning Disabilities», 40, 4 (2007), pp. 290-305.

Saripinar E.G., *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Saripinar E.G., Erden G., *Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusalmotor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*, «Türk Psikoloji Dergisi», 25, 65 (2010), pp. 56-66.

Savasir I., Şahin N., *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) El Kitabı*, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1995.

Schuchardt K., Maehler C., Hasselhorn M., *Working memory deficits in children with specific learning disorders*, «Journal of Learning Disabilities», 41 (2008), pp. 514-523.

Silver L.B., *Introduction and overview to the clinical concepts of learning disabilities*, «Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America», 2, 2 (1993), pp. 181- 192.

Shore R., *Rethinking The Brain: New insights into early development*, New York, Families and work institute, 1997.

Smith S.L., Roberts J.A., Locke J.L., Tozer R., *An exploratory study of the development of early syllable structure in reading impaired children*, «Journal of Learning Disabilities» 43 (2010), pp. 294-307.

Speece D.L., Ritchey K.D., Silverman R., Schatschneider C., Walker C.Y., Andrusik K.N., *Identifying Children in Middle Childhood Who Are at Risk for Reading Problems*, «School Psychology Review», 39 (2010), pp. 258-276.

Somer O., *Çocuklar için gelişimsel Bender-Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, Ege Üniversitesi, 1988.

Stanovich K.E., *Annotation: Does dyslexia exist?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 55, 4 (1994), pp. 579-595.

Sundheim S.T.P.V., Voeller K.K.S., *Psychiatric implicaitons of language disorders and learning disabilities: Risks and management*, «Journal of Child Neurology», 19, 10 (2004), pp. 814-826.

Swanson H.L., Zheng X., Jerman O., *Working memory, short term memory and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature*, «Journal of Learning Disabilities», 42 (2009), pp. 260-287.

Tazebay A., *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997.

Telman N., *Hızlı ve Etkin Okuma*, İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 1996.

Turan M., Akpinar B., *İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi*, «Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi», 18, 1 (2008), pp. 121-138.

Tugrul B., Aral N., Erkan S., Etikan İ., *Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*, «Journal of Qafqaz University», 8 (2001), pp. 67-84.

Turgut S., *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Yalçın A., *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Akçağ Yayınları, 2002.

Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J., Scanlon D.M., *Specific Reading Disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 1 (2004), pp. 2-40.

Verhoeven L., Leeuwe J.V., *Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study*, «Applied Cognitive Psychology», 22 (2008), pp. 407-423.

Wiederholt J.L., Bryant B.R., *Gray Oral Reading Tests Examiner's Manual*, USA, Pro-Ed, 2001.

Wise J.C., Sevcik R.A., Morris R.D., Lovett M.W., Wolf M., Kuhn M., Meisinger B., Schwanenflugel P., *The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in secaond grade students who evidence different oral reading fluency difficulties*, «Language, Speech and Hearing Services in Schools», 41 (2010), pp. 340-348.

Wooley G., *Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes*, «Australian Journal of Language and Literacy», 33, 2 (2010), pp. 108-125.

LA COMPRENSIONE DEL TESTO.
STUDI, PROPOSTE, ESPERIENZE EUROPEE

Domenico Milito
Università degli Studi della Basilicata

La comprensione del testo: approcci e strategie per l'inclusione

Premessa

Promuovere la comprensione testuale si configura come un traguardo fondamentale fissato a livello istituzionale dalle politiche nazionali ed europee nella consapevolezza che essa è indispensabile per la crescita della persona, per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali, per il pieno esercizio della cittadinanza e, quindi, per l'inclusione consapevole e responsabile nella famiglia, nella scuola, nel mondo del lavoro e nella società. Non si tratta di affrontare una sfida facile, giacché la competenza testuale chiama in causa fattori personali e sociali: fra i più comuni sono da considerare le peculiarità soggettive di tipo cognitivo-intellettivo ed emotivo-motivazionale, oltre che socio-ambientale. Difficoltà intrinseche riguardano la posizione del soggetto chiamato a utilizzare una delle più importanti tecnologie inventate dalla mente umana per la comunicazione e l'espressione, cioè quella che traduce i fonemi in grafemi attraverso un complesso sistema simbolico, che è l'alfabeto. La mancata padronanza nell'uso di tale tecnologia e, soprattutto, l'incapacità di comprendere ciò che si legge implicano un grave rischio di esclusione. Sulla base di tale motivazione alle Istituzioni scolastiche compete estrinsecare il massimo impegno per favorire l'acquisizione della padronanza nel campo della comprensione della lettura. Già la Risoluzione del Parlamento di Lisbona del 2000 stabiliva che i Paesi membri dell'Unione Europea dovessero impiantare le proprie politiche formative in maniera tale da porre tutti i cittadini nelle condizioni non solo di acquisire conoscenze, bensì di sviluppare abilità e competenze sia durante la frequenza dei percorsi scolastici che lungo l'intero arco della vita.

Il Consiglio d'Europa, svolto a Lisbona nel 2000, sottolineando il ruolo centrale dell'educazione per lo sviluppo dei Paesi membri e l'importanza del miglioramento progressivo e continuo del capitale intellettuale, fra i settori strategici aveva attribuito considerevole rilievo all'abilità di lettura, quale condizione di base per l'arricchimento delle conoscenze, per la crescita personale e per l'integrazione sociale degli individui.

Particolare attenzione veniva dedicata alla lettura e alla comprensione dei testi, intesa quest'ultima come abilità di base imprescindibile per la maturazione di qualsiasi altra competenza.

È bene precisare che il testo, assumendo il termine dalla tradizione *text linguistics*, è definito come l'unità linguistica complessa secondo due diversi aspetti. Il primo di essi è costituito dalla complessità contraddistintiva del testo, che si presenta come un insieme di frasi fra loro connesse e susseguentisi logicamente e cronologicamente, mentre il secondo è quello dimensionale, che individua in ogni frase o sequenza più livelli con relativi parametri di riferimento: sintattico, semantico, pragmatico.

Un testo o un brano è, quindi, qualcosa di più che un insieme di frasi: è da considerare come un'unità di significato complessa, diversa dalla combinazione dei singoli significati delle frasi che lo compongono; esso è il risultato dei collegamenti stabiliti dal lettore tra le sue varie frasi e delle aggiunte operate per colmare i vuoti di informazione (inferenze ovvero ragionamento deduttivo con cui si trae una conseguenza da conoscenze già possedute[1]).

Comprendere un testo significa, pertanto, considerare la relazione fra parole, frasi e periodo che si susseguono; costruire una rappresentazione del contenuto coerente e significativa, integrando le informazioni nuove con quelle già conosciute, nonché aggiornare la rappresentazione del testo in caso di informazioni in contraddizione. Si tratta, sostanzialmente, di attivare un processo finalizzato a cogliere il significato del testo: attività costruttiva, interattiva e attiva che richiede l'integrazione delle informazioni nuove, contenute nel testo, all'interno delle strutture di conoscenze possedute dal lettore[2].

La comprensione del testo: approcci nella famiglia e nella scuola dell'infanzia

Per comprensione del testo si può intendere la ri-costruzione mentale del suo significato: un processo di assimilazione di conoscenze, dato dalla costruzione di una rappresentazione mentale che è frutto dell'integrazione di nuove informazioni, desunte dal testo, all'interno di una struttura conoscitiva preesistente nella mente di chi legge. La comprensione di ciò che si legge, pertanto, risulta strettamente associata all'uso di precise strategie mentali di elaborazione dei significati del testo.

Emergono, qui, alcuni punti problematici riguardanti, innanzitutto, la padronanza del linguaggio verbale, nella forma tipica della lingua nazionale, da rendere praticabile sia sul versante fruitivo che su quello produttivo.

In tale prospettiva, vi è da rilevare che già nella famiglia, intesa come primo ambiente educativo, ispirata dal desiderio di avviare il bambino all'apprendimento precoce della

1. Cfr. U. Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979.
2. Cfr. R. De Beni, F. Pazzaglia *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, UTET, 1995.

lettura, si assiste alle forme più variegate di intervento per agevolare l'approccio del piccolo con una complessa tecnologia funzionale a permettere la traduzione simbolica dei fonemi in grafemi e la loro contestuale decodifica. Chiaramente le ricerche e gli studi in campo sociologico, pur essendo radicalmente trasformatesi nel tempo la configurazione e la struttura familiare, confermano le conclusioni alle quali si era pervenuti nel recente passato circa l'incidenza del nucleo genitoriale sulla formazione linguistica del bambino soprattutto sul versante dello sviluppo del linguaggio verbale e delle abilità connesse con la tecnologia della letto-scrittura. Infatti, ancora oggi alunni di tre anni frequentanti la scuola dell'infanzia provenienti da nuclei familiari colti e benestanti presentano una marcia in più rispetto a quanti appartengono a quello che una volta veniva definito «ceto svantaggiato».

Non sarà certamente spinto verso una lettura precoce il bambino appartenente a una famiglia dove prevalga il dialetto, una lingua di minoranza o l'italiano cosiddetto popolare. Del resto, alla scuola dell'infanzia è affidato il gravoso compito di recuperare lo svantaggio linguistico di cui tanti bambini sono portatori, puntando a garantire a tutti le basi necessarie per affrontare, nei tempi previsti e con successo, l'apprendimento della lettura. Rimangono ancora i punti di criticità implicati nel nostro Paese da un lato dalla non obbligatorietà della frequenza di quest'ordine di scuola e dall'altro dalla carenza di posti per l'accesso in tante aree geografiche nei plessi appartenenti alla scuola dell'infanzia statale gratuita, sorta soltanto nel 1968 in virtù della Legge n. 444, che continua a convivere affiancata dalle scuole comunali e private, dotate del carattere giuridico della parità per effetto della Legge n. 62 del 2000.

Il ruolo determinante della scuola dell'infanzia per lo sviluppo linguistico e l'apprendimento della lettura emerge dalle Indicazioni nazionali vigenti, che focalizzano alcuni aspetti rilevanti nel Campo di esperienza specifico, denominato «I discorsi e le parole». Tale Campo prende atto del fatto che i bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate, muovendo dalla consapevolezza che un bambino sa veramente parlare quando comprende ciò che dice e sa effettivamente ascoltare quando si rende conto di ciò che dicono gli altri. Conseguentemente, tenuto conto della stretta interconnessione esistente tra il parlare e l'ascoltare, intesi come fondamentali strumenti per la comprensione, l'acquisizione e la trasmissione delle conoscenze, la scuola dell'infanzia finalizza, sostanzialmente, il suo intervento alla maturazione delle competenze riconducibili al saper parlare e al saper ascoltare, in modo da offrire all'alunno la possibilità di utilizzare le risorse necessarie per un efficace scambio linguistico con gli adulti e con i coetanei.

Il bambino che frequenta la scuola dell'infanzia, nell'arco temporale compreso fra i tre e i cinque anni, usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, scopre la presenza di lingue diverse, percepisce la pluralità dei linguaggi.

Alla vita di sezione, pertanto, viene riconosciuto il merito di offrire a tutti i bambini la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui

ognuno di loro diventa capace di usare il linguaggio verbale nella forma tipica della lingua nazionale in tutti i suoi aspetti, senza trascurare quelli cognitivi ed emotivi, tendendo a favorire lo sviluppo della fiducia da acquisire nelle capacità espressive. Non secondaria appare l'ampia possibilità di sperimentare le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

Nel nostro Paese l'apprendimento dell'uso della tecnologia in direzione della padronanza nel campo della letto-scrittura è affidato, in ogni caso e in modo specifico, alla responsabilità della Scuola Primaria. Infatti, data la complessità dello sviluppo linguistico, che si intreccia strettamente con quello cognitivo ed emotivo, bisogna tener presente che l'età di frequenza della Scuola Primaria è ritenuta quella idonea per acquisire gli strumenti necessari a una «alfabetizzazione funzionale», che, secondo recenti approcci della ricerca nel settore, si intreccia con l'alfabetizzazione emergente[3], caratterizzata da un insieme complesso di abilità, atteggiamenti e processi tra loro interdipendenti, considerati come precursori evolutivi della lettura e scrittura convenzionali, senza trascurare gli ambienti e le situazioni che supportano tali acquisizioni.

Le componenti dell'alfabetizzazione emergente riconosciute rilevanti per l'alfabetizzazione formalizzata sono le seguenti: linguaggio, convenzioni della stampa (libri costruiti secondo determinate regole), conoscenza delle lettere; consapevolezza linguistica (per leggere con successo i bambini devono divenire abili nel discriminare le singole unità della parola, cioè i fonemi, e del linguaggio, ossia parole e frasi), lettura emergente (far finta di leggere, in quanto ancor prima di decodificare le forme convenzionali di scrittura, i bambini sono in grado di verbalizzare delle parole-etichetta, come, a esempio, le lettere del proprio nome), altri fattori cognitivi (come quelli alla stregua dell'abilità di ricordare sequenze di suoni, di numeri o pseudo-parole), motivazione al codice scritto (il generale interesse verso lettura e scrittura, nei confronti del quale la famiglia e il contesto ambientale giocano un ruolo decisivo).

A questi fattori alcuni studiosi aggiungono quello relativo alla conoscenza notazionale, cioè la capacità dei bambini in età prescolare di scomporre le parole nei suoni costituenti, di tradurre i suoni corrispondenti in segni ortografici e di metterli in relazione tra loro producendo forme di scrittura simili all'ortografia convenzionale[4].

Per comprendere la natura dei processi che entrano in gioco nel passaggio tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata è utile il richiamo al modello a due vie (di cui si parlerà più dettagliatamente in riferimento ai modelli di apprendimento della letto-scrittura), che prevede nelle fasi iniziali dell'apprendimento di lettura e scrittura l'entrata in campo di due processi: uno che attiva l'immagine fonologica della parola scritta attraverso la conversione grafema-fonema (via fonologica o sub-lessicale), l'altro che coinvolge il si-

3. Cfr. D. Ravid, L. Tolchinsky, *Developing Linguistic Literacy: A comprehensive Model*, «Journal of Child Language», 29 (2002), pp. 419-448.

4. Cfr. G. Pinto, B. Accorti Gamannossi, M. Camilloni, *Percorsi di alfabetizzazione emergente. La competenza notazionale*, in *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*, cur. Castoldi M., Chicco M., Trento, Iprase, 2016, pp. 29-46.

stema semantico preposto al riconoscimento di parole di cui sia stata memorizzata la forma ortografica (via semantico-lessicale)[5]. È così che l'alfabetizzazione emergente si distingue dall'alfabetizzazione formalizzata, espressione, questa, con cui ci si riferisce all'apprendimento di lettura e scrittura convenzionali di testi alfabetici, a seguito di specifici interventi di istruzione scolastica[6]. Nello specifico, ci si aspetta che gli alunni imparino, contestualmente, a leggere e a scrivere con crescente arricchimento di lessico.

Ciò significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura e dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede, pertanto, in simultanea e si sviluppa con continuità per tutto il primo ciclo di istruzione (comprendente la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di primo grado), ovviamente non esaurendosi in esso. In virtù di tale semplice considerazione appare fuorviante, se non pretestuoso, scindere il campo della produzione linguistica (scrivere) da quello della fruizione (leggere): si tratta di due processi sinergici che hanno la stessa matrice mentale e cognitiva.

Muovendo da queste premesse, una posizione di centralità assume la didattica adottata nelle scuole, contraddistinta dai diversi metodi di insegnamento/apprendimento della letto-scrittura.

La comprensione del testo: approcci metodologici per l'apprendimento della letto-scrittura nella Scuola Primaria

L'apprendimento sinergico della letto-scrittura è favorito da specifici metodi elaborati nel tempo, diffusamente utilizzati e considerati utili, senza scissione alcuna. Essi risultano includibili in due macrocategorie: metodi di natura globale-analitica e metodi sintetici[7].

Il primo ambito, quello riguardante i metodi di natura globale-analitica è caratterizzato dalla tendenza metodologica che parte da un tutto (parole e frasi) per poi, conseguenzialmente, effettuare l'analisi degli elementi compositivi del tutto. Rientrano nei metodi globali il Metodo di Ovide Decroly, il Metodo di Célestin Freinet e il Metodo di Bruno Ciari.

Alla base del Metodo globale di Decroly sussiste la teoria secondo cui il riconoscimento complessivo di frasi o parole risulta al bambino più facile in quanto egli è portato ad approcciare globalmente con tutto ciò che desidera conoscere, evitando, perciò, di focalizzare, in prima battuta, l'attenzione su lettere o sillabe isolate. A ciò si aggiunge il convincimento che l'immediata impressione di avere imparato qualcosa già dotata di significato agisca da stimolo gratificante ed emotivamente favorevole per la prosecuzione

5. Cfr. C. Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2001.
6. Cfr. *Il suono, il segno, il significato*, cur. G. Pinto, Roma, Carocci, 2003, p. 26.
7. Cfr. D. Milito et alii, *La lingua italiana*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 1989, pp. 84-88.

di un apprendimento efficace. Il metodo ricalca, tra l'altro, la teoria della conoscenza su cui poggia uno dei paradigmi fondamentali dell'attivismo, che affonda le sue radici nella teoria della forma (Gestalt *theory*) secondo cui la conoscenza del tutto è anteriore a qualsiasi ricognizione analitica delle parti. Il metodo globale implica, così, la presentazione di frasi o parole relative a oggetti noti nella vita del bambino e successive operazioni di analisi delle singole sillabe e, quindi, delle lettere[8].

Nel Metodo naturale di Freinet, l'apprendimento della lettura si configura come un'attività naturale, al pari del parlare, del cantare, del disegnare. Il bambino passa dallo scarabocchio alla graduale scoperta della parola associata a un significato (solitamente il proprio nome). L'apprendimento deve, pertanto, scaturire da un bisogno di espressione (attraverso il gesto, la parola, il disegno e la lingua scritta) e da un bisogno di comunicazione. La concezione che ispira il Metodo Freinet è riassumibile nello slogan «Imparare a scrivere, imparare a vivere». Viene, in esso, privilegiato, infatti, l'aspetto sociale delle attività con la scontata partecipazione dei bambini ai tentativi e alle scoperte, frutto di elementari intuizioni. Tale metodo prefigura la presentazione delle prime forme di scrittura spontanea, che possono essere legate o separate. Si avvia, così, il bambino alla scoperta del senso di scrittura, partendo dal proprio nome; egli identifica l'oggetto con la parola scritta e, successivamente, l'oggetto-storia con l'espressione scritta (testo). Seguono la comprensione della scrittura della frase e quella della scrittura della parola. Il legame suono-grafia diviene, poi, oggetto di attenzione, tanto da stimolare il passaggio graduale dalla frase intera alla singola lettera e viceversa, con l'uso dei caratteri a stampa. Comunque, Freinet ebbe a sostenere che u*n buon metodo non deve essere né esclusivamente globale né esclusivamente analitico: deve risultare vivo, con un ricorso, equilibrato e armonioso, a tutte le possibilità che il bambino porta con sé, ostinato nel superarsi, nell'arricchirsi, nel crescere*[9].

Per quanto riguarda il Metodo globale formalizzato da Ciari, esso muove dalla convinzione che sia necessario far esprimere e comunicare il bambino. Il metodo è favorito dall'approccio con frasi di senso compiuto al fine di attribuire importanza al significato del testo. Il metodo globale è ritenuto valido in quanto favorisce la libera espressione dell'esperienza infantile, a condizione, però, che esso risulti incentivato dalla motivazione. Dalla frase scritta, scaturita dall'esperienza diretta del bambino, si passa all'individuazione della parola e all'analisi della stessa. Si perviene, pertanto, alla presentazione di frasi scaturite dalla spontanea discussione dei bambini, invitati a copiarle dopo che l'insegnante le scrive alla lavagna. Gradualmente, si avvia l'analisi delle frasi con l'identificazione di parole che contengono grafemi-fonemi simili (per esempio, cane-carne). Seguono i giochi di scomposizione della frase e delle parole (tombola dei nomi, tombola sillabica e uso di apposite schedine)[10]. Ciari critica il metodo Decroly, giacché, a suo parere, esso non prende in considerazione l'aspetto motivazionale che spinge l'alunno a nutrire

8. Cfr. O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
9. Cfr. C. Freinet, *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
10. Cfr. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

un particolare interesse a leggere e a scrivere. Tale omissione snaturerebbe l'approccio con la frase, ridotta a oggetto di esercitazione all'interno di un processo che vede l'alunno limitarsi a eseguire quanto, meramente, richiesto dall'insegnante.

Per quanto concerne il metodo sintetico vi è da precisare che esso, di contro, è connotato dalla tendenza metodologica che muove dai singoli elementi per giungere alla loro sintesi in parole e frasi: si parte dalla conoscenza mnemonica delle lettere nella loro corrispondenza fonologica e scritta per poi passare alle sillabe e alle parole. Rientrano nell'ampia schiera dei metodi sintetici il Metodo analitico-sintetico di Ferruccio Deva e il Metodo fonematico di Giovanni Germano.

Deva riconduce il suo metodo analitico-sintetico alla teoria psicologica in base alla quale allo stadio globale dell'apprendimento, tipico dello stadio pre-operatorio dell'intelligenza, segue uno stadio analitico-sintetico, che prevede l'intervento di un'intelligenza già operatoria, corrispondente a uno stadio intellettivo e conoscitivo più perfezionato rispetto a quello precedente.

Il bambino, sulla base di tale teoria, avrebbe una prima conoscenza di tipo globale dell'insieme, classificata da Piaget con il termine sincretismo (la parola). Anche quando il piccolo percepisce i particolari (le lettere) manifesta ancora una conoscenza di tipo globale, definita dallo studioso ginevrino «giustapposizione». Smontare una parola è, così, un processo di analisi; rimontarla corrisponde all'inverso processo di sintesi. Per saperla smontare e rimontare occorre, ovviamente, conoscere non solo i pezzi di cui si compone bensì, soprattutto, le relazioni che tra essi sussistono. Il superamento dello stadio globale della conoscenza, perciò, non è caratterizzato soltanto dalla distinzione dei particolari, che da sola fa registrare una permanenza sullo stadio globale, ma anche dall'individuazione delle relazioni intercorrenti fra i singoli elementi in uno stadio definito analitico-sintetico.

Imparare a leggere, allora, significa, in primo luogo, saper distinguere le singole lettere dell'alfabeto usato e saperle far corrispondere ognuna al suono che simboleggia; nello specifico significa riconoscere il valore di posizione (e relazione) delle singole lettere all'interno della parola. Individuare le singole lettere è funzione della percezione e della rappresentazione mentale, mentre riconoscere il valore di posizione (e relazione) delle singole lettere all'interno della parola è funzione dell'intelligenza. Per questi motivi, dominare il valore dei rapporti di posizione delle singole lettere all'interno delle parole è il momento più complesso del processo di apprendimento della letto-scrittura. Si tratta, quindi, di far capire all'alunno la scrittura delle parole, gli elementi (lettere) di cui si compongono e il valore delle loro relazioni spazio-temporali, cioè il valore fonico e di significato di tutte le possibili combinazioni. Per facilitare la fase analitico-sintetica si utilizza lo stampatello maiuscolo e solo ad apprendimento avvenuto si passa all'acquisizione del corsivo. Il metodo di tipo sintetico prevede l'uso di una serie di schede da distribuire a gruppi di tre alla volta (48 schede in tutto raffiguranti nomi che appartengono alla comune esperienza del bambino). Sotto l'oggetto raffigurato c'è il nome stampato e due righe, su una delle quali il bambino incollerà le letterine del nome corrispondente all'oggetto, mentre sul rigo successivo ricopierà la parola; il tutto in forma stampatello maiuscolo a bastoncino. Il

bambino effettua una prima lettura della parola osservando la figura della scheda presentata, poi separa con le forbicine, una per volta, le singole lettere stampate sulla strisciolina, facendo diversi giochi spostandole di posizione, nonché riconoscendole sull'alfabetiere murale. Infine, il bambino ricostruisce la parola incollando le singole lettere in modo da porle ognuna sotto la corrispondente lettera della parola stampata sulla scheda (sintesi).

Nel metodo analitico-sintetico in forma collettiva, invece, viene rappresentata la stessa serie di parole, con la differenza che l'insegnante disegna, volta per volta, l'oggetto corrispondente alla lavagna e ne scrive il nome; i bambini ripetono il nome oralmente. La stessa parola è scritta su una striscia di cartoncino. Per la scrittura, i bambini disegnano sul quaderno l'oggetto rappresentato, scrivendone il nome più volte. Dopo la parola intera, si invitano i bambini a scrivere una riga di ognuna delle singole lettere che la compongono. Per facilitare la fase analitico-sintetica si utilizza lo stampatello maiuscolo e solo ad apprendimento avvenuto si passa al corsivo[11].

Il Metodo fonematico di Germano si pone su una linea di continuità con il Metodo di Deva. Esso muove dalla composizione e scomposizione della parola nella sua forma vocale, nella convinzione che l'attività analitico-sintetica, come processo fonico, autonomamente esercitabile nella sfera audio-verbale, introduce una semplificazione decisiva, svincolando l'alunno dalla difficoltà dei segni scritti. L'analisi e la sintesi vengono compiute nel libero processo fonico, senza le pesantezze introdotte dalla grafia. L'esercizio dell'attività analitico-sintetica con i segni visivi viene destinato a un tempo successivo, allorquando la capacità di operare sintesi e analisi risulta ormai acquisita. L'intento è quello di facilitare il processo apprenditivo. Si tratta, quindi, di spostare l'impegno di traduzione dei segni dall'ordine visivo all'ordine fonico che irretisce la sintesi: coltivare quest'ultima in modo esclusivo nella dimensione fonica implica, infatti, notevoli semplificazioni psicologiche con la conseguente facilitazione dell'apprendimento. L'alunno ascolta prima la pronuncia di parole intere e poi con i fonemi staccati l'uno dall'altro. Attraverso diversificati esercizi sul continuum fonico, con la comprensione del significato della parola pronunciata suddivisa, l'allievo perviene, così, alla sintesi. Quando ripeterà parole con fonemi egli avrà dimostrato di avere acquisito la capacità di analisi che costituisce la fase propedeutica alla scrittura.

In particolare, Germano ritiene che bisogna tenere presenti due punti fondamentali: a) il fonema precede il grafema; il segno scritto, nella sua arbitrarietà, non presenta alcuna ragione di esistenza autonoma, perciò svolge l'unica funzione di rappresentare visivamente un elemento fonico (il fonema). Nella prospettiva didattica, il bambino deve prima percepire l'elemento fonico, poi conoscere il grafema (segno scritto), convenzionalmente istituito per rappresentarlo; b) il fonema, come ogni unità linguistica, è un elemento organizzato all'interno di un sistema; perciò, deve essere insegnato non come elemento autonomo, ma come parte di un contesto[12].

11. Cfr. F. Deva, *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
12. Cfr. G. Germano, *Lettura e scrittura come un gioco: il primo apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1985.

È opportuno qui evidenziare che dai suddetti studi sono scaturite implicazioni significative sulla pratica didattica. Se da un lato, infatti, i metodi analitici sembrano garantire una certa flessibilità che consente la diversificazione dei curricoli e l'integrazione dei contenuti disciplinari con le esperienze degli alunni, dall'altro, i metodi fonici con la loro sistematicità sembrano assicurare una certa linearità di percorso che rappresenta un prezioso punto di riferimento per gli alunni, in particolare per quelli con difficoltà d'apprendimento. Questo è uno dei motivi che nelle pratiche didattiche implicano il superamento della distinzione tra le tipologie: si procede, tendenzialmente, all'integrazione degli aspetti del metodo fonico, attento alla padronanza del codice, con le strategie del metodo globale, che rivolge maggiore attenzione al significato e alla comprensione.

Nello scenario dei metodi funzionali all'apprendimento della letto-scrittura rientra quello delle ricercatrici argentine Emilia Ferreiro e Ana Teberoski[13]. Secondo le studiose, di orientamento piagetiano, l'apprendimento della lettura e della scrittura non può ridursi a un insieme di tecniche percettivo-motorie, né alla volontà, né tantomeno alla motivazione, ma, piuttosto, si rifà a un'acquisizione concettuale. Per interpretare in modo convenzionale i testi scritti, come fanno gli adulti alfabetizzati, pare essere essenziale accedere alla comprensione delle regole di rappresentazione del sistema alfabetico che permettono di produrre un testo scritto. Proprio questa attività si lega alla scuola e al processo di alfabetizzazione.

La prima fase del processo di apprendimento del soggetto finalizzato all'acquisizione della letto-scrittura è quella pre-sillabica degli scarabocchi, durante la quale il bambino scrive in modo non convenzionale, non legato alle lettere, segnando ghirigori che simulano la scrittura corsiva senza avere legami né con il suono né con la parola; la fase successiva, denominata sillabica, è connotata dalla scoperta delle sillabe: essa vede il bambino usare lettere dell'alfabeto combinate a caso. In genere sono lettere uguali, alternate, in numero superiore o uguale a tre o, se il bambino le conosce, corrispondenti alle lettere del proprio nome ricombinate: in questa fase, se il piccolo vuole scrivere il nome di un oggetto grande usa più lettere, per un oggetto piccolo ne scrive poche, non attribuendo valore alla lunghezza della parola ma al significato. Segue la fase alfabetica, caratterizzata dalle unità di scrittura, cioè i fonemi. A partire da questo livello il bambino, però, deve anche apprendere le regole ortografiche e le convenzioni linguistiche, con tutte le difficoltà che ciò comporta.

Secondo le studiose i bambini hanno già acquisito questo livello al loro ingresso nella scuola; ecco perché, poi, apprendono a leggere a scrivere senza eccessiva difficoltà. È importante procedere senza anticipazioni, valorizzando la conoscenza che i bambini già possiedono. Certamente, in termini favorevoli incide un ambiente ricco di stimoli diversificati.

Metodo particolarmente attuale e diffuso è, inoltre, il Metodo evolutivo stadiale della psicologa inglese Uta Frith, secondo la quale il processo di apprendimento della lettura

13. Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1985.

e della scrittura avviene per passaggi successivi e graduali attraverso gli stadi logografico o pittorico, alfabetico, ortografico e lessicale. Presupposto basilare è che per l'automatizzazione della lettura entrerebbero in gioco due vie principali, la via fonologica e la via lessicale (modello standard a due vie di Coltheart). Ognuna di tali fasi implica modifiche significative e importanti nell'assetto operativo del bambino, impegnato ad affrontare le caratteristiche del compito di decifrazione. A parere della studiosa, per espletare un'efficace attività didattica finalizzata a fare acquisire la padronanza all'allievo nel campo della letto-scrittura bisogna tenere in buon conto gli stadi prima richiamati.

Lo *stadio logografico* o *pittorico* caratterizza l'età prescolare, fino all'inizio dell'insegnamento formale; il bambino in questo stadio riconosce e legge alcune parole in modo globale, perché contengono delle lettere o elementi che ha imparato a riconoscere, sebbene egli non abbia ancora conoscenze ortografiche e fonologiche circa le parole che legge.

Lo *stadio alfabetico*, che interessa il bambino frequentante la prima classe della Scuola Primaria, comporta lo sviluppo di una serie di abilità: segmentare in modo sistematico e ordinato la stringa grafemica, utilizzare le regole di conversione dei segni grafici in suoni linguistici, assemblare la sequenza dei fonemi per generare la pronuncia della parola e individuare il referente lessicale.

Lo *stadio ortografico* è caratterizzato dal meccanismo di conversione grafema-fonema che si modifica: la traduzione in suono della parola scritta non si limita più ai singoli grafemi, ma prende in esame unità ortografiche più ampie, come le sillabe o altri gruppi di lettere che rappresentano sub-componenti della parola: il meccanismo di conversione grafema-fonema si fa più complesso, cosicché il bambino è capace di leggere suoni complessi (sillabe) rendendo più veloce la lettura.

Lo *stadio lessicale*, infine, consente al bambino l'automatizzazione della lettura attraverso la formazione di un archivio lessicale: le conoscenze dello stadio ortografico gli consentono di abbandonare la strategia di conversione grafema-fonema per tutte le parole; quelle parole già note vengono, infatti, lette accedendo direttamente alla loro forma fonologica. Il bambino ha formato un vocabolario lessicale che gli permette di leggere le parole senza recuperare il fonema (suono) associato a ogni grafema (simbolo o lettera), controlla l'attività della lettura che è diventata automatica e veloce, è in grado di utilizzare le modalità di lettura degli stadi precedenti e, in effetti, le utilizza quando si trova ad affrontare la lettura di parole nuove, di cui non conosce il significato, o la lettura di parole senza senso: la lettura avviene, quindi, attraverso la *via lessicale*[14]. Nel suddetto stadio il bambino si stacca dalla necessità di utilizzare i processi parziali e impara a lavorare su unità visive globali.

Questo modello richiama una struttura che ipotizza il passaggio da una fase all'altra; nel passaggio le varie fasi si succedono integrandosi reciprocamente per raggiungere l'automatizzazione dei processi.

14. Cfr. U. Frith, *Beneath the surface of surface dysiexia*, in *Surface dyslexia and surface dysgraphia,* cur. J.C. Marshall, M. Coltheart, K. Patterson, London, Routledge, Kegan Paul, 1985.

Proprio tale modello ha ispirato il metodo FOL (Fonologico-Ortografico-Lessicale), che ne approfondisce ulteriormente lo sviluppo, individuando due momenti importanti: il primo riguarda una fase iniziale di apprendimento del sistema grafico caratterizzato dal riconoscimento visivo delle lettere, poi delle regole di trasformazione tra grafemi e fonemi (sia fonologie semplici o alfabetiche che fonologie complesse o ortografiche); il secondo è connotato da fasi che semplificano le suddette operazioni, giacché il bambino ha la possibilità di impadronirsi di unità più complesse rispetto ai singoli grafemi; impara, cioè, a lavorare su sillabe, morfemi, affissi e singole parole, cosicché il grafema viene a essere caratterizzato da una o più lettere a cui corrisponde un solo grafema.

Dato per scontato che il bagaglio professionale dei docenti sia diffusamente dotato di tutte le conoscenze necessarie circa gli aspetti fondamentali riguardanti i diversi metodi per favorire la letto-scrittura e lo sviluppo della padronanza del testo negli alunni loro affidati, necessita prendere atto che, purtroppo, i risultati delle ricerche e degli studi condotti nello specifico settore dimostrano, in tutta evidenza, che per un consistente numero di alunni l'approccio alla letto-scrittura risulta particolarmente problematico.

Non secondarie appaiono, poi, le difficoltà che, il più delle volte, vengono registrate anche nella Scuola Secondaria di primo e di secondo grado sul versante della comprensione e della produzione del testo.

Muovendo dalla consapevolezza che un'azione didattica carente dal punto di vista strategico e metodologico può rientrare nell'ampio ventaglio delle cause da cui traggono origine le difficoltà di leggere e, conseguentemente, di comprendere il significato del testo, il metodo dell'insegnante dovrebbe essere frutto di un'autoriflessione e di una rielaborazione teorico-operativa che legittimino le decisioni e le scelte adottate, ritenute, volta per volta, funzionali e coerenti rispetto agli effettivi bisogni formativi dell'alunno e, pertanto, rispondenti alle sue peculiarità, ai suoi ritmi, al suo stile e ai suoi tempi di apprendimento.

Vi è da considerare, tra l'altro, che quando si pensa alla varietà degli stili, delle attitudini, tendenze e vocazioni il discorso non si esaurisce al campo cognitivo a cui scontatamente viene ricondotta la capacità di elaborare le informazioni. In effetti, subentrano altri aspetti determinanti della personalità dell'alunno: in quest'ottica, il docente, creando situazioni idonee ed efficaci, deve essere in grado di individuare quelle attività e strategie attraverso cui gli alunni possano pervenire allo sviluppo della competenza lessicale, non solo rispettando le loro peculiarità cognitive, bensì rivolgendo particolare attenzione agli aspetti emotivo-motivazionali, socio-affettivi e relazionali, come, del resto, suggeriscono le Indicazioni nazionali vigenti.

Difficoltà di comprensione del testo e dislessia

Quando si parla di difficoltà riguardanti la capacità di leggere e di comprendere i significati non si può prescindere, per risalire alle origini del fenomeno, dal richiamarsi a ciò che succede durante la fase di avvio del processo intenzionale e sistematico che, sin dall'inizio

della frequenza della classe prima della Scuola Primaria, per piccoli passi, dovrebbe avviare gli alunni all'apprendimento della letto-scrittura. Proprio in questa fase, infatti, capita di constatare il presentarsi di determinate difficoltà in alcuni bambini del gruppo classe. Tale situazione è molto più diffusa di quanto comunemente non si immagini.

Le cause risultano essere fra le più variegate: esse possono riguardare fattori di natura neuropsicologica, neurobiologica e neurofunzionale, come nel caso dei disturbi specifici di apprendimento. I sospetti sui motivi, comunque, non possono escludere fattori cognitivi, metacognitivi, emozionali, motivazionali o socio-culturali.

Nell'ampio ventaglio delle problematiche a cui sono riconducibili le difficoltà, tra l'altro, rientrano quelle riguardanti gli apparati sensoriali, in primis quelli visivo e uditivo. Certamente non vanno sottovalutati gli aspetti connessi con la disabilità intellettiva, con le psicopatologie e le disarmonie cognitive, né l'eventuale comorbilità.

È parere diffuso che i disturbi e i ritardi nella letto-scrittura debbano essere rilevati attraverso una prospettiva evolutiva sulla base delle fasi di acquisizione ricalcanti il percorso curricolare ipotizzato con l'attenzione rivolta tanto all'individualizzazione quanto alla personalizzazione.

Fattore da non sottovalutare consiste nel calibrare i tempi degli interventi didattici, riuscendo a distinguere tempestivamente se si tratta di disturbi di lettura su base neurofunzionale, legati a difficoltà nell'acquisizione e nell'integrazione dei singoli processi funzionali che presiedono alla decodificazione e codificazione fonologica, oppure se ci si trovi di fronte a ritardi nell'apprendimento dovuti a rallentamenti dei processi di apprendimento circoscritti come quello afferente all'ambito della letto-scrittura, oppure attribuibili a un ritardo riferito alla globalità dei processi apprenditivi. Non di meno, alcune difficoltà potrebbero dipendere da un'inefficace impostazione degli interventi didattici scarsamente attenti alla varietà degli stili, dei ritmi e dei tempi di apprendimento lasciandosi condizionare da quel drappello che riesce a registrare tappe accelerate con ragguardevoli risultati.

Le avvertenze pedagogico-didattiche, per esorcizzare il rischio di errori professionali destinati a inficiare l'intera carriera scolastica dell'alunno, e non soltanto ciò che riguarda l'apprendimento della letto-scrittura, richiamano l'importanza del coinvolgimento dei docenti in momenti di riqualificazione in servizio e di autoaggiornamento continuo con il ricorso alla metodologia della ricerca-azione. Del resto, proprio questa metodologia implica una maggiore partecipazione dei docenti alla formulazione e alla verifica degli itinerari didattici, alle innovazioni metodologiche e a quelle di struttura, attraverso un approccio olistico con le diverse variabili da tenere sotto controllo. Si tratta, sostanzialmente, di porre attenzione a tutti gli aspetti cognitivi e non cognitivi del processo educativo, riflettere su quello che si va via via registrando, facendo delle ipotesi, procedere alla loro verifica e progettare continui miglioramenti[15]. Valore aggiunto deriva dalla disponibilità al confronto con i colleghi.

15. Cfr. C. Scurati, G. Zanniello, Napoli, *La ricerca azione*, Tecnodid, 2002, p. 17.

Nello specifico dell'apprendimento della letto-scrittura gli orientamenti didattici da assumere non possono prescindere dal diversificare i tempi dedicati a ogni bambino per lo svolgimento di attività ritenute corrispondenti alle sue attitudini, tendenze e vocazioni.

È opportuno appalesare con garbo ai bambini le difficoltà che incontrano, manifestando tangibilmente la disponibilità incondizionata a offrire aiuto e supporto. Fonte di gratificazione è constatare i piccoli progressi compiuti, confrontando i risultati precedenti con quelli successivi. Agli insegnanti non mancherà modo di offrire spazi verbali di comunicazione da utilizzare quando emerge qualche difficoltà rispetto alle quali l'alunno, essendone consapevole, chiede il confronto.

In buona sostanza, ogni docente non può che individuare le abilità competenti e quelle deficitarie, predisponendo un percorso curricolare personalizzato modulato per piccole tappe, contraddistinto da momenti che valorizzino l'operato del bambino, risultante funzionale a incentivare la motivazione all'apprendimento.

Qualora i progressi auspicati non si determinino è da ritenere controproducente l'insistenza, che deve lasciar posto a una riflessione sulle conoscenze acquisite e su quelle non assimilate, prendendo in esame i fattori inibenti, tanto di natura interna quanto connessi con aspetti contestuali e ambientali.

Il docente opererà in chiave autocritica, nel senso che valuterà l'efficacia delle strategie adottate, nonché i successi ottenuti senza sottovalutare o, di contro, amplificare le difficoltà che hanno inibito la progressione nell'apprendimento dell'alunno.

Chiaramente, il confronto con la famiglia dovrà configurarsi come colloquiale, costruttivo, equilibrato, quindi privo di ogni forma di infingimento e, comunque, epurato da ogni eccessiva preoccupazione. Tradizionalmente i docenti rilevano difficoltà e disturbi nell'apprendimento rapportando ciò che il bambino riesce a conseguire rispetto a quanto i compagni del gruppo classe, in linea di massima, riescono a realizzare con andamento sostenibile.

Vi è da rilevare che le difficoltà sul versante dell'apprendimento della letto-scrittura, come si diceva prima, vengono a registrarsi alquanto diffusamente, giacché esso comporta un'operazione complessa implicante il dover distinguere, in prima battuta, le lettere da altri segni, quali lo scarabocchio, i numeri e i disegni, sulla base delle loro caratteristiche per poi riuscire a riconoscere le lettere, la loro forma, i tratti distintivi che ne permettono la riproduzione, il valore sonoro e l'identità nominale. Alcuni bambini acquisiscono queste abilità di riconoscimento e di riproduzione dopo una breve esperienza con estrema facilità, altri, invece, hanno grandi difficoltà[16].

È tendenza diffusa considerare l'opportunità di aborrire ogni tentazione di procedere in fretta, nella consapevolezza che l'apprendimento della letto-scrittura richiede un impegno non da poco anche per effetto della configurazione particolare dell'italiano. Infatti, si è di fronte a un sistema alfabetico, costituito da un cifrario del linguaggio verbale in

16. Cfr. T. Malaguti, *Insegnare a leggere e scrivere con il Metodo FOL,* Trento, Erickson, 2000, p.15.

cui le lettere dell'alfabeto rappresentano unità linguistiche che sono i fonemi. Apparentemente l'impostazione di tale sistema alfabetico varrebbe a facilitare l'apprendimento della letto-scrittura, soprattutto considerando la corrispondenza biunivoca fra grafema e fonema. Tra l'altro i segni dell'alfabeto italiano sono in tutto 21 e dalla loro combinazione deriva la costruzione di tutte le parole appartenenti alla nostra lingua nazionale. Ma se a ogni lettera corrisponde, in genere, un solo suono è pur vero che per alcune di esse la corrispondenza non si presenta come lineare, bensì implica la possibilità di una varietà di suoni (esempio: c = ca, ci).

Secondo alcuni studiosi, all'inizio dell'apprendimento della letto-scrittura, a ogni grafema viene attribuito un fonema e viceversa, il più delle volte sulla base di una procedura programmata di montaggio sequenziale delle singole lettere che compongono la parola.

Comunque, nella prima classe della Scuola Primaria i bambini manifestano maggiore facilità di apprendimento nella scomposizione sillabica per poi pervenire a quella fonemica, che risulta sempre più difficoltosa rispetto alla sillabica stessa[17]. Il bambino, in virtù di tale osservazione, dovrebbe imparare a decodificare i fonemi che sono mutevoli a seconda della posizione che occupano nella corrente acustica e per come risultano fusi all'interno delle sillabe.

Difficoltà sussisterebbero nel segmentare una parola in fonemi, competenza che i bambini non acquisiscono spontaneamente, giacché essi vengono percepiti non per le caratteristiche specifiche che presentano, bensì per il loro rapporto con i segmenti fonemici a cui risultano collegati.

Leggere e scrivere parole, magari formate da poche sillabe facilitate dalla corrispondenza fonema-grafema, è cosa ben diversa, però, dal leggere parole per le quali non è possibile avvalersi di tale corrispondenza, alla quale dovrà fare necessariamente seguito un meccanismo visivo-lessicale da cui dipende la possibilità di discriminare le parole omofone da quelle omografe e accedere alle regole riguardanti le specificità ortografiche e lessicali. In ogni caso questo modo di procedere legittima il ricorso a metodi analitici della lettura che vengono decisamente segnalati come opportuni soprattutto in presenza di difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura. Ciò sulla base del presupposto che quando il bambino impara a leggere è portato ad analizzare le singole lettere e le informazioni grafiche, nonché la corrispondenza fonema-grafema di ciascuna di esse e che solo successivamente tende a riconoscere una parola in base alle sue caratteristiche distintive, alla sua lunghezza, alla posizione delle lettere e ai rapporti consonante-vocale.

Non secondarie appaiono le cosiddette operazioni metalinguistiche che sembrerebbero costituire il nucleo e il cardine del processo di lettura e scrittura, nel senso che sussisterebbe una forte correlazione fra l'apprendimento della letto-scrittura e il grado di consapevolezza che i bambini gradualmente acquisiscono circa la struttura fonologica della parola.

17. Cfr. I.Y. Liberman et alii, *Explicit sillable and phoneme segmentation in the yuoung children*, «Journal of Experimental Child Psychology», 18 (1974), pp. 201-212.

Solitamente i docenti che hanno maturato una consistente esperienza nel campo delle difficoltà linguistiche adottano strategie didattiche basate prima sull'apprendimento delle corrispondenze fonema-grafema e grafema-fonema, poi di quelle sillabiche e ortografiche e, infine, lessicali.

Tale metodologia operativa, sebbene richieda più tempo, purtuttavia, si pensa che favorisca risultati positivi sia per i bambini senza disturbi di apprendimento che, soprattutto, per quelli con difficoltà. Affinché questi ultimi possano trarre benefici sostanziali, si è del parer che necessiti procedere adottando una metodologia fonologica semplice per poi passare, con gradualità, a una più complessa. I sostenitori di tale metodologia non solo sono convinti della sua efficacia intrinseca, bensì ipotizzano conseguenze macroscopiche e insanabili qualora vengano adottate strategie di stampo globale. Il rischio sarebbe quello di non riuscire a individuare presto i bambini con difficoltà e di perdere troppo tempo prima di intervenire, con la conseguenza che risulterà poi difficile ricominciare daccapo adottando una metodologia fonologica soprattutto perché il maggior numero degli alunni appartenenti al gruppo classe avrà ormai imparato a leggere.

I sostenitori del metodo fonologico, quindi, sono convinti che attraverso una metodologia fonologica graduata anche gli alunni con difficoltà di apprendimento, qualora non si tratti di DSA, riescono a conseguire risultati compatibili grazie all'uso di semplici strategie alfabetiche da sperimentare in tempi distesi. Tra l'altro, si verrebbe a determinare la possibilità di predisporre meglio gli eventuali successivi interventi pedagogico-riabilitativi.

In estrema sintesi, i docenti durante l'avvio del percorso didattico finalizzato all'apprendimento della letto-scrittura dovrebbero adottare dapprima strategie fonologiche semplici, come quelle fonologico-alfabetiche, e complesse, come quelle fonologico-ortografiche, per poi integrarle con strategie ortografiche e, infine, lessicali.

Va tenuto in buon conto, comunque, che la lettura e la scrittura non fanno altro che configurarsi come un continuo alternarsi di strategie fonologiche, alfabetiche, ortografiche, morfologiche o lessicali vincolate alle attività che il docente riesce ad armonizzare in virtù di una sapiente regia e alle competenze gradualmente acquisite dai bambini.

Il presentarsi e reiterarsi di difficoltà significative, pur a fronte dei diversi tentativi metodologico-didattici posti in essere da docenti esperti, potrebbero essere interpretati come autentico segnale della presenza di un disturbo specifico di apprendimento importante come la dislessia per avviare la procedura prevista al fine di acquisirne la conferma.

La dislessia, com'è noto, nella sua configurazione, è un disturbo specifico di apprendimento, che, insieme alla disgrafia, alla disortografia e alla discalculia, è riconosciuto dalla Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010.

Il Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), per come definito in sede di Consensus Conference dell'Istituto Superiore della Sanità (6-7 dicembre 2010), è un disturbo cronico, la cui espressività si modifica in relazione all'età e alle richieste ambientali.

Di origine neurobiologica, esso ha una matrice evolutiva, mostrandosi come un'atipia dello sviluppo: si manifesta, cioè, con caratteristiche diverse nel corso dell'età evolutiva e delle fasi di apprendimento scolastico. La principale caratteristica di questa categoria no-

sografica è la specificità riflettente un disturbo che interessa un determinato dominio di abilità, quale può essere quello circoscritto della scrittura, della lettura, del ragionamento, del calcolo e della rappresentazione grafica, lasciando intatto, nella maggioranza dei casi, il funzionamento intellettivo generale. In tal senso, uno dei criteri per lungo tempo ritenuto necessario per stabilire la diagnosi di DSA è stato quello della discrepanza tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica).

È così che dal riconoscimento del criterio della discrepanza, adottato sia per la definizione che per la diagnosi di DSA, derivano alcune fondamentali implicazioni sul piano diagnostico: necessita usare test standardizzati, farsi un'idea dell'intelligenza generale del soggetto e dell'abilità specifica; necessita escludere la presenza di altre condizioni che potrebbero influenzare i risultati dei test, come, a esempio, menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva, nonché l'incidenza di situazioni ambientali di svantaggio socio-culturale che possano interferire con un'adeguata istruzione.

Altri interessanti criteri utili per la definizione dei DSA sono il carattere evolutivo di questi disturbi, la diversa espressività del disturbo nelle fasi evolutive dell'abilità in questione, l'impatto significativo che questo disturbo comporta per l'adattamento scolastico e la quasi costante associazione ad altri disturbi (comorbilità).

Non di rado capita di accertare l'eventuale compresenza nello stesso soggetto di più disturbi specifici dell'apprendimento o la compresenza di altri disturbi neuropsicologici (come l'ADHD, disturbo dell'attenzione con iperattività) e psicopatologici (ansia, depressione e disturbi della condotta).

I DSA interessano le competenze strumentali degli apprendimenti scolastici; ne consegue che la loro presenza emerge maggiormente nella Scuola Primaria e in quella secondaria di primo e secondo grado. Essi possono essere clinicamente accertati e certificati a partire dal secondo quadrimestre del secondo anno della Scuola Primaria. È necessario, infatti, che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda primaria) e di calcolo (fine della terza primaria). Un'anticipazione eccessiva della diagnosi potrebbe aumentare in modo significativo la rilevazione di falsi positivi. Tuttavia è possibile individuare fattori di rischio (personali e familiari) e indicatori di ritardo di apprendimento che possono consentire attività e interventi mirati e precoci per garantire una diagnosi tempestiva[18].

Ciò vuol dire, pertanto, che è possibile un'attenta osservazione del fenomeno sin dalla scuola dell'infanzia, al fine di potenziare le competenze implicate e sostenere l'autostima nell'approccio agli apprendimenti.

Del resto, come precisano le *Linee guida* per il diritto allo studio degli alunni con DSA, di cui al D.M. 11 luglio 2011, è compito delle scuole di ogni ordine e grado, compresa la scuola dell'infanzia, attivare interventi tempestivi. Le suddette *Linee guida* preci-

18. Cfr. Consensus Conference, *Disturbi specifici dell'apprendimento*, Pavona (Roma), Iacobelli, 2011, pp. 7-8.

sano che è importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio in tale ordine di scuola. Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b) e ha un'espressione linguistica inadeguata va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo. Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, a imparare filastrocche, a giocare con le parole. Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare[19].

Fondamentale, allora, è l'osservazione sistematica da parte dei docenti, che in questo grado scolastico sono chiamati a rivolgere attenzione soprattutto all'eventuale presenza di situazioni problematiche che si estrinsechino come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune percettive, difficoltà di linguaggio verbale. Ecco perché è necessario monitorare le abilità relative alle capacità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche.

Le Indicazioni nazionali del 2012 evidenziano, inoltre, che, nel corso dei cinque anni di età, ossia dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, il bambino inizia a interiorizzare le coordinate spazio-temporali e a orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie. Di conseguenza, il bambino dovrebbe raggiungere specifici traguardi di competenza, come il raggruppamento e la classificazione degli oggetti, il confronto e la valutazione delle quantità, la familiarizzazione con le strategie del contare, l'esecuzione di misurazioni.

In particolare, nell'ambito della letto-scrittura, il piccolo che sperimenta rime, filastrocche e drammatizzazioni, inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra suoni significati, raggiunge specifiche competenze, tra cui discriminazione visiva (riconosce i grafemi da altri segni grafici), discriminazione uditiva (discrimina i fonemi e li associa correttamente ai grafemi, coordinazione oculo-manuale (integra abilità motorie e percezione visiva), abilità metafonologiche (riconosce ed elabora le caratteristiche fonologiche delle parole).

Leggere e scrivere costituiscono una funzione complessa che coinvolge molteplici competenze: neurobiologiche (scambio inter-emisferico), direzionalità dei flussi corticali tra gli emisferi), percezione visiva (discriminazione delle lettere) e inseguimento/spostamento da sinistra a destra (motilità oculare, span visivo), simbolizzazione (associazione tra suono e segno o tra segno e suono), lavoro sinergico, quindi, di pensiero, vista e motricità in orizzontale, da destra a sinistra e nella giusta successione, nonché movimento nel tempo e nello spazio.

Mettendo a fuoco la dislessia, bisogna considerare che essa si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero

19. Cfr. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, D.M. 12 luglio 2012, p. 10.

nella correttezza e nella rapidità della lettura. Secondo Benton la dislessia è la difficoltà a tradurre gli stimoli visivi nei loro equivalenti fonetici; non si tratta di incapacità di imparare a leggere dovuta a una deficienza mentale generale[20]. Da un punto di vista clinico, la dislessia, come precisano le succitate *Linee guida* per il diritto allo studio degli alunni con DSA, si manifesta, attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. Risulta più o meno deficitaria, a seconda del profilo del disturbo in base all'età, la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può farla somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo.

Il dislessico, solitamente, è un bambino intelligente, con un linguaggio generalmente strutturato, che può esprimersi anche con disinvoltura; il suo atteggiamento cambia completamente quando si pone di fronte a un testo scritto: diviene insicuro, si agita, gli sudano le mani, è pervaso da uno stato d'ansia, assume atteggiamenti e posture anomali.

Nella sua lettura emergono sostituzioni, elisioni, inversioni di fonemi, confusione fra suoni omologhi; la comprensione della lettura è discreta, ma incontra difficoltà nell'analisi del testo dovuta più agli errori che commette nel leggere (a esempio, sostituzione di una parola con un'altra che ha caratteristiche simili, ma diverso significato) che alla comprensione vera e propria del testo. L'alunno dislessico, al contrario, quando deve analizzare e fare deduzioni su un argomento trattato oralmente o letto da un'altra persona, dimostra una buona comprensione e un'adeguata capacità critica[21].

Secondo Meazzini il bambino con dislessia quando legge assume una postura scorretta, muove la testa in modo irregolare, tiene il libro troppo lontano da sé o troppo vicino, oppure lo tiene secondo un'angolatura anomala, si copre l'occhio destro o l'occhio sinistro, sottolinea con il dito lettera per lettera o parola per parola. Per ciò che riguarda la fluidità della lettura pronuncia male le parole familiari o nuove, modificando, o non, il senso della frase. Via via che legge egli ripete parole e frasi; legge con ritmo alterato, lento, fermandosi a ogni parola, a ogni frase o scandendo lettere e sillabe; può tenere un ritmo veloce senza attribuire senso a ciò che legge, non rispettando alcuna intonazione della frase; la voce può essere monotona. Il bambino dislessico nella pratica della lettura può omettere una o più parole cambiando totalmente il significato del testo; può inserire parole nuove, sostituire o invertire fonemi omofoni o omografi, sbagliare accenti cambiando totalmente il significato di parole o frasi. I numerosi errori che egli commette mentre legge interferiscono con la comprensione del testo, che può presentare lacune nei vari aspetti, dalla comprensione dei fatti (non sa individuare le idee principali del testo, la sequenza con la quale gli eventi si susseguono) alla comprensione deduttiva e alla valutazione critica[22].

20. Cfr. A.L. Benton, *Problemi di neuropsicologia*, Firenze, Giunti e Barbera, 1966.
21. A. De Filippis, F. Cippone, E. Veronesi, *Nuovo manuale di Logopedia*, Trento, Erickson, 1998, pp. 167-168.
22. Cfr. P. Meazzini *La lettura prima. Guida all'analisi e al trattamento dei pre-requisiti della lettura*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Certamente la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, soprattutto, all'inizio della Scuola Primaria, rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della Scuola dell'Infanzia e i docenti della Scuola Primaria.

Si è consapevoli che per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è alquanto problematico, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività da affrontare simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (vale a dire di un ritmo di letto-scrittura costante e continuativo), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato.

Per quanto riguarda, in particolare, il metodo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura, è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di un'adeguata fluenza e correttezza di lettura. Per l'alunno con DSA sembra essere più efficace utilizzare, invece, il metodo fono-sillabico, oppure quello puramente sillabico, a sostegno del quale le *Linee guida* del 2011 formulano alcune interessanti considerazioni.

La possibilità, infatti, di condurre operazioni meta-fonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica. Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul *continuum* del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante-vocale) può essere individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia.

In tale direzione, vengono proposti esercizi di sintesi sillabica, nonché la ricostruzione di una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate ad alta voce dall'insegnante. Sono ritenuti, altresì, efficaci gli esercizi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia; è considerata funzionale anche la formazione di treni di parole laddove la sillaba finale della prima costituisce quella iniziale della seconda. Sono segnalati come opportuni i giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione di rime, nonché le tombole e il domino con immagini e sillabe da associare.

Posto che i processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale, strutturandosi in livelli gerarchici di competenza, è possibile in un secondo tempo passare al lavoro di tipo fonologico.

Cosicché, il primo livello è quello della parola, che indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase; segue il livello della struttura delle sillabe, che indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura.

Bisogna considerare che all'inizio sono più facilmente identificabili quelle caratterizzate dalla struttura consonante-vocale (a esempio ta- nella parola tavolo), poi quelle dalla struttura vocale-consonante (a esempio al- nella parola albero). Segue, poi, il livello dei suoni iniziali e finali della parola, che indica la capacità, a esempio, di riconoscere la rima; inoltre, il livello del riconoscimento preciso del suono iniziale e finale della parola; infine,

il livello del riconoscimento di tutti i singoli fonemi della parola. Su tale scia è ritenuto utile l'espletamento di attività fonologiche nell'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia e nella prima e nella seconda classe della Scuola Primaria.

Per quanto riguarda, nello specifico, la Scuola Primaria, per far acquisire la consapevolezza fonologica si possono proporre attività come l'individuazione del fonema iniziale di parola; proporre, poi, parole che iniziano per vocale; sollecitare l'individuazione del fonema finale e poi intermedio, l'analisi fonemica, che è analoga al processo di scrittura, la fusione fonemica che è analoga al processo di lettura, la composizione di parole bisillabe, le associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini, il conteggio dei fonemi, il raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono.

Chiaramente si reputa opportuno iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue, utilizzando poi, in abbinamento, parole e immagini corrispondenti.

L'approccio con il metodo fono-sillabico, adattato alle specificità dell'alunno con DSA, presenta particolari caratteristiche, privilegiando un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l'immagine mentale, per favorire gradualmente l'assunzione concettuale, muovendo dalla consapevolezza che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo, ragion per cui egli non si rappresenta astrattamente le cose, bensì se le raffigura.

È importante, comunque, a prescindere dal metodo che si voglia adottare, iniziare con lo stampato maiuscolo, in quanto esso rappresenta la forma di scrittura percettivamente più semplice, essendo articolata su un'unica banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare).

È scontato che il docente debba rispettare i ritmi e gli stili di apprendimento degli alunni, permettendo a ciascuno, nel gruppo classe, di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, concedendo ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista e facilitatore.

Occorre qui precisare che tra i DSA la difficoltà di comprensione del testo viene facilmente associata alla dislessia; in realtà, quest'ultimo disturbo specifico di apprendimento comporta, come evidenziato in precedenza, una difficoltà nella lettura, in quanto si riferisce alla decodifica del testo scritto, non implicando tassativamente una difficoltà nella comprensione.

A tal proposito, necessita evitare di richiedere la lettura ad alta voce all'alunno dislessico, limitando questa eventualità a brani su cui possa essersi esercitato in precedenza; ciò faciliterebbe anche l'acquisizione graduale dei contenuti.

Particolare rilevanza assume considerare le connessioni che ci sono tra lettura e comprensione, in quanto la presenza contemporanea di dislessia e disturbo della comprensione aggrava le difficoltà di apprendimento e necessita di attenzioni specifiche.

Se viene diagnosticato questo tipo di difficoltà binaria, sarà possibile seguire due itinerari: intervenire direttamente sulle abilità coinvolte nella comprensione del testo oppure sulla promozione del miglioramento delle conoscenze con strategie che influenzano la comprensione, concentrandosi, in particolare, sulla metacognizione (intesa come la

capacità di riflettere e ragionare sulle proprie abilità), insegnare strategie utili allo studio e intervenire sullo stile attributivo dell'alunno (cioè capire a chi o a cosa attribuisce i suoi successi e insuccessi)[23].

Ci piace qui richiamare gli assunti formulati da alcuni studiosi sulla dislessia. Essa non è una porta murata, ma una porta chiusa a doppia mandata: per aprirla bisogna trovare la chiave giusta. Non è facile in quanto la serratura è veramente complicata; infatti spesso non basta una chiave sola, giacché la mandata a volte è tripla, non solo doppia. Il messaggio è chiaro: la chiave esiste, la porta si può aprire, il muro è valicabile, non bisogna rassegnarsi. Per gli addetti ai lavori la chiave si chiama compensazione o uso di strumenti compensativi, ossia l'insieme di strategie, metodi di studio, tecnologie, atteggiamenti e accorgimenti che possono consentire di ridurre, magari di azzerare, gli effetti del disturbo[24].

Sulla base di queste considerazioni, come affrontiamo in Italia il nodo problematico riguardante l'apprendimento della lettura da parte di un alunno dislessico?

Contribuisce a offrire possibili risposte il riferimento a uno strumento progettuale di particolare importanza previsto dalla vigente normativa nazionale: esso è il Piano Didattico Personalizzato.

Attraverso tale Piano l'istituzione scolastica assicura l'impiego di opportuni *strumenti compensativi* e l'adozione di *misure dispensative*. Lo scopo è quello di evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento programmati.

Compensare e dispensare sono due parole chiave che da alcuni anni sembrano sintetizzare gli interventi metodologico-didattici posti in essere in Italia per una didattica inclusiva rivolta agli alunni con DSA.

È opportuno evidenziare che i due termini citati, pur integrandosi, non sono per nulla equivalenti, perché la compensazione, nei suoi vari aspetti, rappresenta un'azione che mira a ridurre gli effetti negativi del disturbo per raggiungere, comunque, prestazioni funzionalmente adeguate, mentre le misure dispensative rappresentano una presa d'atto della situazione con lo scopo di evitare, attraverso un'adeguata azione di tutela, che il disturbo possa comportare l'insuccesso scolastico con ricadute personali, anche gravi[25].

In particolare, quelli *compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Fra i più noti rientrano: la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto; il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione; i programmi di video-scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori; la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo. In tale categoria sono compresi altri strumenti tecnologicamente meno evoluti, quali tabelle, formulari,

23. Cfr. C. Cornoldi et alii, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2018.
24. Cfr. F. Barbera, *Un'insolita compagna la dislessia*, Padova, CLEUP, 2013.
25. Cfr. *Costruire il Piano Didattico Personalizzato*, cur. F. Fogarolo, Trento, Erickson, 2012, p. 19.

mappe concettuali. Questi strumenti sollevano l'alunno con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza tuttavia facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e gli insegnanti, anche sulla base delle indicazioni del docente referente di istituto (designato in ciascuna scuola), avranno cura di sostenerne l'uso da parte degli alunni che ne abbiano bisogno.

Le *misure dispensative* riflettono, invece, interventi destinati a sollevare l'alunno dallo svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risulterebbero particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo lo impegna per più tempo rispetto ai propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare, di conseguenza, un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo. L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirino al successo formativo degli alunni, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno coinvolto.

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative devono essere esplicitati e formalizzati dalle istituzioni scolastiche, al fine di assicurare un insieme di opportunità utili alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese.

La scuola predispone, così, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre/quadrimestre scolastico, un documento che può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato. Esso dovrebbe contenere almeno le seguenti voci e risultare articolato in base alle discipline coinvolte dal disturbo: dati anagrafici dell'alunno, tipologia di disturbo, attività didattiche individualizzate, attività didattiche personalizzate, strumenti compensativi utilizzati, misure dispensative adottate, forme di verifica e valutazione personalizzate.

Il primo obiettivo del PDP è proprio quello di individuare un sistema efficace per portare l'alunno con DSA a superare i limiti del suo disturbo e riuscire ad apprendere.

In particolare, ogni docente, per sé e collegialmente, durante le prime fasi degli apprendimenti scolastici dovrebbe farsi carico dei seguenti adempimenti:

- curare con attenzione l'acquisizione dei prerequisiti fondamentali e la stabilizzazione delle prime abilità relative alla scrittura, alla lettura e al calcolo, ponendo contestualmente attenzione ai segnali di rischio in un'ottica di prevenzione e ai fini di una segnalazione;
- mettere in atto strategie di recupero;

- segnalare alla famiglia la persistenza delle difficoltà nonostante gli interventi di recupero posti in essere;
- prendere visione della certificazione diagnostica rilasciata dagli organismi preposti;
- procedere, in collaborazione dei colleghi della classe, alla documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati previsti;
- attuare strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo;
- adottare misure dispensative;
- attuare modalità di verifica e valutazione adeguate e coerenti;
- realizzare incontri di continuità con i colleghi del precedente e successivo ordine o grado di scuola al fine di condividere i percorsi educativi e didattici effettuati dagli alunni, in particolare quelli con DSA, e per non disperdere il lavoro svolto.

Nella predisposizione del Piano Didattico Personalizzato è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dall'alunno anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici.

Il modello di PDP elaborato dalla scuola può essere adeguato alle diverse situazioni, nel rispetto dell'autonomia di ricerca e sperimentazione e della libertà didattica e di progettazione propria dei docenti curricolari e specializzati.

Certamente, gli insegnanti sono chiamati a porre attenzione alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche, tenendo in buon conto, come già sottolineato, che nell'apprendimento incidono notevolmente i fattori emotivi, motivazionali e relazionali.

La formazione, in tale ambito, ha l'obiettivo di rendere competenti gli insegnanti nel creare ambienti di apprendimento idonei a favorire negli alunni lo sviluppo dell'autostima, dello stile di attribuzione positivo e del senso di autoefficacia[26].

Produzione e comprensione del testo: sinergia tra le quattro abilità linguistiche

Componente fondamentale per lo sviluppo della competenza lessicale è lo sviluppo dell'abilità di lettura, strumento particolarmente adeguato per la sua espansione, giacché proprio una maggiore competenza lessicale è requisito necessario per migliorare l'abilità di lettura.

Ciò non significa, tuttavia, che la comprensione del testo e la comprensione del lessico che lo costituisce riflettano lo stesso processo o che la comprensione del testo dipenda solo dal grado di conoscenza delle parole. Varie, infatti, sono le componenti che concorrono alla comprensione: il background culturale, le conoscenze specifiche sull'argomento, le possibili strategie di inferenza[27], quali la creazione di un collegamento tra le informazioni contenute nel testo sulla base di affinità semantiche tra frasi diverse; l'individuazione del

26. Cfr. D. Milito, *Disturbi Specifici di Apprendimento e successo scolastico*, Roma, Anicia, 2012, pp. 86-101.
27. Cfr. M. Cardona, *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*, «Studi di glottodidattica», 2 (2008), pp. 10-36..

significato delle singole parole relative al contesto; il ricavo di informazioni contenute nel testo espresse in forma implicita.

In tale scenario, se importante risulta il modello glotto-didattico, caratterizzato dall'analisi e dall'applicazione di approcci teorici, metodi e tecniche per l'insegnamento linguistico, come prima evidenziato richiamandoci ad alcune emblematiche correnti di pensiero riguardanti il processo di insegnamento/apprendimento della letto-scrittura, certamente significativo è l'approccio olistico della comunicazione, in cui la lingua viene intesa come un insieme di scopi da raggiungere, sistema per entrare in relazione con l'altro e con il mondo.

Del resto, la lingua, com'è noto, è caratterizzata da quattro abilità fondamentali, lettura, ascolto, scrittura e parlato, divise in due gruppi: abilità di tipo fruitivo o di input (lettura e ascolto) e abilità produttive o di output (scrittura e parlato). Cosicché, se l'ascolto implica l'identificazione di suoni, accenti, inflessioni, intonazioni, nonché la comprensione di parole e frasi a livello orale per recepire un messaggio, il parlato, strettamente legato alla capacità di ascolto, comporta la produzione a livello orale di suoni che vanno a formare parole e frasi per veicolare il messaggio. La lettura, d'altra parte, implica il riconoscimento dei segni grafici che formano parole e frasi; essa richiede solitamente la conoscenza a livello orale del sistema di simboli utilizzati per codificare l'espressione orale, la comprensione del significato delle varie parole codificate in quei caratteri e delle frasi che a loro volta le formano. La scrittura, invece, richiede l'utilizzo e il controllo di diversi processi di elaborazione dell'informazione visiva e fonologica, analogamente a quanto avviene per la lettura, anche se necessita di un adeguato processo di acquisizione di abilità cognitive e di diversificate competenze grafo-motorie.

Le abilità linguistiche di base, pertanto, pur avendo caratteristiche proprie, si collegano e interagiscono nel contesto comunicativo. Naturale e spontaneo è qui il richiamo al modello elaborato da Jakobson sulla comunicazione, articolato in due assi: uno orale-scritto, l'altro fruitivo-produttivo, considerati nella loro reciproca interrelazione[28].

Da tanto trova legittimazione la tendenza a individuare metodi, strategie e tecniche a livello didattico mirati allo sviluppo e al consolidamento di ciascuna delle quattro competenze, tenendo conto della loro specificità, pur includendole in un contesto di senso, che sia rispettoso del carattere olistico che caratterizza l'approccio dell'essere umano con le conoscenze e la modalità realizzativa del proprio apprendimento.

Non secondario appare, dal punto di vista didattico, un percorso basato su attività inquadrate sinergicamente, del tipo «ascoltare per parlare», «ascoltare per scrivere», «leggere per parlare», «leggere per scrivere».

Insegnare a «leggere per capire», comunque, riguarda una sfida che si colloca nell'ambito di una didattica a spirale, che, tra l'altro, non può prescindere dalla considerazione dei livelli di padronanza già sviluppati (e da sviluppare) dall'alunno all'interno dell'asse orale. Chiedere all'alunno cosa abbia compreso leggendo, infatti, implica chiamare in

28. Cfr. E. Esposito, S. Sini, M. Castagneto, *Roman Jakobson, linguistica e poetica*, Milano, Ledizioni, 2018.

causa un interrogativo fondamentale: cioè se gli alunni siano stati già avviati alla formazione di schemi e di operazioni mentali, da ritenere indispensabili, attraverso un'adeguata pratica di comunicazione orale.

In effetti, dimostrare disquisendo esaurientemente che è stato compreso quanto letto dipende anche, se non soprattutto, dall'abitudine dell'alunno a dialogare, a riassumere, a raccontare, a esporre il proprio punto di vista e a individuare quello altrui. Si tratta di aspetti non secondari rispetto alla possibilità di dimostrare di essere capaci di esporre quanto compreso attraverso la lettura di un testo scritto. Rendere l'alunno capace di esporre i contenuti di un testo letto, tra l'altro, comporta la capacità, da parte sua, di discriminare le caratteristiche e specificità delle varie tipologie di testo (descrittivo, narrativo, regolativo, espositivo, argomentativo) e di attivare un processo cognitivo complesso che presuppone l'orientamento-temporale, l'analisi, la sintesi, il confronto, le ipotesi, la valutazione e, non per ultima, la metacognizione.

Necessita, quindi, superare il rischio della univocità che, tra l'altro, tende a sottovalutare aspetti rilevanti che riguardano la competenza tecnica, semantica, sintattica, testuale, pragmatico-comunicativa e rielaborativo-valutativa, tenendo presente che le caratteristiche di queste competenze, tra l'altro, si differenziano a seconda del versante linguistico (fruitivo o produttivo) in cui si esplicano.

Per definire indicatori da utilizzare in direzione dello sviluppo della capacità di comprensione dell'alunno di ciò che legge, necessita articolare con chiarezza le aree di competenza (tecnica, semantica, testuale, pragmatico-comunicativa e rielaborativa), indirizzando l'attenzione verso aspetti ritenuti fondamentali, tra cui riconoscere il rapporto segno-suono, gli artifici tipografici, il significato di parole nuove all'interno di un testo, nonché il significato di sinonimi, omonimi, ecc.; possedere la capacità di cogliere i rapporti tra gli elementi costitutivi di un testo (coesione, coerenza), di riconoscere la rete esplicativa di un testo (scopo, emittente, destinatario), di utilizzare il testo per un proprio scopo, di confrontare quanto esposto nel testo con le informazioni ricevute da altri testi e da altre fonti, di rielaborare opportunamente un testo, nonché di formulare giudizi di validità sul testo.

Gli itinerari operativi finalizzati allo sviluppo della padronanza nella comprensione del testo letto non possono essere ingabbiati in aride procedure. Sulla base di tale convinzione anche gli aspetti connessi con la verifica della comprensione del testo nel nostro Paese sono stati tradizionalmente considerati con una certa diffidenza. Questo è uno dei principali motivi per i quali al fine di verificare la capacità di comprensione della lettura si è preferito, il più delle volte, fare ricorso a modalità accertative di ampio respiro, ricorrendo al dialogo, alla conversazione e ad altre forme basate sullo scambio interattivo fra docente e alunni e fra gli alunni nell'ambito del gruppo classe, magari con l'adozione di modelli diversificati di *Cooperative Learning*, ritenuti volta per volta calzanti.

Si reputa che altre tipologie di prove continuino a essere considerate non solo farraginose, bensì scarsamente funzionali rispetto a un obiettivo sostanzialmente complesso, consistente nel volere verificare i livelli di padronanza raggiunti dagli alunni e, contestualmente, procedere con determinazione pedagogico-didattica in direzione dell'apprendimento riflessivo e dell'implementazione delle conoscenze ritenute acquisibili attraverso

una metodologia protesa ad amalgamare i momenti dell'ideazione, della progettazione, dell'azione, della verifica e della valutazione all'interno di un processo a spirale.

In tale ottica, del resto, è avvenuta nei trascorsi decenni la diffusione nelle scuole italiane delle prove di verifica cosiddette oggettive, supportata da iniziative svolte sul territorio nazionale per la riqualificazione in servizio dei docenti in materia di verifica e di valutazione dell'apprendimento anche in campo linguistico.

Certamente non manca la padronanza dei docenti nella gestione delle prove oggettive di classe di tipo strutturato (a domanda chiusa e risposta chiusa) e di tipo semi-strutturato (a domanda chiusa e risposta aperta).

La prima tipologia, comprendente prove come quelle basate su vero-falso, a scelta multipla e per corrispondenza, viene considerata con alcune riserve soprattutto perché esse non favoriscono sollecitazioni alla creatività, all'immaginazione e all'inventiva degli alunni, con l'aggravante, per quanto concerne le competenze linguistiche, di circoscrivere la verifica a una sola delle abilità, quella della lettura.

La seconda tipologia, comprendente, tra l'altro, il saggio breve e il questionario con domande a risposte aperte brevi, non si limita a chiedere all'alunno di dare risposte delimitando una sola competenza, quella della comprensione, bensì implica l'ibridazione feconda fra l'abilità della lettura e quella della scrittura[29].

Le prove oggettive di tipo semi-strutturato chiamano in causa il profilo professionale del docente progettista-valutatore in grado di costruire con immediatezza, spesso all'insegna dell'estemporaneità, le prove, eludendo settorializzazioni forzate fra la capacità di leggere per capire e quella di scrivere per esplicitare con chiarezza il proprio pensiero[30].

Analogamente appare pretestuoso ritenere che la maturazione delle abilità della produzione e della comprensione possa essere favorita adottando metodi che privilegino univocamente l'uno o l'altro aspetto.

Di certo, nostri famosi linguisti, quali Maria Luisa Altieri Biagi e Tullio De Mauro, mettono sul chi vive circa errori educativi ritenuti macroscopici, come quello di porre in essere interventi appiattiti su una sola delle due abilità.

In particolare, Maria Luisa Altieri Biagi, riprendendo Nabokov, ha avuto modo di evidenziare la necessità del «ri-leggere» per «leggere». Il che comporta capire, apprezzare i particolari andando oltre la percezione intuitiva. Centrale nel pensiero della studiosa è l'efficacia dell'accostamento lettura-riflessione grammaticale[31] con l'avvertenza che la seconda attività risulti funzionale alla prima, garantendo la comprensione del testo e che, viceversa, l'attività di lettura debba offrire la migliore partenza per il raggiungimento di consapevolezze linguistiche di natura grammaticale. Fondamentale, in tale direzione, appare la lettura ripetuta del testo per cercare di comprendere l'idea della complessità del testo stesso, dei suoi diversi livelli, ma anche della sua penetrabilità, della sua scoper-

29. Cfr. *Le prove strutturate di verifica degli apprendimenti*, cur. G. Domenici, Torino, UTET, 2005, p. 42.
30. Cfr. D. Milito, *Prove oggettive di classe e sistemi di misurazione per la verifica e la valutazione nella lingua italiana*, in Aa.Vv., *Educazione linguistica e continuità*, Cosenza, Jonica Editrice, 1991, p. 76.
31. Cfr. M.L. Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Garzanti, Milano, 1985.

ta progressiva. Condizione indispensabile è che l'insegnante e l'allievo siano coinvolti in una lettura comune in un contesto che veda l'alunno guidato nell'utilizzazione delle diverse conoscenze e delle competenze acquisite per cogliere, a poco a poco, anche gli aspetti che a prima vista sembrerebbero futili.

Seguendo la lezione, ancora attualissima, di Tullio De Mauro, sembra alquanto impraticabile operare la scissione fra l'abilità dello scrivere e quella del leggere. Ciò appare maggiormente assurdo se si considerano la sinergia e l'armonia fra le quattro abilità che investono il processo della comunicazione umana attraverso l'uso del linguaggio verbale nella forma tipica della lingua nazionale: nella catena comunicativa le funzioni di produttore-locutore e di fruitore-ascoltatore, così come quella dello scrittore e del lettore, si alternano il più delle volte con una celerità impressionante tanto da rasentare la simultaneità.

In uno scenario del genere bisogna considerare che le vigenti Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione presentano i traguardi per le competenze in campo linguistico suddivisi per abilità con lo scopo di facilitare l'inquadramento di quegli aspetti ritenuti rilevanti.

In effetti, da un'attenta analisi del documento ministeriale emerge inequivocabilmente che i traguardi per le competenze individuati per la formazione degli allievi nel campo della lingua nazionale, secondo l'ottica del curricolo verticale, sono intersecati e interdipendenti, nella consapevolezza che il saper parlare e il saper ascoltare si fondono, come pure il saper leggere e il saper scrivere. Tale interpretazione è suffragata dalla Raccomandazione europea del 22 maggio 2018, che, tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte. Il riferimento è rivolto alla capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente che per iscritto. La competenza in questione chiama in causa, altresì, il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene, implicando la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile. Ciò comporta, ovviamente, l'adozione di strategie metodologico-didattiche funzionali ai bisogni, agli interessi, alle attitudini, alle tendenze, alle vocazioni degli alunni da estrinsecare in un ambiente di apprendimento inclusivo, in cui ogni docente possa favorire il manifestarsi di tutto il potenziale di cui ogni singolo è dotato.

Comprensione del testo nell'era della digitalizzazione e scuola inclusiva

Lo sviluppo delle tecnologie, che ha contrassegnato significativamente l'evoluzione della società post-industriale in società della conoscenza, ha inciso in maniera consistente anche sulla didattica e, in particolare, sul modo di progettare i contenuti dell'apprendimento, nonché sulle modalità di insegnamento in relazione alle esigenze formative degli alunni. L'avvento dei media ha rivoluzionato, infatti, la percezione e la concettualizzazione.

Già nel 1967 McLuhan, in riferimento alla trasformazione apportata dalla tecnologia sulla componente strutturale ed evolutiva dell'essere umano, ebbe modo di sostenere che nelle ere della meccanica avevamo operato un'estensione del nostro corpo in senso spaziale; oggi, dopo oltre un secolo di impiego tecnologico dell'elettricità, abbiamo esteso il nostro stesso sistema nervoso centrale in un abbraccio globale che, almeno per quanto concerne il nostro pianeta, abolisce tanto il tempo quanto lo spazio. Il sociologo canadese era convinto delle ripercussioni di tale cambiamento sulla modalità con cui veniva a determinarsi il processo d'insegnamento-apprendimento diventato più autoriflessivo e creativo, in grado di attivare processi metacognitivi, in cui gli alunni da fruitori passivi diventano protagonisti attivi, fautori di testi mediatici caratterizzati da componenti linguistico-strutturali innovative, che si inseriscono come nuovi saperi nel processo di apprendimento[32]. Lo sviluppo e la diffusione su scala globale delle tecnologie sono interpretati, così, come il fenomeno che ha reso possibile la nascita della società dell'informazione e della conoscenza.

Si è giunti, ora, a quella che Castells definisce una *networked society*, ovvero una società rappresentata, grazie allo sviluppo di Internet e a un sistema di rete (*networking*) che consentono di ampliare relazioni tra soggetti e tra gruppi senza reali spostamenti o relazioni fisiche[33].

In tale contesto la scuola è al centro di processi comunicativi che si intersecano provocando l'ibridazione degli interventi formativi informali e non formali con le opportunità che essa intende offrire in maniera formale operando all'insegna dell'intenzionalità e della sistematicità.

Certo è che il suo operato non può non risentire dei condizionamenti provenienti dall'esterno che influenzano e modificano la multidimensionalità dei fattori destinati a sortire notevoli effetti sul processo educativo.

Da qui l'attenzione pedagogica rivolta al passaggio dai saperi cristallizzati e standardizzati, di stampo comportamentista-cognitivista, a una nuova dimensione di matrice olistica, che li interpreta come fluidi e interrelati, chiamando in causa l'espressione di quel particolare costrutto, ascrivibile al concetto di competenza, che connota la contemporaneità e che ha rivoluzionato il modus operandi delle istituzioni deputate alla formazione.

Le procedure e le metodologie si diversificano in molteplici e diverse strutture tecnico-pratiche che, definendosi in forme specifiche di tecnologia avanzata, concorrono a fare acquisire una nuova consapevolezza: non esiste un'unicità delle logiche e dei saperi, quali determinanti esclusivi del cambiamento, bensì una molteplicità di modelli di cui vanno considerati intrecci e intersezioni che sfociano nella produzione di un autentico valore aggiunto.

Interessante visione ottimistica è quella di Calvani[34], che considera i media come tecnologie cognitive che si rivelano un'occasione per aprire nuovi spazi alle funzioni della mente.

32. Cfr. M. Mc Luhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967, p. 9.
33. Cfr. M. Castells, *La nascita della società in rete,* Milano, EGEA, 2002.
34. Cfr. A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio,* Torino, UTET, 2001.

In tale prospettiva, del tutto condivisibile, è il pensiero di Hopper che affermava: «Immaginate una classe con una finestra su una conoscenza estesa a tutto il mondo. Immaginate un insegnante con la possibilità di portare alla luce ogni immagine, suono, evento. Immaginate che l'alunno possa visitare ogni posto sulla terra e ogni tempo nella storia. Sembra ancora oggi qualcosa di magico. Tuttavia l'abilità per allestire questi generi di ambienti di apprendimento è all'interno delle nostre possibilità»[35].

Le tecnologie vengono considerate, allora, come una nuova ricchezza di risorse che coinvolgono i processi interni; proprio alla luce di ciò bisogna introdurne l'uso a scuola in modo graduale e oculato, attraverso fasi di sensibilizzazione e familiarizzazione per stimolare, infine, un uso proficuo e creativo del mezzo multimediale[36].

Il focus è dato, certamente, dall'educazione e non dalla tecnologia, in un connubio che vede le strategie educative e l'innovazione pedagogica guardare, con particolare attenzione, alle potenzialità offerte dalle scienze tecnologiche, quali strumenti atti a creare ambienti di apprendimento aperti e flessibili, in grado di concorrere alla diffusione delle conoscenze e alla promozione del benessere emotivo-motivazionale dello stare insieme a scuola. Il necessario rinnovamento dei metodi didattici e delle pratiche scolastiche deve tener conto delle attitudini e dei comportamenti verso le tecnologie da parte delle nuove generazioni di allievi, per i quali il primato del libro e della scrittura alfabetica non è più scontato[37].

Siamo consapevoli che il libro di testo, con le sue peculiarità, continua a essere un valido veicolo di diffusione della conoscenza; dall'altra parte, però, esiste il web: luogo dove i bambini, i ragazzi di ogni età svolgono molte delle loro attività di apprendimento, stimolante risorsa che estende i tradizionali confini della lettura e comprensione in uno spazio di conoscenza multimodale[38]. Ciò non significa, pertanto, abbandonare il libro, ma reinterpretare in modo più dinamico e integrato modalità apprenditive che non possono essere più espresse con riti pedagogici univoci e unilaterali. Del resto, l'apprendimento dei nativi digitali non è assolutamente sequenziale, ma reticolare; esso, infatti, avviene per lo più mediante immagini, video o filmati.

Nella consapevolezza che le tecnologie non sono estranee ai nostri alunni, in quanto presenti ovunque, nelle loro case, nelle situazioni ludiche e diversificate, occorre qui ricordare che l'utilità e l'imprescindibilità delle tecnologie sono state via via esperite e teorizzate anche in considerazione della loro efficacia con riguardo a un nuovo modo di intendere la didattica, soprattutto puntando l'attenzione verso la motivazione ad apprendere che negli alunni scaturisce spontanea allorquando si fa leva su linguaggi rispetto ai quali proprio loro registrano una certa padronanza a priori in quanto nativi digitali. Ecco perché fattore da intendere caratterizzante dei processi formativi è diventato il ricorso alle

35. Cfr. S. Ambron, K. Hooper, *Learning with Interactive Multimedia*, Redmond, Microsoft Press, 1990.
36. Cfr. A. Calvani, *I nuovi media nella scuola,* Roma, Carocci, 1999.
37. Cfr. D. Milito, A. Tataranni, *Didattica innovativa nell'era digitale*, Roma, Anicia, 2018, p. 10.
38. Cfr. L. Seta, G. Chiazzese, A. Chifari, G. Merlo, S. Ottaviano, M. Allegra, L*ettura e comprensione online: da un modello allo sviluppo di un sistema*, Palermo, TD-Tecnologie Didattiche, 2010, p. 30.

tecnologie anche quando si tende a soddisfare i bisogni educativi speciali degli alunni con disturbi e difficoltà di apprendimento[39].

La presenza del digitale nell'attività dell'aula costituisce una preziosa risorsa, in grado di rispondere a uno spettro ampio di esigenze di una moltitudine di alunni dal funzionamento molto differente, configurandosi come fattore di cambiamento capace di rendere chiaro, attraverso approcci significativi, legati alla strategia dell'imparare facendo (*learning by doing*) e a materiale interattivo e multimediale (come audio, video, disegni digitali, informazioni e risorse on line), quello che, a volte, si fa fatica a percepire semplicemente ascoltando l'insegnante[40].

La nuova didattica riconosce, così, al discente un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento e nella costruzione delle conoscenze.

In tal senso, l'apprendimento è un processo attivo: esso non significa accettazione passiva di conoscenze trasmesse da altri, ma elaborazione attiva e costruzione di nuova conoscenza partendo dalle proprie esperienze; l'apprendimento è un'attività sociale strettamente connessa alla qualità e quantità dei nostri rapporti e delle nostre relazioni con altri, con i colleghi, i docenti e le altre figure. Esso è situato e contestuale: non si apprendono fatti e teorie in modo isolato, ma in riferimento al nostro mondo di conoscenze, di credenze, di pregiudizi e di paure.

Per far fronte a questo nuovo scenario il docente deve necessariamente essere in grado di assumere nuove funzioni, tra cui quella di mediazione, creando ambienti in cui i discenti siano in grado di apprendere in modo attivo, e di regia, aiutando gli alunni a partire dal proprio bagaglio di conoscenze per realizzare nuovi collegamenti, acquisire nuove conoscenze e costruire nuovi significati[41]. Ecco perché la tecnologia non va intesa quale mero strumento di supporto alla didattica, ma come opportunità inclusa in una progettazione integrata, finalizzata a un apprendimento significativo, supportato dall'intervento del docente[42].

L'uso delle tecnologie digitali in classe e il loro ruolo nella didattica evidenziano, quindi, l'esigenza di un cambiamento nel modo di fare scuola, di insegnare e di apprendere. In questo contesto, la Didattica speciale non rimane insensibile di fronte alle innegabili potenzialità offerte dai sussidi tecnologici nelle diverse forme.

Essa, nella sua veste di scienza dell'educazione, suggerisce, quando si parla di comprensione del testo attraverso la lettura, di valorizzare l'innovazione tecnologica come quel fattore onnipresente che sollecita l'approccio ai testi in un contesto planetario caratterizzato dalla pervasività multimediale. Anche a volere riconoscere il prevalere dell'importanza del linguaggio verbale nella sua veste di lingua nazionale per interpretare e pro-

39. Cfr. D. Milito, Roma, Anicia, 2015, p. 10.
40. Cfr. D. Milito, *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale* cit., p. 126.
41. R. Dolci, *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie,* in *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti,* cur. G. Serragiotto, Torino, UTET, 2004, pp. 83-104.
42. Cfr. L.D. McManis, J. Parks, *Evaluating Technology for Early Learners Ebook and toolkit.* Winston-Salem, NC, Hatch Early Learning, 2011.

durre testi di diversa natura non può essere sottovalutato l'uso degli altri linguaggi che alla prova dei fatti risultano essere diffusi e penetranti.

La multimedialità e le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), del resto, in funzione dell'apprendimento, per molti casi e in tante circostanze, risultano essere la carta vincente come quando, solo per richiamarsi a una fra le tante circostanze e occasioni, ci si cimenta e ci si adopera per favorire l'inclusione degli alunni con DSA. In effetti, è da ritenere positivo il fatto che oggi si assista a un autentico proliferare di strumenti progettati specificamente per rispondere alle esigenze di allievi con disabilità e con difficoltà di apprendimento di vario tipo[43], muovendo dalla consapevolezza che con le tecnologie è abbastanza semplice creare ambienti virtuali e simulazioni che si configurano come catalizzatori e guida per ciascuno alunno.

In questa cornice assume importanza particolare, a esempio, la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) la cui presenza in ambito educativo-didattico gioca un ruolo attivo e determinante ai fini del successo di ciascun allievo, in quanto viene a configurarsi come occasione formidabile per la creazione delle condizioni che consentono la possibilità di mettere in campo efficaci capacità attentive; sulla lavagna elettronica, infatti, è possibile scrivere, disegnare, tracciare segni, spostare oggetti: tutte operazioni che permettono a insegnanti e alunni di partecipare in modo interattivo alle attività visualizzate sullo schermo, valide a organizzare le conoscenze, a promuovere la comprensione anche del testo e a potenziare la focalizzazione delle informazioni. La lavagna interattiva consente, così, agli alunni di familiarizzare con una grande varietà di elementi, ivi comprese le immagini, favorendo l'attuazione di percorsi di didattica della comprensione del testo scritto e orale attraverso strumenti innovativi che, con il loro potere attrattivo e motivante, inducono i piccoli lettori a interagire con i materiali proposti, contribuiscono a mantenere alto il livello di attenzione anche nei bambini in difficoltà, puntando sullo sviluppo dei processi cognitivi superiori. Non secondaria in termini di opportunità è la possibilità di creare con la LIM gruppi di studio relativi a progetti o tematiche specifiche, che consentano il confronto diretto e immediato e l'approfondimento con i compagni e il docente.

Poiché si parla di linguaggi, i livelli di protagonismo sono riconducibili tanto al versante della fruizione quanto a quelli della produzione. È così che, richiamandoci ai principi basilari della comunicazione, possiamo sostenere che fruire (e far fruire) con cognizione di causa dei contenuti trasmessi mediante determinati prodotti (i *software*) per il docente comporta dover conoscere alcuni ambiti e canali che caratterizzano la produzione, la diffusione, la quantità di ogni prodotto realizzato con scopo formativo.

Il problema, apparentemente, è semplice; in realtà richiama l'intero apparato progettuale, creativo e critico di cui il docente si avvale ogni qualvolta intende attribuire senso e significato alle azioni intraprese e portate avanti nell'intento di perseguire determinati obiettivi, muovendo dalla consapevolezza che anche il discorso pedagogico-didattico è in progressione mutevole.

43. L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione*, Roma, Carocci, 2006, p. 159.

In una scuola chiamata a rispondere a bisogni educativi speciali e a confrontarsi con una realtà in continuo mutamento, la ricerca ha messo in luce che le tecnologie costituiscono un'importante risorsa per la qualità dei processi di apprendimento-insegnamento, sia per quanto riguarda gli specifici apprendimenti concettuali che per l'acquisizione di competenze cognitive di tipo trasversale. È emerso, comunque, come sia di scarso valore pedagogico rendere disponibile la tecnologia se le strategie educative e le attività didattiche non cambiano. Non basta introdurre le tecnologie in contesti scolastici sostanzialmente immutati. Urge configurare le classi come comunità di pratica e la scuola come comunità educante[44].

Si tratta di una questione cruciale riguardante, nel suo complesso, il nostro sistema educativo nazionale, chiamato a confrontarsi con le sfide poste dalla molteplicità degli alunni di cui vanno soddisfatte le aspettative specifiche e, sovente, i bisogni educativi speciali.

Ovviamente, tutto ciò chiama in causa la formazione professionale degli insegnanti che deve essere caratterizzata dalle indispensabili competenze professionali di base, vivendo con interesse la professione dell'insegnamento da esercitare attraverso una modalità centrata sulla ricerca-azione e sulla sperimentazione, intese come carte vincenti così come noi abbiamo deciso di esperirle all'interno della cornice del Progetto Erasmus nella nostra realtà territoriale della Basilicata.

Bibliografia

Altieri Biagi M.L., *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti, 1985.
Ambron S., Hooper K., *Learning with Interactive Multimedia*, Redmond, Microsoft Press, 1990.
Barbera F., *Un'insolita compagna la dislessia*, Padova, CLEUP, 2013.
Benton A.L, *Problemi di neuropsicologia*, Firenze, Giunti e Barbera, 1966.
Cacciari C., *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2001.
Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio,* Torino, UTET, 2001.
Calvani A., *I nuovi media nella scuola,* Roma, Carocci, 1999.
Cardona M., *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*, «Studi di glottodidattica», 2 (2008), pp. 10-36.
Castells M., *The rise of the Network Society. The Information AgeEconomy*, Society and Culture, 1996, trad.it. *La nascita della società in rete,* Milano, EGEA, 2002.
Castoldi M., Chicco M. (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*, Trento, Iprase, 2016.
Ciari B., *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
Cornoldi C. et alii, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2018.
Cottini L., *Didattica speciale e integrazione*, Roma, Carocci, 2006.

44. Cfr. D. Persico, V. Midoro, *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni, 2013.

De Beni R., Pazzaglia F., *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, UTET, 1995.
Decroly O., *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
De Filippis A., Cippone F., Veronesi E., *Nuovo manuale di Logopedia*, Trento, Erickson, 1998.
Deva F., *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
Dolci R., *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie,* Torino, UTET, 2004.
Domenici G. (cur.), *Le prove strutturate di verifica degli apprendimenti*, Torino, UTET, 2005.
Eco U., *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979.
Esposito E., Sini S., Castagneto M., *Roman Jakobson*, *linguistica e poetica*, Milano, Ledizioni, 2018.
Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1985.
Fogarolo F. (cur.), *Costruire il Piano Didattico Personalizzato*, Trento, Erickson, 2012.
Freinet C., *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
Frith U., *Beneath the surface of surface dysiexia*, London, Routledge, Kegan Paul, 1985.
Germano G., *Lettura e scrittura come un gioco: il primo apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1985.
Ianes D., Cramerotti S., *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson, 2011.
Liberman I.Y. et alii, *Explicit sillable and phoneme segmentation in the yuoung children*, «Journal of Experimental Child Psychology» 18 (1974).
Malaguti T., *Insegnare a leggere e scrivere con il Metodo FOL,* Trento, Erickson, 2000.
Marshall J.C., Coltheart M., Patterson K., *Surface dyslexia and surface dysgraphia,* London, Routledge, Kegan Paul, 1985.
Mc Luhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967.
McManis L.D., Parks J., *Evaluating Technology for Early Learners Ebook and toolkit.* Winston-Salem, NC, Hatch Early Learning, 2011.
Meazzini P., *La lettura prima. Guida all'analisi e al trattamento dei pre-requisiti della lettura*, Milano, Franco Angeli, 2002.
Milito D., Tataranni A., *Didattica innovativa nell'era digitale*, Roma, Anicia, 2018.
Milito D., *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*, Roma, Anicia, 2015.
Milito D., *Inclusione, integrazione e bisogni educativi*, Roma, Anicia, 2012.
Milito D., *Disturbi Specifici di Apprendimento e successo scolastico*, Roma, Anicia, 2012.
Milito D. et alii, *Educazione linguistica e continuità*, Cosenza, Jonica Editrice, 1991.
Milito D. et alii, *La lingua italiana*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 1989.
Paletta A., Bonaglia C., Boracchi C., Peccolo L., *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, Milano, Mondadori, 2011.
Persico D., Midoro V., *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni, 2013.
Pinto G., Accorti Gamannossi B., Camilloni M., *Percorsi di alfabetizzazione emergente. La competenza notazionale,* Trento, Iprase, 2016.
Pinto G. (cur.), *Il suono, il segno, il significato*, Roma, Carocci, 2003.
Ravid D., Tolchinsky L., *Developing Linguistic Literacy: A comprehensive Model*, «Journal of Child Language», 29 (2002).
Scurati C., Zanniello G., *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid, 2002.
Serragiotto G. (cur.), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti,* Torino, UTET, 2004.
Seta L., Chiazzese G., Chifari A., Merlo G., Ottaviano S., Allegra M., *Lettura e comprensione online: da un modello allo sviluppo di un sistema*, Palermo, TD-Tecnologie Didattiche, 49 (2010).

Isabel Albar, Rachel Aliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy
Académie d'Amiens

La didactique de la compréhension de l'écrit. Échanges

Mercredi 2 décembre 2020 a eu lieu le séminaire de présentation du projet Erasmus+ *Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, un projet mené entre 2017 et 2020 avec des partenaires issus du monde de l'Éducation et de l'Université d'Italie, Roumanie, Turquie. Le séminaire a souhaité interroger le rôle de l'école dans la prévention de l'illettrisme et a proposé une réflexion sur la didactique de la compréhension de l'écrit et les modalités de mise en œuvre des pratiques à privilégier. Alain Bentolila, grand spécialiste des questions de lecture et Professeur des Universités a posé en préambule le cadre de la réflexion «Illettrisme: quelles causes, quels enjeux?». Une deuxième table ronde évoquant très largement l'importance du climat scolaire dans la problématique de l'illettrisme a présenté les productions Erasmus+ que sont le Jigsaw, le ROLL et le DicoVoc à déployer dans les classes. Enfin, l'action de l'école n'existant pas sans la collaboration des familles, nous avons essayé de répondre à la question de la coopération avec les familles: «Quels obstacles? Quels leviers?». Des capsules vidéos sur le temps de l'après-midi ont offert la possibilité aux participants de se plonger en détails dans les étapes de construction d'un projet international au sein d'un établissement scolaire, d'exemples concrets d'initiatives favorisant le lien écoles-familles et l'utilisation pratique du ROLL, du Jigsaw et du DicoVoc pour des publics allant de la maternelle au lycée, quelque que soit la matière enseignée.

Nous proposons ici les échanges[1] issus de la table ronde à laquelle ont participé:

- Florence Cognard, Inspectrice de Lettres pour l'Académie d'Amiens;
- Rachel Aliart, Inspectrice Éducation Nationale pour le premier degré dans le département de l'Oise;
- Mélanie Dupuy, professeure de Lettres, collège Anatole France, Montataire;
- Isabel Albar, modératrice.

1. L'équipe Erasmus+ Illettrisme reste à la disposition de toute structure scolaire, associative, municipale pour apporter plus d'informations notamment sur les formations dispensées (isabel.albar@ac-amiens.fr).

Isabel Albar: De nombreux amalgames existent encore de nos jours autour de la notion d'illettrisme. Quelle définition peut-on donner de l'illettrisme? Il importe de rappeler la définition de l'illettrisme pour lever tout malentendu.

Florence Cognard: L'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme définit la notion en ces termes: «*On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante*». Il s'agit de personnes en grande difficulté dans tous les domaines de la compréhension; selon la nomenclature de la Journée Défense et Citoyenneté, cela correspond aux profils 1 et 2, relatifs à une situation d'illettrisme. Ces personnes peinent à parvenir à une compréhension juste et fine d'un texte lu. Plusieurs facteurs qui interagissent entrent en jeu dans le processus très complexe de la compréhension. Voici les principaux obstacles que rencontrent ces personnes:

- L'automaticité de la lecture est mal stabilisée.
- Le lexique (le nombre de termes connus et leurs représentations mentales) se révèle insuffisant.
- La maîtrise fragile de la syntaxe entrave aussi la chaîne des inférences, les relations entre les mots et les phrases, partant la construction du sens.
- Les références culturelles demeurent en nombre trop limité pour accéder à l'implicite, voire à l'explicite du texte.
- L'absence de stratégie globale de compréhension, transférable dans tous les champs disciplinaires, est aussi préjudiciable à une appropriation du texte.

Ce sont autant d'entraves à une compréhension efficace du support lu, quelle que soit sa nature: des textes fictionnels, puisés dans la littérature, mais aussi de textes informatifs, explicatifs et injonctifs/prescriptifs, empruntés aux domaines variés de la presse, de la publicité, de l'administration, de l'univers scolaire ou de la vie quotidienne (modes d'emploi, ordonnances, recettes).

Isabel Albar: La recherche «Lire et Écrire» mené entre 2013 et 2015 auprès de 161 classes de CP et CE1 de 16 académies différentes montre que peu de temps est alloué à la compréhension dans l'enseignement global du lire-écrire. En effet, 16% en moyenne du temps accordé dans l'enseignement de la lecture à l'école primaire est accordé à la compréhension. Cet apprentissage n'apparaît donc pas comme une priorité alors que l'on vient de voir qu'il est fondamental. Comment peut-on l'expliquer?

Rachel Aliart: Le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture. Les enseignants de CP délaissent cet enseignement pourtant bien investi à l'école maternelle car les enjeux de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont forts. Or apprendre à comprendre devrait pouvoir se poursuivre en début de CP sur des textes lus par l'adulte. En CP, les tâches écrites et individuelles sont surtout destinées à montrer qu'on a compris, et occupent une part importante. Les tâches

orales qui portent sur l'élaboration du sens sont peu investies. L'enseignement explicite de la compréhension est bien le parent pauvre de la pédagogie de la lecture au cours préparatoire.

Isabel Albar: Mme Dupuy, vous êtes enseignante de lettres en collège. La compréhension de l'écrit est elle une compétence plus complexe à enseigner que les autres?

Mélanie Dupuy: C'est effectivement une compétence complexe à enseigner, pour plusieurs raisons. D'abord, la compréhension de l'écrit est vue, en particulier dans le second degré, comme une compétence déjà acquise, associée à tort à la capacité à déchiffrer. Dans l'esprit de nombreux enseignants, la lecture-compréhension est, assez caricaturalement, acquise en primaire lors de l'apprentissage de la lecture et il ne s'agirait au collège et au lycée que d'expliquer un peu de vocabulaire pour lever les ambiguïtés de sens d'un texte et de se concentrer sur les aspects littéraires. C'est visiblement insuffisant et il convient, pour véritablement mener l'élève vers une lecture autonome, d'enseigner la compréhension de l'écrit tout au long de sa scolarité. Il s'agit d'un processus long et ardu qui nécessite un étayage explicite et solide, afin de lutter contre les inégalités scolaires, qui se dessinent en creux.

Ensuite, la compréhension de l'écrit est aussi complexe à enseigner, en particulier dans le secondaire, car elle nécessite une bonne connaissance des compétences de la lecture et de leurs enjeux. Les enseignants, y compris en Français, n'ont souvent pas le bagage théorique, ni la formation, qui leur permet d'identifier précisément les lacunes des élèves et de proposer des activités efficaces pour les travailler et y remédier. La répartition des enseignements en disciplines différentes à partir du collège entrave encore le travail: la grande majorité des enseignants considèrent a priori que c'est «le boulot du prof de Français» que d'enseigner la «lecture», alors même que l'ensemble des matières privilégie le support écrit comme base de travail à chaque cours.

Enfin, la dernière difficulté qui se présente lors de l'enseignement de la compréhension de l'écrit est le phénomène «d'illusion» de la compréhension du côté des élèves, qui est souvent entretenu par l'enseignant lui-même. Ainsi, pour vérifier la compréhension d'un texte, les pratiques enseignantes vont traditionnellement privilégier la vérification de la connaissance du lexique puis la vérification, non pas de la compréhension globale, mais bien de la compréhension des axes de lecture choisis par l'enseignant. Ce double écueil enferme l'élève dans la croyance que la compréhension des mots compliqués ou inconnus résout le «problème» du texte et le mène à une compréhension partielle, et souvent lacunaire, du sens du texte.

Pour conclure, la complexité de cet enseignement est donc due à de nombreux facteurs mais peut facilement évoluer vers plus d'efficacité en proposant des formations pertinentes à tous les enseignants, de toutes les disciplines et de tous niveaux.

Isabel Albar: En moyenne, la modalité «répondre par écrit à des questions» est sur représentée mais ces activités ne viennent que vérifier ce que les élèves ont compris mais non comment ils sont parvenus à le comprendre. N'y a-t-il pas un problème dans les évaluations que l'on donne à nos élèves?

Rachel Aliart: La didactique de l'enseignement de la compréhension est jeune. Ses débuts datent des années 90. Aussi, ce n'est que depuis peu que les programmes de l'école préconisent un enseignement explicite, à part entière, et précisent les nécessaires modalités autour de cet apprentissage. Depuis 2015, le domaine au cycle 2 (élèves de CP, CE1 et CE2) s'intitule «Lecture et compréhension de l'écrit». Cela explique en partie aussi que les enseignants développent un enseignement à partir de leurs propres représentations et pratiquent le questionnaire de lecture. Ces pratiques contribuent à développer une vision de la compréhension comme une activité consistant à «piocher» des infirmations dans un texte. Alors que comprendre est une activité bien plus complexe mobilisant en même temps bon nombre de compétences.

Florence Cognard: Dans les activités ordinaires de la classe, la vérification de la compréhension est courante, qu'elle se déroule à l'oral ou à l'écrit. En revanche le processus intellectuel qui mène au sens d'un énoncé l'est beaucoup moins, car il sous-entend de mettre en œuvre des stratégies de compréhension et des temps dédiés à la métacognition. Mais comment instaurer cette pratique? C'est un espace-temps précieux qu'offre le dispositif ROLL dans les séances d'Ateliers de Questionnement de Texte. Les dix dernières minutes sont consacrées à un retour sur ce qui s'est passé dans la séance. Les élèves (qui sont en petits groupes) apprennent à mettre des mots, souvent hésitants au début, sur les difficultés qu'ils ont rencontrées, les erreurs de compréhension dont ils ont pris conscience, les leviers personnels qu'ils ont mobilisés, les réflexes qu'ils devront avoir face à un nouveau texte. C'est une démarche à renouveler de manière régulière et à transposer en tant que de besoin en classe ordinaire.

Isabel Albar: On entend beaucoup parler de métacognition ces dernières années. Qu'est ce que la métacognition, pourriez vous donner une définition simple et un exemple?

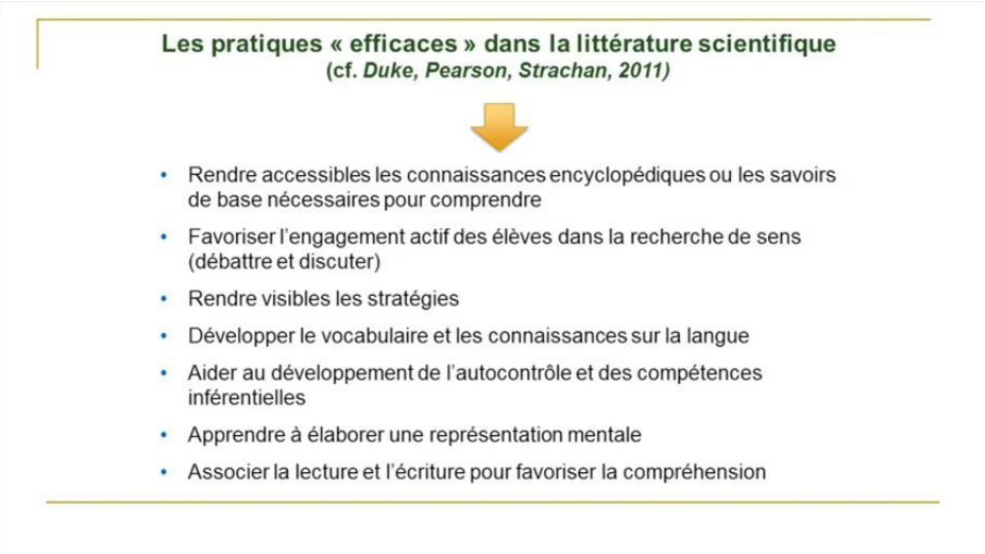
Mélanie Dupuy: En tant qu'enseignante, la métacognition est pour moi avant tout un ensemble de compétences de réflexivité de l'élève. Être capable de comprendre les enjeux des enseignements et des activités proposées mais aussi d'identifier, d'organiser, de planifier mentalement, les tâches nécessaires à la réalisation d'un objectif, le tout en autonomie, c'est ça la métacognition. Un élève doué dans les compétences métacognitives va naturellement repérer voire anticiper les difficultés liées à la réalisation d'un exercice et va développer ou appliquer des stratégies pour surmonter les obstacles. Cet ensemble de compétences est d'abord acquis et travaillé en dehors de l'école, à travers l'éducation familiale. C'est un des facteurs majeurs des inégalités scolaires et c'est pour rétablir un peu d'égalité des chances face aux enseignements qu'il est du devoir de l'école de les enseigner. D'ailleurs, sans l'appeler ainsi, la majorité des enseignants propose des moments informels, souvent à l'oral, qui permettent de faire travailler ses compétences métacognitives. Tout l'enjeu est donc bien pour l'enseignant de l'intégrer à ses pratiques de manière formalisée et explicite et de s'en saisir comme un objet d'apprentissage, propre à devenir l'objectif d'une séance ou même le contenu d'une trace écrite. Pour prendre un exemple

très concret, lorsqu'un élève demande le sens d'un mot inconnu dans un document, au lieu de lui répondre, l'enseignant va solliciter les élèves: «Comment peut-on comprendre un mot qu'on ne connait pas? Quelles stratégies peut-on employer pour déduire son sens ou sa catégorie de sens?». L'enseignant fait ainsi émerger le sens mais aussi les différentes stratégies qui permettent, en autonomie, d'y accéder: s'aider de la formation du mot (son radical, ses affixes), s'aider de l'étymologie ou de la famille du mot, s'aider du contexte de la phrase ou du contexte culturel (inférences internes et externes). Ces stratégies, au lieu d'être évoquées seulement à l'oral, deviennent soit une partie de la trace écrite du cours soit font l'objet d'un affichage ultérieur. Ainsi, les compétences métacognitives ont été formalisées, explicitées par les élèves eux-mêmes et seront transférables dans la mesure où elles sont devenues objet d'enseignement.

Isabel Albar: Quel est l'enjeu de cet enseignement explicite procédural?

Rachel Aliart: La métacognition c'est en effet, ouvrir sa boîte noire, aller à la rencontre du cerveau des autres. Comprendre est en effet une activité complexe car elle mobilise de nombreuses compétences de nature très différentes: linguistiques, référentielles, stratégiques comme faire des inférences et métacognitives comme celle d'autoréguler sa lecture/compréhension avec un retour en arrière ou encore sa flexibilité à faire évoluer le scénario que l'on a pu anticiper.

Isabel Albar: Alors quelles sont les pratiques à privilégier en classe selon vous pour améliorer la compétence de compréhension des élèves? Nous avons sous les yeux une infographie utilisée par Marie-France Bishop, maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise qui liste les activités à privilégier dans l'enseignement de la lecture. Êtes-vous d'accord avec elle?



Mélanie Dupuy: Si les pratiques les plus courantes sont inefficaces, il faut alors utiliser des outils, méthodes et activités différents qui ont déjà fait leurs preuves. Le ROLL, le Jigsaw mais d'autres encore comme *Lector/Lectrix,* peuvent constituer une base de réflexion intéressante pour d'une part identifier, à l'aide d'outils diagnostiques, les difficultés des élèves et d'autre part pour construire des séquences et des séances de travail, dans toutes les disciplines, dont l'objectif principal est l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Je suis tout à fait d'accord avec la synthèse proposée.

Florence Cognard: J'insisterai sur le lien entre la langue et la compréhension. Dans les deux degrés, l'étude de la langue poursuit un double objectif. Elle construit les compétences langagières de chaque élève: elle contribue à mieux lire, mieux écrire, mieux parler et se pratique au fil de l'eau, lors de temps intégrés aux séances de lecture et d'écriture. Elle bâtit également les compétences linguistiques des élèves dans des séances dédiées: des activités de tri et de corpus, lors de séances spécifiques, les familiarisent avec les principales opérations de manipulation (déplacement, suppression, transformation, ajout), leur permettant ainsi de se représenter la langue comme un système ayant son fonctionnement propre. Les pratiques à privilégier sont celles qui favorisent la construction d'un bagage lexical structuré, solide et durable. Le lexique usuel et le lexique disciplinaire doivent être considérés comme de vrais objets d'apprentissage et être travaillés régulièrement dans des activités de manipulation, de production, de compréhension.

Isabel Albar: Mme Aliart, vous préconisez le rappel de récit, pouvez-vous expliquer pour les enseignants du second degré ou d'autres matières qui ne sont pas familiers avec cette notion ce que cela signifie et pourquoi il est important?

Rachel Aliart: Des études en psychologie cognitive (Nathalie Blanc) montrent que plus des enfants pratiquent le rappel de récit, plus ils développent leur capacité à structurer le récit, leur lexique et leur compréhension du texte. Un rappel assez court et parfois trop fidèle au texte, les élèves peuvent l'étoffer au fur et à mesure de cette pratique et même s'autoriser à se détacher des mots du texte en se réappropriant le texte. Il est essentiel donc de pratiquer cette activité en laissant l'élève porter son rappel jusqu'au bout.

Par ailleurs, il est nécessaire de ne pas laisser de côté cette pratique au moment de l'apprentissage de la lecture. Et s'il est nécessaire d'utiliser des textes appropriés pour apprendre à lire, il est indispensable de choisir des textes pour apprendre à comprendre. Les textes pour apprendre à décoder ne peuvent être les mêmes que ceux pour apprendre à comprendre. Une fois l'expertise sur le décodage bien amorcée, le travail et les stratégies de compréhension sur des phrases puis textes lus doivent être réalisés.

Bibliographie

Bentolila A., «Rapport» dans le cadre du projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme par l'innovation et la coopération avec les familles* (https://erasmus-illettrisme.fr/).

Bishop M.F., «L'illettrisme, une question scolaire». Communication présentée au colloque des associations: Illettrisme, difficultés linguistiques: quelles réponses sur le territoire francilien? Paris, 10 Septembre 2015 (https://erasmus-illettrisme.fr/).

Bishop M.F., Cèbe S., Piquée C., *Lecture et écriture: les choix des enseignants au début de l'école élémentaire* in *L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui: temps consacré et choix didactiques*, «Repères» 52 (2015), pp. 15-39.

Millauriaux M., *Le rappel de récit comme acte de compréhension*, «Éducation» (2015) (https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412772).

Romainville M., Crinon J. (cur.), *Actualité de la métacognition*, «Les Cahiers Pédagogiques», 563 (2020).

Sagot L., *Collaborer avec les parents* (https://erasmus-illettrisme.fr/download/illettrisme-et-parentalite/).

Marika Calenda
Università degli Studi della Basilicata

Reading comprehension: presentation of a research project in high schools

Theoretical framework and research hypotheses

Research on reading comprehension is a complex area in which different approaches have been developed. The studies on learning paradigms have followed a historical excursus, claiming a matrix of first behaviorist[1] and, subsequently, cognitivist[2] and constructivist[3] KIND. We moved from a theoretical framework dominated by associations to a vision that re-evaluates the active role of subjects as they are able to provide a multiplicity of different elaborations of the stimuli coming from reality[4]. The precursors of this interactive model of reading come, in addition to psychology, also from other sciences, like linguistics[5] and sociolinguistics which, starting from Bernstein's studies[6], underlined the role of the social medium of language, highlighting, at the same time, how the mastery of this tool is closely correlated with environmental factors and the individual's social position.

The cognitivist approach, through the theory of schemes[7], has highlighted how the study of reading cannot be separated from other fundamental functions of the human mind, firstly memory and mental schemes, at the basis of thought processes. The appli-

1. Cfr. E.L. Thorndike, *The measurement of ability in reading: preliminary scales and test*, Colombia, Teachers College, 1914.
2. Cfr. U. Neisser, *Cognitive Psycology: Classic Edition*, New York, Psycology Press, 1967.
3. Cfr. A.M. Just, A.P. Carpenter, *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Boston-London, Allyn Bacon, 1987.
4. Cfr. J.F. Voss, *Organisation, Structure and Memory: Three Perspectives*, in *Memory, Organisation and Structure*, cur. R.C. Puff, Hillsdale, Academic Press, 1979, pp. 375-400.
5. Cfr. N. Chomsky, *Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner*, in *The history of psychology: Fundamental questions*, cur. M.P. Munger, New York, Oxford University Press, 1959, pp. 408-429.
6. Cfr. B. Bernstein, *Social Structure, Language and Learning*, «Educational Research», 3 (1961), pp. 163-176.
7. Cfr. D.E. Rumelhart, *Notes on a Schema for Sories*, in *Representation and Understanding*, cur. D.G. Bobrow, A. Collins, New York, Academic Press, 1975, pp. 185-210.

cation of the schema theory to the field of reading has brought out the importance of studying the general structure of the text, the reference framework that emphasizes the role of the reader's pre-existing knowledge and inferences made on the text, favoring the reading process in top-down mode. A partial criticism of schema theory comes from Kintsch and Van Dijk, who propose a model of construction-integration of knowledge in which the bottom-up phase can sometimes prevail over the top-down phase[8]. In other words, the schemes are not absolutely «given», but they are rather built starting from the knowledge and experiences of the reader, so they can also turn to be incorrect or partial.

The main worth/merit of this theoretical model was that it precisely recognized the complexity of the interrelation between mind and language which is at the basis of reading, providing a general scheme of functioning of the flows of reasoning between text and reader. Among the different models born from this approach, Kintsch's construction-integration model[9] is almost the most powerful, because it has a greater capacity to explain and represent the processes underlying reading. The construction-integration model provides that the process of constructing the basic representation of the text starts from the linguistic input and the previous knowledge of the reader. The knowledge of the reader is organized in a network of associations in which the nodes represent the concepts that are activated as the reading proceeds. Activation takes place by leaving out the context in which the linguistic input is inserted and also concerns the elements connected to it, including irrelevant materials: it will be the task of the integration process to exclude these non-coherent elements, avoiding further processing for them, to create a representation of the text integrated and coherent with the reader's previous knowledge[10].

Reading comprehension referring to complex texts, or those which are at the basis of learning activities, is therefore strongly influenced by the previous knowledge of individuals, that is, by that sort of warehouse of concepts, processes, words that each of us has built thanks to our own life experience[11]. Many studies have shown that encyclopedic knowledge is one of the most explanatory factors of the mastery of reading processes. Therefore, not taking it into account as an important datum can lead to dangerous distorting effects. As Intraversato states, «we can define reading as a process that takes place at the intersection between the mental schemes acquired in our relationship with society and the knowledge that we have assimilated, right or wrong, in previous life and study experiences»[12].

8. Cfr. W. Kintsch, T.A. Van Dijk, *Toward a model of text comprehension and production*, «Psychological Review», 85 (1978), pp. 363-394.

9. Cfr. W. Kintsch, *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

10. Cfr. L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.

11. Cfr. L. Cisotto, *Didattica del testo*, Roma, Carocci, 2006.

12. Cfr. A. Intraversato, *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche: indagine sui licei*, p. 38 (http://padis.uniroma1.it/bitstream/10805/974/1/tesi%20intraversato%20lettu- ra%2020_04.pdf).

Reading competence is a macro competence that manifests itself in knowing how to deal with different tasks simultaneously. Therefore, the more the student will be able to deal and make interact the different tasks that develop in parallel, the more the reading competence will be effective; for this reason, it takes time for its acquisition and is based on a constant learning process[13].

Reading is a complex and articulated process that includes different and multiple sub-skills, which allow the achievement of the final result, that is, to understand what has been read. In other words, understanding is the result of an activity that ends with the integration of the content expressed in the text with the reader's knowledge system:

> reading means knowing how to deal with many complex tasks at the same time, such as: 1) recognizing and processing graphic signs, 2) accessing the lexical meaning of words, 3) processing the syntactic structure of the sentence, 4) processing conceptual relationships on a semantic level, both locally (micro textual), 5) and globally (macro textual)[14].

To achieve this result, an accurate processing of visual, grammatical, syntactic and semantic information is necessary at the perceptive level: processes that in the mature reader are largely automated and that take place in parallel, since the information coming from the individual levels of elaboration concur at the same time to the construction of the meaning[15]. In light of these considerations, it can be said that mature readers are able to simultaneously perform an analysis at the lexical, syntactic and semantic level to formulate a hypothesis of meaning, integrating perceptive processes of decoding and processes of understanding[16].

During reading, perceptive processes, eye movements, visual coding of the word and lexical coding come into play and integrate with each other to make it possible to access its meaning; word recognition theories hypothesize the existence of a mental lexicon, a sort of warehouse that holds a lot of information on the way in which words are written and pronounced, on their grammatical characteristics, as well as the representations of the meanings of words. To get to a correct syntactic structure of the sentence, readers integrate the various clues provided by the text: word order, grammar class, function-words, prefixes and suffixes, meaning of words and punctuation. This structuring is involved in the complex process of meaning elaboration or semantic elaboration[17].

13. Cfr. A. Calvani, L. Ventriglia, *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci, 2017.
14. Cfr. A. Campagnolo, *Sperimentazione di una prova Invalsi: per costruire un curricolo di lettura*. «Italiano LinguaDue», 2 (2012), pp. 184-208.
15. Cfr. T.G. Egorov, *Reading Comprehension in Skilled and Unskilled Readers*, in *Cognitive Psychology and Reading in the USSR*, cur. J.A. Downing, Amsterdam, North Olland, 1988, pp. 189-215.
16. Cfr. C. Cornoldi, G. Colpo, *La verifica dell'apprendimento della lettura: guida all'uso delle prove oggettive di lettura e alla programmazione dell'insegnamento della lettura, dalla prima elementare alla terza media*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1992.
17. R. De Beni, F. Pazzaglia, *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, UTET, 1992.

The fields of research that have explored the role of inferential processes in understanding and those that have analyzed the characteristics that in a text are able to positively or negatively influence understanding are among the most fruitful. First of all, the ability to make inferences at various levels is related to the role played by schemes in reading comprehension activity[18]. The inferential process allows to grasp the information contained in the text only in implicit form, to create a link between different information contained in the text[19], to identify the meaning of words based on the context or to create links between the different sentences and, therefore, between concepts when connectives are not expressly present[20]. According to Colombo[21], the characteristics of the text that influence the comprehension process can concern several levels: lexical, based on the type of words and their greater or lesser frequency; syntactic, based on the construction of sentences and their complexity; at the level of the piece, that is, based on the explanation of the logical links between the sentences and the presence or absence of an identifiable structure. Other particularly significant factors in explaining complexity are textual coherence and the presence of aversive sentences[22].

From the reference theoretical framework, it also emerges that reading is not identified with a single unitary process, but implies the interaction between different procedural components which in turn integrate text information that the student is reading with his encyclopedia, subject to multiple conditionings coming from the context. For this reason, neither the origin of errors nor comprehension problems should be explained exclusively by the level of difficulty of a text but also by the relationship between the text and the reader and by the processes that the latter is able to activate and control[23].

Considering these theoretical premises, which here do not claim to be exhaustive given the scope of the topic, the general objective of the research is to deepen the topic of reading comprehension in high schools[24]. The main theoretical references are the framework of the OECD-PISA surveys[25], the studies on reading in relation to the different

18. Cfr. R.C. Anderson, *Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory*, in *Theoretical models and processes of reading*, cur. H. Singer, & R.B. Ruddell, Newark, International Reading Association, 1985, pp. 372-384.

19. Cfr. R. Farr, R.F. Carey, B. Tone, *Recent theory and research into the reading process: Implications for reading assessment*, in *Reading comprehension: From research to practice*, cur. J. Orasanu, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1986, pp. 135-149.

20. Cfr. A.M. Just, A.P. Carpenter, *The Psychology of Reading and Language Comprehension* cit.

21. Cfr. *Guida all'educazione linguistica*, cur. A. Colombo, Bologna, Zanichelli, 1979.

22. Cfr. T.H. Anderson, B.B. Armbruster, *Studying*, in *Handbook of reading research*, cur. P.D. Pearson, New York, Longman, 1984, pp. 657-679.

23. Cfr. R. De Beni, F. Pazzaglia, *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento* cit.

24. High school courses are five years long and form part of the upper secondary education system, as an articulation of the second cycle of the education and training system, as required by art. 1 of the Legislative Decree of 17 October 2005, n. 226. High school studies are developed in two two-year periods and in a fifth year which completes the educational process.

25. Cfr. OECD, *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. Paris 2018 (https://www.oecd.org/education/pisa-for-development-assessment-and-analytical-framework-9789264305274-en.htm).

learning paradigms mentioned above, the studies on reading in relation to the specific characteristics of the different types of text and reading purposes[26]. The basic choice was to focus on the variable «type of text». Specifically, it was decided to consider narrative and expository texts and their relationship with the reading processes, in particular with the ability to locate information and make inferences.

Are high school students' good readers? Which are the reading skills in which their frailties are most evident? Is the ability to read and understand better or worse depending on the type of text? These are some of the questions that guided the formulation of the hypotheses and research objectives.

The research hypothesis is that high school students encounter difficulties in understanding regardless of the type of text submitted. In relation to the initial hypothesis, the objectives of the research are: to analyze whether the understanding of the text is connected or independent of its type; assess the degree of comprehension skills in relation to the different text processing processes, with a focus on focusing information and making inferences; compare the results between the different schools, regions and provinces; study the correlation between test scores and scores in the sub-skills investigated; understand the correlation between comprehension skills, socio-economic-cultural background and reading habits.

Research methodology

To answer the research questions, it was decided to proceed through an empirical methodology. After a first phase of analysis and study of the literature, the research group[27] worked on the construction of the data collection tool, that is a text comprehension test designed for the IV classes of the upper Secondary School.

The reading comprehension test was designed to verify the ability to locate information; understand; evaluate and reflect. As well as in the references of the PISA tests, promoted by the OECD, a questionnaire adapted from the reference literature, related to socio-economic background, cultural background and reading habits[28], is provided for the research test too.

The methodological choice of focusing mainly on the processes of locating information and making inferences is connected to the centrality that these reading skills play in the process of understanding and processing any type of text, both for completing activities related

26. Cfr. E. Lastrucci, *Che cosa significa comprendere un testo*, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire. Misurazione e valutazione delle competenze nella lettura a livello di adolescenza*, Roma, Anicia, 1995, pp. 13-64.

27. The group that carried out the research «Reading and understanding the text: a research in high schools», is composed as follows: Marika Calenda (Type B researcher, University of Basilicata); Concetta Ferrantino (PhD student, University of Salerno); AnnamariaPetolicchio (lecturer of Italian in high schools and lecturer, University of Salerno); Francesco Milito (research fellow, University of Salerno).

28. Cfr. A. Intraversato, *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche: indagine sui licei* cit.

to study and work and for coping with the different situations of daily life, in which the reading of documents is required. The abilities to access and locate information within the text and to derive information that are not explicitly provided, are the basis for proper processing and, therefore, necessary to fully understand what you are reading. The ability to draw inferences is a crucial aspect for the understanding of the text, through which the reader anticipates details not explicitly expressed and constructs a mental representation of the content. The ability to access the text and recognize the main idea appears central in reading for the study, as a good reader must not only select the most important information but rearrange them in an order that may be different from the linear sequence in which they appear[29].

Difficulties in activating inferential processes underlying the understanding of the text can be connoted as significant predictors of various problems in the context of school learning. Therefore, it becomes more and more urgent to identify all the factors capable of inhibiting or favoring the activation of inferences, whether they are lexical, when they concern the meaning of an unknown word but deducible from the context, or semantic when, instead, they concern the meaning of unwritten information but traceable through the recovery of information related to the subject in question[30].

As already highlighted, in literature there is a fair agreement in believing that the understanding of the text is characterized as a complex and composite process; this complexity is determined by the involvement of both linguistic and cognitive variables[31]. The understanding of the text, in fact, presupposes the reader's mastery of linguistic skills, which allow access to the lexical and morphosyntactic structure, of a good functioning of the working memory, as well as of metacognitive skills, such as monitoring and knowledge of reading goals and strategies. For this reason, our interest has been drawn towards these two main processes: locating information represents the necessary basis for decoding, that is, the one that allows us to identify the information that the text explicitly places; making inferences presupposes the ability to grasp their meaning.

The methodological process for the construction of the reading comprehension test involved the development of some steps: analysis of the disciplinary objectives and operational definition of the investigated construct, choice and analysis of the texts, construction of the stimulus questions, try-out and review of the tests[32]. The research, currently suspended due to the epidemiological emergency caused by the SARS-CoV-2 virus that has been affecting our country since March 2020, was carried out following the articulation of the following operational phases (Table 1).

29. Cfr. A. Colombo, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002.

30. Cfr. A. Maltese, L. Scifo, A. Pepi, *Fare inferenze. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*, Trento, Erickson, 2019.

31. Cfr. P.A. Alexander, T. Jetton, *Learning from text: A multidimensional and developmental perspective*, in «Handbook of reading research», cur. M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr, 5, 3 (2000), pp. 285-310.

32. Cfr. G. Benvenuto, *Costruzione e analisi di una prova oggettiva di comprensione della lettura per la fine del biennio*, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza* cit., pp. 119-176.

Phase	*Activities*	*Period*
1	Bibliographic research Analysis of the literature	January-September 2018
2	Construction of the instrument Codebook tuning	September 2018-January 2019
3	Contacts with schools	October 2018-March 2019
4	Try-out – tool review Construction of a differentiated test	February 2019
5	Administration	March-June 2019
6	Data entry in matrix	June-August 2019
7	Data control	September 2019
8	Data analysis	October 2019-February 2020
9	Report return to schools	October-December 2019
10	Second revision of the tool	January-February 2020
11	Second administration of the revised test in some sample schools	From February 2020 (suspended)

TAB. 1: The phases of the research

After a first phase of theoretical study, the research group worked in parallel to the operational definition of the construct under investigation and to the choice of the pieces. The two selected texts, one of narrative prose and one of expository prose, were subjected to morpho-syntactic and argumentative analysis, which guided the elaboration of the items. Subsequently, the phase of contacts with schools began, initially by telephone and by e-mail, followed by face-to-face meetings with the managers or representatives of the schools concerned. At the end of this phase, it was possible to organize a calendar of administrations, providing for a first administration (try-out) in some IV classes of the schools contacted, then excluded from the sample.

Characteristics of the population and sampling

We defined our target population as students attending the penultimate year of Secondary School and, in particular, we restricted the search to high school students in the fourth year, in the regions: Campania, Calabria and Basilicata in Southern Italy. The investigation is limited to the cities of Avellino, Benevento, Salerno, Cosenza, Crotone, Reggio Calabria, Matera, Potenza and related provinces.

Contacts with schools took place in the months from October to February 2019, through a first telephone and email contact and subsequent meeting in presence with the managers concerned; the invitation was addressed to all the institutes of the various territorial areas. The sample was selected through a non-probabilistic sampling, which arose naturally[33], for a total of 28 schools out of 160 contacted and 2414 students intercepted, as indicated in Table 2.

33. Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

Territorial areas	*N. Schools*	*N. Students*
Salerno (SA 23-25-26-27-28)	8	922
Avellino (AV 1-2-3)	3	189
Benevento (BN 4-5-6)	4	208
Potenza (PZ 01-02-03)	3	250
Matera (MT 04-05)	2	193
Cosenza (CS 01-02-04-05)	5	458
Reggio Calabria (RC 02-03)	2	121
Crotone (KR 02)	1	74
Tot.	*28*	*2414*

TAB. 2: Areas, schools and number of students involved

It should be noted that the survey involved all IV classes of the participating institutions. The sample is thus composed of the students present in the class on the day of administration. Overall, 443 students from Basilicata, 652 from Calabria and 1319 from Campania were intercepted.

Characteristics of the instruments and methods of administration

The two texts comprehension tests were planned and developed with reference to the theoretical assumptions outlined in the theoretical framework. From an operational point of view, the specific abilities to be measured, in both tests, were identified and declined as shown in Table 3.

Macrocategory of text comprehension processes (source: framework OCSE-PISA, 2018)	*Definition*
Locate information	Being able to access and locate information within a text
Understand (literal meaning)	Be able to understand the literal meaning
Understand (make inferences)	Being able to derive information from the text that is not explicitly provided
Understand (main idea)	Find the main theme / message in the text
Understand (master the vocabulary)	Recognize the meaning of words, both in context (within the text) and out of context
Evaluate and reflect (reflect on the language)	Correct use of elements of morphology and syntax
Evaluate and reflect (reflect on the content)	Be able to correlate context with personal knowledge, experience and opinion
Evaluate and reflect (reflect on the form)	Being able to reflect on the author's style

TAB. 3: Processes of reading object of measurement[34]

34. Adapted from A. Intraversato, *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche: indagine sui licei* cit.; M.L. Giovannini, M. Ghetti, *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado*, «Journal of educational, cultural and psychological studies», 1 (2015); INVALSI, OCSE PISA 2018, *I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale 2020*.

As already illustrated in the theoretical part, the difficulties in understanding the texts may be related to the type of content or the inability to reconstruct a coherent image of the text; the hypothesis of the research is that they are independent of the type of text submitted for verification. This gives rise to the choice of identifying as the object of verification those texts gathering the following characteristics: being of an expository and narrative type; submit external references to the text; introduce new notions that can be assimilated on the basis of previous knowledge; dealing with topics that are conceptually close to the topics of study in high school. In the construction phase of the tests of comprehension of the texts, the path followed is the one described by Salerni[35]: selection of the texts; analysis of the contents of the text for the choice of the parts on which to formulate the questions; construction of questions; administration to a group of students to verify the suitability of the instrument (try-out); final development of the questions and of the test as a whole.

In selecting the texts for the construction of the tests, a first aspect taken into consideration was the structure of the texts themselves, which determines different ways in which the linguistic and conceptual relations take shape within them. In relation to this aspect, it was agreed to build the evidence on two continuous texts, one narrative and one expository.

The inferential process is oriented and kept under control by the data of the text, for this reason the knowledge of the type of text that is being read plays a decisive role «as it helps to raise expectations about the type of information that can be expected or its organization»[36].

Taking into account some indications provided by Salerni[37], who proposes to choose texts that are unfamiliar to students and with which one does not work in the school daily, well written and interesting, with complete meaning, in which there is no excessive interference of the encyclopedia, the texts of both tests were selected on the basis of the following criteria: texts or portions of autonomous text to a certain extent, complete and not yet anthologized in textbooks; texts of variable length, but still able to allow a thorough reading; texts or portions of text characterized by literary value and good writing quality (medium or medium-high register); texts suitable for the age of the students, that is, rich in conceptual, lexical and syntactic terms, but not overly complex, especially in terms of textual organization.

After having chosen the pieces, on the basis of the criteria just mentioned, the texts were analyzed to understand the differences from the lexical point of view, the syntactic complexity and, overall, at the level of the piece. The two selected passages can be considered of the same level of difficulty, since both present a colloquial type of lexicon and the

35. Cfr. A. Salerni, *Come costruire prove oggettive di comprensione della lettura*, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza* cit., pp. 65-118.

36. Cfr. L. Cisotto, *Didattica del testo* cit.

37. Cfr. A. Salerni, *Come costruire prove oggettive di comprensione della lettura* cit.

presence of streams of consciousness in the narrative text introduces an element of difficulty which, from the point of view of the reconstruction of the links between concepts, it brings it closer to the complexity of the expository text.

As for the type of answer requested from the student, the simple multiple-choice answer, the true/false questions, completion (with alternatives and without alternatives) and the univocal open answer were privileged[38]. In all the multiple-choice questions of the two tests, four alternative answers, three distractors and one correct answer were used and, as regards the arrangement of the questions, an attempt was made to follow the logical and chronological development of the text.

In the construction of the test, the parameters on the basis of which the quality of a learning verification tool is appreciated, which incorporate the two requirements of any instrument for detecting a phenomenon, were taken into account: validity understood as correspondence between the performance detected and the skill/knowledge to be ascertained and reliability understood as the constancy in reading the performance provided by the student regardless of who evaluates it[39].

Try-out and test structure

Starting from the research hypothesis, in the reading comprehension test were included elements aimed to verify the ability to locate information (access and locate information within a text); understand (understand the literal meaning; integrate and make inferences); evaluate and reflect (reflect on content and form).

The verification tool is divided into two tests, one focused on a literary text and the other on a non-literary text. As underlined in the previous paragraph, maximum attention was paid to the choice of texts to ensure that they respond to very specific characteristics: not to be discriminating, to avoid authors anthologized in textbooks in order not to run the risk of benefiting a part of the sample; dealing with topics that would also allow the students' previous knowledge to be tested; select pieces that, in terms of style and register, could correspond to the tastes of high school students, the target population of our research.

After careful recognition, two texts were selected: a narrative one and an expository one. Specifically, the first refers to chapter 42 of the novel «*Questa sera è già domani*» by Lia Levi, winner of the youth edition of the 2018 «Strega» competition, chosen by a jury of boys aged between 16 and 18. The choice fell on this novel because it is a text pleasing to young people that focuses attention on the theme of racial laws, a subject of study and interest by the Ministry of Education (MI). The second, entitled «*In quanto tempo*

38. Cfr. G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci, 2003.
39. Cfr. *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, cur. M. Gattullo, M.L. Giovannini, Milano, Mondadori, 1989.

è stata distrutta Pompei», is taken from the on-line magazine focus.it and, subsequently, integrated with contents extrapolated from a further article, on the same topic, taken from *corriere.it*. The articles bring to the fore the problem of the dating of the eruption of Vesuvius, which destroyed Herculaneum and Pompeii, based on recent archaeological discoveries.

The selected passages both contain structural information, which consists of data that are relevant to the content of the story, and incidental information, implicit information, which is not provided directly by the text but must be inferred, and explicit information. The narrative text has a greater length and articulation of the contents, therefore, in part it lends itself to the processing of multiple questions. In addition, both passages contain textual information, provided explicitly by the text, and inferential information, those that the reader must obtain by interacting with the text with their knowledge of the world or by integrating subsequent parts.

After the selection of the pieces, we dedicated ourselves to the construction of the test items. The tool considered most suitable for verifying the level of understanding of the text is a standardized objective test[40], a type that has the characteristic of being able to compare the results obtained by a specific universe of students. With regard to the construction of the items, the following were used: true/false questions; multiple choice questions with 4 alternative answers; correspondence questions. Alongside this type of question, univocal open-ended questions have been included, which require the formulation of a short answer attributable to a very limited range of possibilities[41].

The test required a long preliminary work and multiple operations: a clear explanation of the theoretical framework and the reference constructs; the identification and explanation of the skills being measured; the construction of representative questions, without ambiguity and/or holds; the specification of the methods of administration and correction; conducting the try-out or trial investigation; verifying the connection of each question with the skills to be measured to ensure its validity; the verification of the consistency of the test and the discrimination, selectivity and difficulty of the questions. The test, made up of 41 items, divided into 28 for the narrative text and 13 for the expository one, aimed at detecting the students' skills in relation to the understanding of the two proposed texts, was subjected to an initial validation process in February 2019[42].

The try-out, or test survey, made it possible to eliminate, replace, modify the questions that did not have the necessary metrological characteristics and allowed information on the internal consistency or homogeneity of the test as a whole to be obtained. Overall suitability was verified by testing the instrument on a sample of 162 students, of which 75 attending classes IV of a high school in Benevento and 87 in classes IV of a

40. Cfr. G. Domenici, *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid, 1995.

41. Cfr. G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola* cit.

42. Cfr. M. Calenda, C. Ferrantino, A. Petolicchio, F. Milito, *Costruzione e presentazione di una prova di comprensione della lettura*, in *Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione. Itomo*, cur. P. Lucisano, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 138-146.

high school in Salerno. The calibration of the objective test was carried out through the analysis of the items by calculating the indices of: difficulty, selectivity, reliability, and discriminating power[43].

Based on the results, the problematic items were eliminated/revised and the alternatives with negative selectivity were reviewed. In addition to the calibration of the objective test, the try-out made it possible to verify the adequacy of the time available for conducting the test, initially assumed to be fifty minutes, to the extent of sixty minutes. Furthermore, the number of total items in the second trial is increased; the number of passages booklet of the expository text was increased; it was extended by nineteen lines, and consequently further eight questions were added to the text comprehension; this made the test even more balanced with respect to the number of questions for each piece[44].

The tools thus revised were used for the definitive administration which took place in the months of March, April, May, June 2019, which involved a total of 2414 students belonging to 28 schools in the provinces of Avellino, Benevento, Salerno, Matera, Potenza, Cosenza, Reggio Calabria and Crotone.

Summary of the results

Following the trend of the performance in reading of PISA studies, we know that the average score of Italy is 476 against 487 of the OECD average; furthermore, the children worsened by 11 points compared to 2000 and by 10 points compared to 2009. Also, on the basis of these trends, it was assumed that the results could have problems of understanding independent of the type of text. As emerges from the INVALSI National Report[45], the OECD-PISA 2018 results highlight rather large territorial gaps too, with students from the North-East, with 501 points, above the national average (476) and the OECD average, which is 487 points; students from the South are in more difficulty, especially in the South Islands (439). High school students, however, obtain high scores, close to other European countries with better results. In Italy, there is a percentage of students (76.7%) who reach level 2[46], considered the minimum level of proficiency in reading, similar to the OECD average percentage (77%). In high schools, girls and boys obtain the same results and the highest percentage (9%) of students reaching levels 5 and

43. Cfr. B. Vertecchi, A. Agrusti, *Laboratorio di valutazione*, Bari, Laterza, 2008.
44. Cfr. C. Ferrantino, *Lettura e comprensione del testo: una ricerca nei Licei*, in *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia. Quaderni del dottorato SIRD*, edd. G. Moretti, I. Vannini, A. La Marca, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 150-169.
45. Cfr. INVALSI, *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale* 2020 cit.
46. In PISA 2018, the reading scale has been divided into a series of levels: 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6. The proficiency scales describe what students can do at each level of competence and the typical characteristics of the tasks and texts of each level.

6, which define a top performer student and the lowest percentage of low performer (8%), is observed. On a national level, the percentage of students who reach levels 5 and 6 is 5%, below the international average level (9%). The percentages of *top* and *low performer* students confirm the territorial differences regarding both territory and the type of institution. Italian students achieve higher results in the processes of understanding (478) and of evaluation and reflection (482) rather than in identifying information (470).

The importance of the role of the family for academic success has long been highlighted in the international literature on student learning[47], confirming that the most important source of variation is to be attributed to factors that accompany the school experience, such as individual skills and social and family background[48]. In this sense, students from families with high levels of both economic and cultural well-being, are more likely to have access to educational resources to support their learning than students from disadvantaged backgrounds who reach lower literacy levels in key competences such as reading comprehension[49].

Furthermore, from the PISA 2018 report, a positive relationship is observed between the student's socio-economic and cultural background and test results.

This picture, albeit partial, gives us a rather worrying scenario on the relationship between reading and young people in our country, on the reading skills of students in the various school levels and some of this evidence is actually confirmed in this research as well.

In fact, if we look from international surveys to the scholastic reality represented by the sample examined, the perception of the problem of understanding is also confirmed for the students involved in our research who seem to possess only part of the tools necessary to deal with the expository texts of the school life and, in perspective, adult life.

From the data analysis we can observe a result that unites the three regions: the lowest average score in the test of comprehension of the expository text. This datum must be read both in the light of the characteristics of the text that can influence the reading process mentioned above, and in the light of the metrological qualities of the questions. National researches, as emerges from the national surveys on learning in primary, lower and upper Secondary School, have also highlighted the greater difficulty of expository and argumentative texts[50]. In fact, the literary narrative text presents difficulties mostly

47. Cfr. OECD, PISA 2009 *Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science,* vol.1, Paris, 2010 (https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-students-know-and-can-do_9789264091450-en)

48. Cfr. R. Cardarello, A. Pintus, *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto «tra pari»*. «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XI, 21 (2018), pp. 189-204.

49. Cfr. I.V.S. Mullis, M.O. Martin, P. Foy, M. Hooper, *PIRLS 2016 International Results in Reading.* (http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/pirls-achievement-results/).

50. Cfr. *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-2017*, cur. A. Martini (https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

related to language and lexical aspects, while the activation of scripts and logical schemes is facilitated by the numerous reading experiences that constitute a well-established heritage among student readers. On the other hand, it is not easy to face the expository texts due to the variety of their encyclopedic contents and the difficulty of the logical processes necessary for their understanding[51]. Difficulty that in our case is also accentuated by a greater syntactic complexity.

On average, students are able to correctly solve most of the questions in the comprehension test of the narrative text, while the comprehension test of the expository text gives more problematic results. For this type of text, the average percentage of correct answers by students in Campania is nine percentage points higher than the average in Basilicata, and fourteen percentage points higher than in Calabria. The positive trend in Campania is also confirmed by the results of the test of understanding the narrative text.

The trend of the scores in the three regions involved in the research shows that there are differences in the ability to understand a narrative text and an expository text by high school students who obtain, in all regions, higher scores in the comprehension test of the narrative text. The hypothesis that high school students encounter difficulties in understanding regardless of the type of text cannot be confirmed.

The students of the classical high school curriculum achieve on average a higher total score than the students of the other high school courses, with varying differences. The least significant discrepancies are recorded with the linguistic high school, scientific high school and applied sciences scientific high school. The difference increases progressively if we compare the classical high school with the musical, economic and social high school, human sciences. Until reaching particularly significant differences with the artistic and scientific-sports addresses.

Moreover, the statistics on reading are not very comforting: more than half of the students say they read no more than four books. High school students involved in research are better at locating information, with a higher average percentage of correct answers for this skill. In summary, it is observed that: comprehension difficulties are not independent of the type of text, since lower scores are found in the comprehension test of the expository text; the results of the students are conditioned by their origin, both territorial (province, region), and cultural and social (school address, educational qualification and parents' job); students have the necessary decoding base (locate information); there is a medium-high positive correlation between the scores of the expository and the narrative comprehension tests; depending on the type of text, the locating information and making inferences sub-skills have positive linear links of varying intensity.

While not excluding the usefulness of the analyzes conducted[52], it is believed that, from a didactic point of view, the priority function is not simply that of evaluating stu-

51. Cfr. A. Campagnolo, *Sperimentazione di una prova Invalsi: per costruire un curricolo di lettura* cit.
52. Cfr. M. Calenda, F. Milito, *La comprensione del testo. Capacità di localizzare informazioni e fare inferenze*, Roma, Anicia, 2020.

dents more precisely, comparing their results with the standards obtained from the reference sample. The comparison operation should aim to better understand the results obtained, it should not aim at a classification by type of school or by region. The hope is that by sharing the results and interpreting the empirical evidence of the research, it will be possible to shed light on the difficulties in understanding written speech and, above all, on the reading skills that are more related to comprehension errors. In addition to the use of the results in the direction of identifying the objectives to be achieved more precisely, of identifying the areas on which it is necessary to intervene more and the type of errors for which to plan targeted activities to be introduced into teaching practice, through the validation of the test, the aim is to provide the school community with a valid and reliable tool to understand what are the aspects that influence understanding. But not only that, the results of the research, especially in relation to the understanding of the expository text, lead us to strongly affirm the importance of a didactics explicitly aimed at reading skills, organized in a vertical curriculum. for these reasons, the research will continue in order to design paths to consolidate the skills involved in the reading process, with a view to improving the quality of learning.

Conclusions

For years, national and international surveys have confirmed that the ability to read and understand texts of different types is a basic and strategic skill, on which the ability of the subjects to achieve academic and professional success and to build a personal life plan depends. It is now widely demonstrated that without an acceptable basis of competence in reading, one cannot be able to solve a problem of mathematics, physics, or to argue on a question of geo-historical or political importance[53]. Furthermore, it is also widely recognized that literacy in reading is a transversal cognitive competence that structures thought and reasoning[54] and that the difficulties in understanding the text represent a socio-cultural problem since, in fact, those who do not fully develop reading and comprehension skills find it more difficult to achieve their goals and to take an active role in the social context, with negative effects on citizenship rights[55]. Reading skills are also highly predictive of future academic success, in short, one of the most delicate tasks of the school is precisely that of equipping all students, detecting the difficulties of the most vulnerable and those with special educational needs early[56], of cognitive, cultural, intellectual tools indispensable to become, with the passage of time, mature readers.

53. Cfr. N. Bottani, *Come si impara a leggere nei paesi europei. Una indagine di Euridyce sulla lettura* (http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=5911).
54. Cfr. D.R. Olson, *The world on paper,* Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
55. Cfr. L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Bari, Laterza, 2009.
56. Cfr. D. Ianes, V. Macchia, *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2008.

In this sense, it is essential to act on the didactic level to feed curiosity towards real linguistic phenomena and for the achievement by all, without exception, of the learning outcomes common to high school education expected by the Cultural and Professional Educational Profile provided for by Italian legislation. (Annex A, Legislative Decree no. 226 of 17 October 2005).

The proposal resulting from this research is to design a reading curriculum for high schools. The conceptual and methodological frame of reference in which the design work is placed is the UDL – Universal Design for Learning approach, with an emphasis on the importance of identifying pupils with special educational needs, having as an essential reference the Biopsychosocial model of the ICF-CY[57]. The Universal Design for Learning (UDL) approach[58] has developed an idea of accessibility according to which educational principles for all correspond to an urban and technological design for all. This means that, in addition to making the environments and tools usable, it is necessary to organize unitary educational curricula, but able to adapt to the different needs and specificities of the students. These adaptations refer to the methods of presentation of the contents, their possible reduction or simplification, the procedures required to manifest learning, in light of the individual variability of the subject. The UDL approach suggests, however, to avoid an absolute personalization that leads to as many paths as there are students, encouraging a flexible design of the common curriculum, broad and differentiated from the didactic point of view, in which the needs of all students[59] are carefully addressed. Curricular adaptations that meet the real needs of the classes involved in the second part of the research will be provided from the outset with reference will be made to the Guidelines for the accessibility of educational curricula of 2011[60].

The central objective of the curriculum will BE that of training an expert reader, aware of the problems, who knows how to exercise good control over the reading process and who is able to modulate it according to the difficulties. The novice reader has a naive approach to the text, produces inferences in a hasty way, and is often unaware of the complexity of reading tasks. Precisely for this reason, the curriculum will focus on reflection, acting on the processes listed above, so as to make them explicit, and on the control of contextual

57. Cfr. OMS, *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

58. Universal Design for Learning (UDL) is a psycho-pedagogical approach that convergently addresses three great teaching challenges: the enhancement of diversity, inclusive education and the critical and conscious use of Information and Communication Technologies (TIC). This approach was born in the United States at the Center for Applied Special Technology (CAST), a research and development organization founded by Anne Meyer and David H. Rose in 1984 and aimed at proposing, through the use of technologies, innovative solutions for the learning of students with disabilities in compensatory and dispensative ways.

59. Cfr. L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2016.

60. Cfr. Center for Applied Special Technology (CAST), *Universal design for learning guidelines version 2.0.*, Wakefield, National Center on Universal Design for Learning, 2011.

factors that could favor the emergence of interpretative errors. Therefore, the curriculum will be characterized by the integration between linguistic processes, cognitive processes and the reader's encyclopedia and centered on the strategies of discussion and metacognitive reflection in the classroom, with a view to a global and inclusive care of all pupils, integrating programming individualized with the curricular one. One of the main concepts of the design will be that of *extension*, that is, an extended attention to special educational needs in their entirety, including the different fields of certification of disability, specific learning disorders, social and cultural disadvantage, linguistic difficulties[61].

Bibliography

Alexander P.A., Jetton T., *Learning from text: A multidimensional and developmental perspective*, in *Handbook of reading research*, cur. M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. BARR, 5, 3, Mahwah, Erlbaum, 2000. pp. 285-310.

Anderson R.C., *Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory*, in *Theoretical models and processes of reading*, cur. H. Singer, R.B. Ruddell, Newark, International Reading Association, 1985, pp. 372-384.

Anderson T.H., Armbruster B.B., *Studying*, in *Handbook of reading research*, cur. P.D. Pearson, New York, Longman, 1984, pp. 657-679.

Benvenuto G., *Costruzione e analisi di una prova oggettiva di comprensione della lettura per la fine del biennio*, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*, Roma, Anicia, 1995, pp. 119-176.

Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci, 2003.

Bernstein B., *Social Structure, Language and Learning*, «Educational Research», 3 (1961), pp. 163-176.

Bottani N., *Come si impara a leggere nei paesi europei. Una indagine di Euridyce sulla lettura*. (http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=5911).

Calenda M., Ferrantino C., Petolicchio A., Milito F., *Costruzione e presentazione di una prova di comprensione della lettura*, in *Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione. I tomo*, cur. P. Lucisano, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020. pp. 138-146.

Calenda M., Milito F., *La comprensione del testo. Capacità di localizzare informazioni e fare inferenze*, Roma, Anicia, 2020.

Calvani A., Ventriglia L., *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci, 2017.

Campagnolo A., *Sperimentazione di una prova Invalsi: per costruire un curricolo di lettura*, «Italiano LinguaDue», 2 (2012), pp. 184-208.

Cardarello R., Pintus A., *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto «tra pari»*. «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XI, 21 (2018), pp. 189-204.

Center for Applied Special Technology (CAST), *Universal design for learning guidelines version 2.0.*, Wakefield, National Center on Universal Design for Learning, 2011.

61. Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, *Alunni con BES*, Trento, Erickson, 2013.

Chomsky N., *Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner*, in *The history of psychology: Fundamental questions*, cur. M.P. MUNGER (pp. 408-429), New York, Oxford University Press, 1959.

Cisotto L., *Didattica del testo*, Roma, Carocci, 2006.

Colombo A. (cur.), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli, 1979.

Colombo A., *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002.

Cornoldi C., Colpo G., *La verifica dell'apprendimento della lettura: guida all'uso delle prove oggettive di lettura e alla programmazione dell'insegnamento della lettura, dalla prima elementare alla terza media*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1992.

D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2016.

De Beni R., Pazzaglia F., *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, UTET, 1992.

Domenici G., *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid, 1995.

Egorov T.G., *Reading Comprehension in Skilled and Unskilled Readers*, in cur. J.A. Downing, *Cognitive Psychology and Reading in the USSR*, Amsterdam, North Olland, 1988, pp. 189-215.

Farr R., Carey R.F., Tone B., *Recent theory and research into the reading process: Implications for reading assessment*, in *Reading comprehension: From research to practice*, cur. J. Orasanu, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1986, pp. 135-149.

Ferrantino C., *Lettura e comprensione del testo: una ricerca nei Licei*, in *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia. Quaderni del dottorato SIRD* (pp. 150-169), cur. G. Moretti, I. Vannini, A. La Marca, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020.

Gattullo M., Giovannini M.L. (cur.), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Milano, Mondadori, 1989.

Ianes D., Cramerotti S., *Alunni con BES*, Trento, Erickson, 2013.

Ianes D., Macchia V., *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2008.

Intraversato A., *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche: indagine sui licei.* (http://padis.uniroma1.it/bitstream/10805/974/1/tesi%20intraversato%20lettura%2020_04.pdf), p. 38.

INVALSI, *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale* 2020.

Just A.M., Carpenter A.P., *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Boston-London, Allyn Bacon, 1987.

Kintsch W., *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Kintsch W., Van Dijk T.A, *Toward a model of text comprehension and production*, «Psychological Review», 85 (1978), pp. 363-394.

Lastrucci E., *Che cosa significa comprendere un testo*, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire. Misurazione e valutazione delle competenze nella lettura a livello di adolescenza*, Roma, Anicia, 1995, pp. 13-64.

Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

Lumbelli L., *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Bari, Laterza, 2009.

Maltese A., Scifo L., Pepi A., *Fare inferenze. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*, Trento, Erickson, 2019.

Martini A. (cur.), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-2017.* (https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.

Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M., *PIRLS 2016 International Results in Reading.* (http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/pirls-achievement-results/).

Neisser U., *Cognitive Psycology: Classic Edition*, New York, Psycology Press, 1967.

OECD, PISA 2009 *Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science,* Vol. 1, Paris, 2010 (https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf).

OECD, *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. Paris, 2018 (https://www.oecd.org/education/pisa-for-development-assessment-and-analytical-framework-9789264305274-en.htm).

Olson D.R., *The world on paper,* Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

OMS, *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

Rumelhart D.E., *Notes on a Schema for Sories*, in *Representation and Understanding*, cur. D.G., Bobrow, A. Collins, New York, Academic Press, 1975, pp. 185-210.

Salerni A., *Come costruire prove oggettive di comprensione della lettura*, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*, Roma, Anicia, 1995, pp. 65-118.

Thorndike E.L., *The measurement of ability in reading: preliminary scales and test*, Colombia, Teachers College, 1914.

Vertecchi B., Agrusti A., *Laboratorio di valutazione*, Bari, Laterza, 2008.

Voss J.F., *Organisation, Structure and Memory: Three Perspectives*, in *Memory, Organisation and Structure*, cur. R.C. Puff, Hillsdale, Academic Press, 1979, pp. 375-400.

Anna Tataranni
Università degli Studi della Basilicata

Comprensione del testo e UDA. Esperienze di didattica innovativa e formazione dei nuovi docenti

Leggere e comprendere è l'unica dipendenza che ci rende liberi di essere, di pensare, di agire nel rispetto degli altri, delle leggi, liberi da ogni sorta di gioco. È questo quanto affermo con forza ai miei piccoli alunni quando, un pò più grandetti, cominciano ad avere facoltà di recepire un pensiero più maturo.

Per comprensione testuale, secondo una visione tradizionale della lettura, si intende un semplice processo di astrazione del significato delle singole frasi e parole. Un testo però è molto di più di un insieme di frasi: può essere definito un'unità di significato complessa, diversa dalla combinazione relativa alle singole accezioni delle locuzioni che lo compongono.

In un suo contenuto più ampio e profondo, indica un processo finalizzato a cogliere il significato nella sua globalità e unicità; si tratta di un'attività costruttiva, interattiva e attiva che richiede l'integrazione delle nuove informazioni contenute nello stesso, all'interno delle strutture di conoscenza già possedute dal lettore[1].

Quando raccontiamo un brano letto o la trama di un film non riportiamo fedelmente le parole del testo originale, ma solo una sintesi che ripercorre in modo generale lo stesso. Questo avviene poiché la nostra memoria non è in grado di conservare ogni singolo dettaglio, ma opera un'azione di selezione delle informazioni ricavate dal testo che sono poi organizzate secondo il principio di coerenza in una «rete di significati dotata di senso»[2], in quanto:

> La costruzione ha inizio quando l'elaborazione dell'input linguistico (le parole e le frasi di un testo) attiva i nodi di conoscenza corrispondenti nella mente di chi legge; in tal modo si attivano anche gli elementi strettamente connessi a questi: si genera così una quantità di informazioni potenzialmente rilevanti, ma non tutte adeguate e coerenti [...]. Infatti il processo di costruzione (bottom up) non tiene conto del contesto in cui le parole sono inserite, attivando materiale anche irrilevante e contradditorio per la comprensione di quel testo[3].

1. Cfr. R. De Beni, F. Pazzaglia, *La comprensione del testo*, Milano, UTET, 2012.
2. Cfr. L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci Editore, 2006.
3. Cfr. R. Cardarello, A. Contini, *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Parma, Edizioni Junior, 2012.

Secondo Boscolo[4] la comprensione del testo può avvenire a diversi livelli, si può comprendere a un livello superficiale o a livelli più profondi. Partendo da questo presupposto, risulta necessario confrontare il ricordare con l'apprendere: si ricorda un testo quando lo si riproduce in modo più o meno fedele, mentre lo si è appreso quando si è in grado di utilizzare le informazioni estrapolate dallo stesso. Egli sostiene infatti:

> È la comprensione a livello profondo che produce apprendimento, laddove un testo compreso superficialmente può essere, al massimo, rievocato. [...] È vero che il ricordo di un brano non implica necessariamente la sua comprensione, [...] anche se [...] si ricorda più facilmente e a lungo ciò che si è capito[5].

La coerenza è il risultato dell'interconnessione tra le informazioni selezionate; le relazioni tra un contenuto e l'altro sono di tipo temporale o causale, servono per stabilire legami che rendono il ricordo più profondo e duraturo.

Altra caratteristica fondamentale ai fini della corretta comprensione nella lettura è la capacità di comprendere inferenze che consiste nella capacità di riflessione finalizzata a generare informazioni implicite nel testo, fondamentali per ricostruirne la coerenza. Il lettore le genera in relazione alla sua conoscenza del testo ravvisabile e già presente nella memoria a lungo termine. Le inferenze permetteranno poi di cogliere il legame tra parole, frasi, parti del testo, conoscenze già possedute e di creare aspettative che andranno poi verificate. Durante la fruizione di un testo il lettore genera numerose inferenze, diverse tra loro per grado di complessità. Questa complessità dipende da tre parametri: l'attivazione di schemi e script, la distanza tra le informazioni testuali da integrare e il loro livello di astrattezza. Si hanno inferenze più semplici quando si possiedono schemi e script utili all'integrazione delle informazioni, quando queste ultime sono vicine nel testo e fanno riferimento a eventi familiari; la complessità aumenta al diminuire delle conoscenze disponibili alla comprensione, all'aumentare della distanza tra le informazioni o all'aumentare del loro livello di novità[6].

La capacità di cogliere le inferenze è strettamente connessa anche al livello di maturità raggiunto nella lettura; i piccoli lettori avranno meno capacità di compiere inferenze e saranno meno abili nel trarre informazioni non immediatamente disponibili.

Altra motivazione rispetto alla scarsa comprensione nella lettura riguarda l'assenza di interesse del soggetto nei confronti del testo. Numerose ricerche dimostrano che, in assenza di coinvolgimento, qualsiasi atto di comprensione testuale risulta vanificato; quanto più alta sarà la motivazione ad apprendere, tanto maggiore sarà la comprensione testuale e viceversa; uno scarso coinvolgimento sarà direttamente connesso a una inade-

4. Cfr. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET libreria, 1999.
5. *Ivi*, p. 182.
6. Cfr. C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo dalla scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior, 2012.

guata comprensione nella lettura. Riportato sul piano della didattica, la realizzazione della stretta connessione tra comprensione e motivazione riveste un'importanza straordinaria anche nella ricerca da parte dell'insegnante di possibili spiegazioni e soluzioni al verificarsi di situazioni di incapacità nella comprensione testuale[7].

Nelle Indicazioni nazionali[8] l'apprendimento di competenze linguistiche ampie e sicure diventa la condizione indispensabile per il raggiungimento di quattro grandi finalità formative: la crescita della persona; l'esercizio pieno della cittadinanza; l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali; il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio in quanto: «fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti è la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile»[9].

A sostenere ciò è l'Organizzazione delle Nazioni Unite. Essa, tra i diciassette Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, *Sustainable Development Goals, SDGs,* che costituiscono le fondamenta dell'Agenda ONU 2030[10], ne ha dedicato uno interamente all'Educazione: Goal 4.

Il rapporto Ocse-Piaac[11] del 2017 (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) finalizzato alla valutazione delle competenze della popolazione adulta, evidenzia che in molti Paesi del mondo, tra cui l'Italia e gli italiani tra i 15 e i 64 anni, vi è un il disagio rispetto a un corretto utilizzo delle competenze; esso è rilevabile in milioni di persone ove maggiore risulta il numero degli uomini rispetto alle donne. Nello studio *Focus Piaac: I low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*[12] l'Italia è al primo posto nella non invidiabile classifica dei 33 paesi ove si è svolta l'indagine e all'ultimo in quella degli *high skilled*, individuato nel 3,3 per cento.

Anche i titoli di studio conseguiti dai nostri studenti restano sotto le medie europee. Secondo l'Istat[13] il 27,9 per cento degli italiani tra i 30 e i 34 anni possiede una laurea, mentre la media europea è di poco superiore al 40 per cento. In posizione inferiore rispetto agli italiani si pongono i romeni in considerazione della stessa fascia di età. Altro dato poco confortante del rapporto Istat concerne la quantità di studenti che abbandona la scuola prima del diploma di secondaria superiore: sono il 14,5 per cento, una quota risalita ai livelli del 2015 dopo essere scesa intorno al 14 per cento (in Europa la media della dispersione è del 10,6 per cento). L'abbandono non è uniforme in Italia: al Sud è il 17,3 per cento e nelle Isole il 22,3 per cento. Il fenomeno della dispersione scolastica è ravvisa-

7. Cfr. Dario Corno, *Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, in *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, cur. P. Desideri, «Quaderni del Giscel», La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 45-67.
8. Cfr. (http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
9. Cfr. (https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/).
10. Cfr.(https://unric.org/it/agenda-2030/)
11. Cfr. (https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf).
12. Cfr. (https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/121).
13. Cfr. (https://www.istat.it/it/archivio/229565)

bile in maggior misura nei ragazzi rispetto alle ragazze; il numero degli studenti stranieri è ancora superiore, sale al 37 per cento.

Uno studio[14] reso noto dall'Agenzia dell'UE CEDEFOP, oltre ad ampliare la definizione di soggetti low skilled anche a lavoratori con competenze obsolete e a lavoratori non qualificati, riconosce che questi rappresentano di frequente la parte più vulnerabile della popolazione nella maggior parte degli Stati membri.

I ragazzi che abbandonano la scuola senza la capacità di comprendere adeguatamente i testi scritti, compresi quelli di livello elementare, non sono soltanto a rischio grave di esclusione dal mercato del lavoro, ma sono di fatto anche esclusi da ogni possibilità di apprendimento ulteriore.

La comunicazione nella madrelingua è stata ritenuta una delle otto competenze chiave, indicate dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2006, fondamentale per i cittadini che vivono in una società della conoscenza[15]. Il Consiglio Europeo ha sollecitato gli Stati membri a ridurre in misura sostanziale il numero di giovani con competenze di lettura insufficienti (Consiglio dell'UE, 2008) e, nel novembre dello stesso anno, gli stessi sono stati invitati a concentrare la cooperazione sull'aumento dei livelli di competenza[16].

Tale concetto è stato ulteriormente rafforzato dalla *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 23 maggio 2018[17] ove, rispetto alla competenza alfabetico funzionale, leggiamo:

> Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un Paese o di una regione. Tale competenza comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio.

Rispetto all'analfabetismo di tipo funzionale, ossia la condizione di colui che, pur sapendo leggere e scrivere, non è in grado di esercitare questa abilità in modo adeguato a esigenze pur minime della società in cui vive, ci si riferirà alla comprensione del testo, intesa non come semplice decodifica, ma come integrazione di processi cognitivi complessi che consentiranno al lettore di integrare quanto appreso nel brano con le conoscenze pregresse, in modo da incrementare il proprio bagaglio culturale e utilizzarlo per il raggiungimento degli obiettivi personali e sociali, padroneggiando la complessità contemporanea.

14. Cfr. *Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU* (https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5560).
15. Cfr. la Raccomandazione 2006/962/EC del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre sulle competenze chiave per la formazione permanente, G.U. L. 394 del 30.12.2006.
16. Cfr. le Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — Preparare i giovani per il XXI secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica, G.U. C 319 del 13/12/2008.
17. Cfr. (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Secondo la definizione introdotta dall'UNESCO del 1984, l'*analfabetismo funzionale* riguarda «la condizione di una persona incapace di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità»[18].

L'analfabetismo di ritorno, altro problema che attanaglia i diversi Paesi a livello europeo e non, concerne la condizione di colui che, pur avendo seguito un regolare corso di studi, ha in seguito perduto la capacità di leggere e scrivere per non averla sufficientemente applicata. Esso alimenta e sostiene l'analfabetismo funzionale. Come hanno infatti osservato linguisti e sociologi, anche dopo avere acquisito buoni livelli di *literacy* e *numeracy* in età scolastica, gli individui in età adulta sono esposti al rischio della regressione verso livelli assai bassi di alfabetizzazione, a causa di stili di vita che allontanano dalla pratica e dall'interesse per la lettura o l'elaborazione numerica, con la comprensione di cifre, tabelle, percentuali. In relazione a ciò, come spiegava De Mauro in un'intervista del 2014 a *La Voce di New York*:[19]

> Anche dopo avere acquisito buoni, talora eccellenti livelli di literacy e numeracy in età scolastica, in età adulta le intere popolazioni sono esposte al rischio della regressione verso livelli assai bassi di alfabetizzazione a causa di stili di vita che allontanano dalla pratica e dall'interesse per la lettura o la comprensione di cifre, tabelle, percentuali. Ci si chiude nel proprio particolare, si sopravvive più che vivere e le eventuali buone capacità giovanili progressivamente si atrofizzano e, se siamo in queste condizioni, rischiamo di diventare, come diceva Leonardo da Vinci, transiti di cibo più che di conoscenze, idee, sentimenti di partecipazione solidale.

L'analfabetismo di ritorno è una delle facce dell'analfabetismo funzionale. Se è alta la quota di individui che sono funzionalmente analfabeti è perché per molti di loro si è determinato un processo di ritorno a uno stadio di analfabetismo di fatto.

Gli studi, la ricerca[20], la volontà di superare tale problema si sono sviluppati in maniera sensibile già a partire dagli anni '70/80 del secolo scorso collocandosi in diverse direzioni e impianti concettuali. Basti pensare ai contributi in tal senso di Cisotto[21], Fontani[22], Gentile[23], Pearson[24] che hanno guardato alla comprensione attraverso «lenti» diverse in

18. Cfr. OECD *Statistics Directorate*, *OECD Glossary of Statistical Terms – Functionally Illitterate Definition* (https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1279#:~:text=OECD%20Statistics,own%20and%20the%20community's%20development.).
19. Cfr. *L'analfabetismo italiano e la Repubblica fondata sull'ignoranza L'intervista con il linguista Tullio De Mauro sui nuovi dati dell'analfabetismo in Italia*, cur. F. Fuduli Sorrentino, «La Voce di New York», 28 marzo 2016.(https://www.lavocedinewyork.com/arts/lingua-italiana/2016/03/28/analfabetismo-italiano-e-la-repubblica-fondata-sullignoranza/).
20. Cfr. M.A. Zanetti, D. Miazza, *La comprensione del testo – Modelli e ricerche in psicologia*, Carocci, 2004.
21. Cfr. L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze* cit.
22. Cfr. S. Fontani, *Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo*, «Form@re», 17, 2 (2017), pp. 89-100.
23. Cfr. M. Gentile, *Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto,* «Form@re», cit., pp. 113-129.
24. Cfr. P.D. Pearson, *The roots of reading comprehension instruction*, in *Comprehension across the cur-*

quanto questa viene intesa[25] come complessa attività multicomponenziale e multidimensionale.

Quest'ultima prospettiva, insieme al modello di Kintsch[26] che guarda alla lettura come a un processo dinamico e interattivo di costruzione, di integrazione di significati e generazione di una rete di connessioni, confluisce, anche se in modo differente, nei *framework* delle principali *surveys* relative alla comprensione del testo, quali quelli di IEA-PIRLS, di OCSE-PISA 2012, nel quadro di riferimento della prova di Italiano INVALSI 2013, e nelle stesse Indicazioni Ministeriali 2021. Importante anche il test MT di Cornoldi & Colpo[27] per l'accertamento della comprensione attuato in Italia e il TOR per la comprensione del testo orale[28]. In quest'ultimo sono distinte le informazioni testuali esplicite, rispetto a quelle inferenziali che il lettore deve ricavare facendo interagire il testo con le proprie conoscenze sul mondo o attraverso l'integrazione fra successive frasi. È proprio questa capacità inferenziale, di discriminazione delle informazioni non esplicite nel testo, ma necessarie per la sua comprensione, a discriminare i buoni dai cattivi lettori.

In quest'ottica si inserisce il Programme Erasmus+ /Partenariats Strategiques Projet n°: 2017-1-FR01-KA201-037402 *Prévenir l'Illettrisme par l'innovation et la coopération avec les familles/Prevent illiteracy by innovative pedagogical devices and cooperation with families*[29], di durata triennale, cui l'Università della Basilicata ha aderito in qualità di partner nell'anno accademico 2017-2018, ove è inserita la sperimentazione ROLL (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*)[30].

Hanno preso parte al progetto di ricerca-azione, oltre all'UNIBAS, la Direction des Services Académiques de l'Éducation Nationale de l'Oise – Beauvais (France) (organismo coordinatore), l'USR Piemonte (Italia), l'Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila (Romania) e il Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Turchia). Il progetto ha visto quale collaboratore esterno l'Université Paris Descartes nelle persone di Alain Bentolila[31], idea-

riculum: Perspectives and practices K-12, edd. K. Ganske, D. Fisher, New York, Guilford, 2009, pp. 279- 321.

25. Cfr. K. Cain, J. Oakhill, P. Bryant, *Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills* (Journal of Educational Psychology), 96, 1 (2004), pp. 31-42.

26. Cfr. W. Kintsch, *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA, Cambridge Univesity Press, 1998.

27. Cfr. C. Cornoldi, G. Colpo, *Prove di Lettura MT per la scuola elementare,* Firenze, Giunti Organizzazioni Speciali, 2004.

28. Cfr. M.C. Levorato, M.Roch, *TOR. Test di comprensione del testo orale*, Firenze, Giunti Organizzazioni Speciali, 2007.

29. Cfr. (https://erasmus-illettrisme.fr/) (link cit.).

30. Le *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* è un dispositivo sviluppato in Francia, volto a far «apprendere a comprendere» il testo scritto.

31. Il prof. A. Bentolila, linguista franco-algerino, con il suo staff di pedagogisti, linguisti ed esperti di comunicazione web ha elaborato una piattaforma che raccoglie centinaia di testi di ogni tipologia, suddivisi per livelli di difficoltà, sui quali sono state costruite griglie di valutazione ed esercizi di potenziamento tra cui la «*Machine à lire*», dispositivo tecnologico che, oltre a riprodurre testi vocali, consente l'autovaluta-

tore dell'approccio ROLL, insieme ai suoi collaboratori Jean Mesnager, Bruno Germain e Paul Benaych.

L'approccio ROLL si pone quale obiettivo prioritario quello di prevenire il verificarsi del fenomeno dell'analfabetismo funzionale e di ritorno, nonché di assicurare il raggiungimento del successo formativo per tutti attraverso l'acquisizione della consapevolezza in merito ai percorsi che conducono alla comprensione del testo. Tale approccio supera la dimensione frontale e trasmissiva dei saperi, promuove una didattica attiva e collaborativa, ponendo al centro del percorso di apprendimento gli studenti attraverso la strutturazione di attività specifiche sulla comprensione del testo scritto, la continua riflessione sui processi di apprendimento e sulle procedure messe in atto.

Finalità pregnante del progetto Erasmus in questione è proprio l'individuazione di metodologie e strategie di contrasto dell'analfabetismo funzionale, in particolare per quanto concerne il segmento relativo alla comprensione di testi scritti di varia natura. Una problematica di grande attualità nei Paesi europei, tra cui l'Italia, come dimostrano anche i risultati delle Prove INVALSI effettuate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado[32].

Nell'ambito dei tre anni di attività del Progetto Erasmus sopra citato significativi sono stati gli incontri tra i partner dei diversi Paesi; tante sono state le opinioni e i confronti scambiati sulle Indicazioni Ministeriali delle diverse nazioni, le linee metodologico-didattiche, nonché l'impianto strutturale delle scuole stesse. Tanto abbiamo appreso, tanto è stato trasmesso in termini di input relativi ai diversi sistemi di istruzione, l'accoglienza dei diversamente abili, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica.

Rispetto al testo, importanza è stata accordata dalla nostra delegazione alla preliminare scelta degli stessi da effettuare sia in relazione all'età dell'allievo che, cosa assai importante, agli indicatori di leggibilità, rilevanti per determinare il grado di difficoltà dei testi; Gulpease[33] lo strumento utilizzato a tale scopo.

Tanto si rende necessario al fine di evitare un'eventuale demotivazione dell'alunno il quale, a fronte di un testo non adeguato alle sue capacità, al suo margine di «sviluppo prossimale»[34] – punto focale ove si creano le nuove conoscenze –, potrebbe sperimentare l'esito sconfortante del fallimento che porterebbe lo stesso, nel caso della lettura, a non affezionarsi a essa, a non comprenderla.

Fornire agli alunni testi non consoni alla loro età, al loro livello di apprendimento è pratica da evitare al fine di favorire lo sviluppo dell'autostima, dell'autoefficacia da cui possono derivare successivamente alti livelli di competenza, conoscenza, creatività.

Incontri importanti per comprendere l'approccio ROLL, sia dal punto di vista scientifico che concreto nelle scuole, sono stati sicuramente quelli attuati in Francia nella città di Beau-

zione attraverso *smart device multitasking*. La piattaforma è in uso nei distretti scolastici francesi e fornisce i materiali necessari ai docenti dedicati che vengono distaccati per due ore a settimana per lavorare sul ROLL. La piattaforma è aperta anche agli studenti che vogliano esercitarsi autonomamente da casa.

32. Cfr. (https://www.invalsiopen.it/leggere-risultati-invalsi-diario-bordo-scuola/).
33. Cfr. (http://www.corrige.it/).
34. Cfr. L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.

vais, ove le delegazioni hanno potuto incontrare i professori Alain Bentolila e Paul Benaych, docenti presso l'Università Paris Descartes, che hanno illustrato ai diversi partner le ragioni scientifiche del metodo, le modalità di approccio al medesimo, nonché rappresentato[35] gli *step* attuati e i significativi risultati cui sono pervenuti attraverso l'attivazione degli *Atelier* di Comprensione del Testo (ACT). Nell'ambito di tali incontri è stata anche presentata la *Machine à lire*[36], un'applicazione digitale che consente di affrontare la lettura senza timore. Progettata da Alain Bentolila e dal suo team del laboratorio di ricerca CIFODEM[37] dell'Università Paris Descartes, è stata testata per due anni a Le Havre[38] e poi diffusa ovunque in Francia.

> Les premières pages du livre sont lues en audio. Puis, le lecteur débute sa lecture en commençant par ce qui vient d'être entendu. Ensuite, vient l'effort de lire, seul, un texte inconnu durant quatre ou cinq pages. Il peut ensuite revenir à l'audition s'il le souhaite avant d'être obligé de lire de nouveau. Tout cela est très calculé. Tout est enregistré afin que le lecteur puisse suivre ses propres progrès en direct[39].

Come si può evincere dalle sue parole, l'obiettivo di Bentolila è quello di ridurre gradualmente le fasi dell'ascolto di audiotesti al fine di fare in modo che gli alunni pervengano progressivamente a fasi di lettura sempre più lunghe per poter poi «andare lontano», giungendo, attraverso essa, verso luoghi, apprendimenti sconosciuti.

L'ostacolo maggiore che i lettori incontrano è l'incapacità e la paura di affrontare una lettura che superi le quattro o cinque pagine. Questa tipologia di lettori non aprirà mai un libro e potrebbe essere esclusa dal patrimonio culturale francese. Il dato allarmante emerso dagli studi condotti da Bentolila e dal suo team è non solo relativo all'*illettrisme* che colpisce oggi l'8% della popolazione francese, ma al tasso crescente dei *«peu lecteurs»* (35%).

Nelle successive riunioni trasnazionali svoltesi nelle città di Konya, Brăila, Matera, Potenza, Torino, le diverse delegazioni, oltre a mostrare le loro applicazioni dell'approccio ROLL, talvolta rivisitato in ottemperanza alle diverse tipologie di scuola, alle caratteristiche degli allievi, alle normative vigenti, hanno mostrato quanto da loro sviluppato in merito a una migliore comprensione del testo. Tutti i suggerimenti sono stati condivisi e ulteriormente fatti propri dai diversi Paesi, sempre nel rispetto delle peculiarità di ognuno.

L'ispettorato della Romania ha ritenuto importante implementare ulteriormente la comprensione del testo per il tramite del DicoVoc[40], attesa la rilevante presenza nel loro

35. Cfr (https://www.roll-descartes.fr/).
36. Cfr. (https://www.machinealire.com/sources/index.html).
37. Cfr. (https://www.roll-descartes.fr/charte).
38. Comune francese situato nel dipartimento della Senna Marittima nella regione della Normandia.
39. «*Le prime pagine del libro sono lette in audio. Quindi, il lettore inizia a leggere ciò che è appena stato ascoltato. Poi arriva lo sforzo di leggere, da solo, un testo sconosciuto per quattro o cinque pagine. Può quindi tornare all'ascolto se lo desidera prima di essere obbligato a rileggere. Tutto viene registrato in modo che il lettore possa seguire i propri progressi dal vivo*». La traduzione del testo dal francese è a cura della scrivente.
40. Cfr. (https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/01/DICOVOC_2020_LUCRARE_isbn.pdf).

Paese di cittadini stranieri, nonché per una più semplice circolazione delle idee e delle terminologie tra le diverse Nazioni. Tale strumento permette di individuare definizioni semplici e accessibili e di lavorare in forma ludica i diversi campi lessicali elaborati nelle differenti lingue, nonché di implementare le abilità metacognitive degli allievi attraverso esercizi posti in ogni ambito di riferimento, atti a emancipare l'alunno a livello metacognitivo. Alla realizzazione del DicoVoc hanno partecipato tutti i Paesi membri del progetto.

I colleghi turchi dal canto loro, oltre a mostrarci i loro istituti scolastici, le loro aule, nonché una biblioteca mobile che fa tappa per le scuole di campagna con al suo interno anche una postazione multimediale e un piccolo cinema, ci hanno presentato, per il tramite dei loro alunni, l'utilizzo attualizzato del metodo Jigsaw[41] sviluppato negli anni '70 da Elliot Aronson. È una metodologia di *Cooperative Learning* che prevede un impegno individuale finalizzato dapprima agli apprendimenti personali, successivamente raccordato con quanto appreso dagli altri compagni allo scopo di portare ognuno, al gruppo di appartenenza, elementi necessari alla produzione comune al fine di elaborare prodotti condivisi. Entrambi costituiscono momenti utili e integrati che consentono di fruire di diverse modalità di studio e di apprendimento e presentano il vantaggio dell'incontro fra individualità e comunità.

I partner dell'USR Piemonte, in considerazione della notevole presenza di immigrati nella regione, hanno focalizzato il loro interesse verso i CPIA (Centri per l'istruzione degli adulti), ove massiccia, specie nella città di Torino, è la presenza di cittadini adulti non madrelingua con un livello di scolarità e linguistico medio-basso (B1/B2). In tale contesto sono state inserite le strategie di lettura ROLL riferite agli adulti *low skilled*[42] in risposta al fenomeno dell'analfabetismo funzionale e strumentale della popolazione adulta, rilevato dalle indagini PIAAC[43].

La sperimentazione attivata in quattro CPIA Piemontesi (Torino, Novi Ligure, Chieri, Biella) si è posta quale obiettivo non solo di migliorare la comprensione del testo scritto, ma anche di rafforzare le altre abilità linguistiche, sollecitare la discussione e la partecipazione in classe, la correttezza sintattica nella produzione orale, l'autonomia nella ricerca delle informazioni, la concentrazione, la memoria, le attività di metacognizione, lavorando secondo un modello, quale il ROLL, fortemente strutturato.

Stesso focus ha avuto l'intervento della professoressa Lamboglia, contrattista presso l'Università degli Studi della Basilicata e docente presso il CPIA di Potenza la quale, nell'ambito del suo intervento, ha selezionato testi da presentare ai suoi discenti che hanno preso in considerazione sia i parametri di leggibilità determinati dall'indice Gulpease[44], che le problematiche degli studenti stessi. Sono stati preferiti testi le cui tematiche risultassero attrattive, vicine alle problematiche degli studenti, che hanno consentito loro di ampliare anche il bagaglio lessicale.

41. Cfr. (https://erasmus-illettrisme.fr/jigsaw_tr/).
42. Cfr. (https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-sperimentazione-del-metodo-roll-nei-cpia-piemontesi).
43. Cfr. (https://inapp.org/it/dati/piaac).
44. Cfr. (http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/).

Rispetto al lavoro attuato dall'Università degli Studi della Basilicata[45], il Comitato Scientifico interno affiancato dal gruppo di lavoro, in collaborazione con gli Istituti Comprensivi I.C. «Fermi» di Matera, I.C. «Pitagora» di Bernalda e il prof. Benaych dell'Università Paris Descartes, ha ritenuto importante focalizzare l'attenzione rispetto ad alcuni punti ritenuti fondamentali quali:

- studiare il progetto ROLL implementato dall'Université Paris Descartes e i risultati delle sue sperimentazioni nelle scuole francesi;
- sviluppare, a partire da questi studi, modalità di trasferibilità della metodologia ROLL nel sistema scolastico italiano insieme all'attuazione di nuove strategie didattiche e di dispositivi innovativi nelle attività di apprendimento della comprensione dei testi da proporre nei corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria e nella formazione continua degli insegnanti della Scuola Primaria e dei CPIA;
- comprendere le possibili applicazioni della metodologia ROLL rispetto a percorsi di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere rivolti agli alunni in contesto scolastico e agli studenti in contesto universitario;
- proporre adattamenti della metodologia ROLL nelle scuole italiane.

Dai confronti emersi nell'ambito degli incontri tenuti al fine di comprendere come poter attuare l'approccio ROLL nelle nostre scuole, il Comitato Scientifico, insieme al gruppo di lavoro è pervenuto ad alcune importanti considerazioni che hanno riguardato la non integrale trasferibilità dell'approccio ROLL nelle nostre scuole, in quanto nel nostro ordinamento non è consentito dividere la classe in gruppi aventi un numero di massimo 10 studenti affidati a un insegnante (non vi sarebbero le condizioni per avere a disposizione gli insegnanti necessari). Le sperimentazioni, attività di ricerca-azione, sono pertanto state effettuate con classi intere.

Il gruppo di lavoro, in accordo con il Comitato Scientifico, ha ritenuto importante sottoporre i testi da somministrare agli allievi, 13 per gli ACT e quattro per i testi di posizionamento, all'indice di leggibilità *Gulpease* al fine di comprenderne il grado di difficoltà per le classi IV e V di Scuola Primaria e per i centri CPIA di Matera e Potenza. Utile all'analisi dell'indice la numerazione per multipli di cinque, al fine di poter individuare facilmente le informazioni, al momento della verifica, di analisi lessicale, di comprensione delle inferenze, di identificazione di termini ed espressioni che fanno pensare al tempo, allo spazio, ai personaggi, alla logica, altro. Per ognuno sono state altresì formalizzate schede di autocorrezione.

45. Referente di progetto, prof. Marcello Schiattarella, Presidente del CLA, affiancato dal Comitato Scientifico interno composto dai proff. Francesco Panarelli (Direttore del Dipartimento di Scienze Umane UNIBAS), Claudio De Luca (Coordinatore del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria UNIBAS), Emilio Lastrucci (Professore di Pedagogia e Didattica generale e sperimentale), Domenico Milito (Professore di Pedagogia e Didattica speciale), dal gruppo di lavoro composto da, in ordine alfabetico: Rosanna Lamboglia (Docente sperimentatore CPIA), Emiliana Lisanti (Docente sperimentatore di Scuola Primaria), Jean-Pierre Scarpelli (Lettore di Lingua Francese), Raffaele Spiezia (Professore di Lingua Francese all'Università della Campania «Luigi Vanvitelli»), Emilia Surmonte (Ricercatrice di Lingua e Letteratura francese), Anna Tataranni (Tutor Coordinatore nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e docente sperimentatore di Scuola Primaria).

Di seguito un esempio relativo alla scheda di sintesi e nomenclatura concernente testi e attività per le classi IV.

Sett.	*Classe*	*Tipologia testuale*	*Indicazioni bibliografiche relative alla provenienza del testo*	*Testo*	*Perfezionamento/ esercitazioni Competenze implementate*	*Indice di leggibilità*
0-1^	IV	Narrativo		Sul bordo del fiume	Test di posizionamento	Difficile
0-2^	IV	Espositivo		La cicala	Test di posizionamento	Difficile
1^	IV	Narrativo	Il giardino dei racconti – CETEM	Donatella: la donna dei record	Inferenze; Spazio e tempo; Lessico	Medio
2^	IV	Narrativo	Il giardino dei racconti – CETEM	Il nonno Francesco	Inferenze; i Personaggi; logica del testo; Sintassi	Medio
3^	IV	Narrativo	Il giardino dei racconti – CETEM	La tigre di Mompracem	Logica del testo; Sintassi	Medio
4^	IV	Espositivo/ informativo	Il giardino dei racconti – CETEM	Le carote dell'Antartide	Le inferenze; Comprensione generale	Difficile
5^	IV	Espositivo/ informativo	Per filo e per segno – Giunti Scuola	Conoscere gli animali (Gli animali e il territorio)	Le inferenze; Spazio tempo; Comprensione generale	Medio
6^	IV	Espositivo/ informativo	Per filo e per segno – Giunti Scuola	Le grandi civiltà del mondo antico	I personaggi; Spazio tempo; Lessico	Medio
7^	IV	Espositivo/ informativo	Il giardino dei racconti – CETEM	Mangiar bene	Le inferenze; Sintassi	Medio
8^	IV	Descrittivo	Avventure di carta – Fabbri Editore	I miei amici	I personaggi; Lessico	Medio
9^	IV	Descrittivo	Avventure di carta – Fabbri Editore	Sul ciliegio del giardino	Il senso letterale; I personaggi; Sintassi	Medio
10^	IV	Descrittivo	Leggermente – Giunti del Borgo	La maestra tiramisù	Spazio e tempo; Lessico	Medio
11^	IV	Descrittivo	Leggermente – Giunti del Borgo	La valle di cioccolato	Il senso letterale; Lessico	Medio
12^	IV	Regolativo	Per filo e per segno – Giunti Scuola	Il diritto di viaggia-re, il dovere di non disturbare	Le inferenze; Lessico	Difficile
13^	IV	Regolativo	Per filo e per segno – Giunti Scuola	Il dovere di non sporcare	Le inferenze; Logica del testo; lessico	Difficile
0-2	IV	Narrativo		La creazione di Ying-Long	Test di posizionamento	Difficile
0-2	IV	Espositivo		L'evoluzione tecnica del cinema	Test di posizionamento	Difficile

La ricerca-azione è stata dapprima sperimentata nelle classi IV e V degli Istituti Comprensivi «Fermi» di Matera e «Pitagora» di Bernalda, per poi esportarne il modello e diffonderla nelle reti di scuole afferenti la Regione Basilicata. In una classe V di Scuola Primaria il ROLL è stato anche sperimentato nella lingua inglese e posto quale base per la conoscenza anche di altre discipline (Scienze, Geografia, Storia).

Le attività, oltre a essere state fortemente inclusive per gli alunni con bisogni educativi speciali, sono risultate altamente stimolanti per tutti, anche per coloro tendenzialmente meno partecipi, più timidi, generalmente disinteressati, creando uguaglianza di possibilità e opportunità fra gli stessi, voglia di ripetere giornalmente l'esperienza perché, come hanno detto: «*così comprendiamo più facilmente, maestra*».

I piccoli, già abituati alla turnazione, si sono serenamente autoregolati. Nessuna prevaricazione: chi cominciava prima, cedeva la parola in uno scambio equo di partecipazione che ha consentito il rafforzarsi oltre che della competenza alfabetico-funzionale, anche di quella sociale e della capacità di imparare ad imparare.

Particolarmente rilevante è stato il lavoro sulla metacognizione, previsto al termine di ogni ACT che ha consentito di esercitare consapevolezza e controllo della meta-memoria, della meta-comprensione, della meta-attenzione, di riflettere sui processi cognitivi, sul loro funzionamento, nonché sulle attività esecutive che presiedono al monitoraggio e alla capacità di riflettere su come si apprende e su come gestire in modo efficace i processi cognitivi messi in atto.

Lo stesso modello è stato riportato nell'ambito delle attività di tirocinio relative al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, che ha quale peculiarità la formazione dei futuri nuovi docenti. Sono stati altresì interessati allo stesso modello formativo gli studenti del corso di Lingua Francese nell'alveo del lettorato per il Corso di laurea di studi Umanistici, Curriculum linguistico.

Positivi sono stati i riscontri ottenuti in termini di comprensione del testo sia da parte degli alunni della Scuola Primaria che degli studenti universitari, in particolare di quelli iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, in quanto, attraverso questo approccio, hanno potuto attuare una metariflessione cooperativa mediante un lavoro sistematizzato di lettura, di confronto successivo e di validazione del raffronto regolato dal testo stesso, nonché per gli studenti universitari, di potersi confrontare con metodologie innovative, sperimentare quanto appreso nelle loro attività di tirocinio, misurarsi con progetti di ricerca-azione di respiro internazionale.

Rispetto alle attività di disseminazione vi è stata la partecipazione dei docenti Rosanna Lamboglia, Jean-Pierre Scarpelli al XXIII seminario AICLU[46] (Associazione italiana dei Centri universitari per l'apprendimento delle lingue) tenutosi a Padova nelle giornate del 24 e 26 maggio 2018 per la presentazione delle produzioni intellettuali relative all'adattamento del ROLL nei corsi per l'Educazione degli Adulti e nei corsi universitari di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Attività divulgative e al contempo

46. Cfr. (http://cla.unipd.it/xxiii-seminario-aiclu-padova-24-26-maggio-2018/).

formative sono state altresì tenute dalla scrivente nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, nell'ambito del percorso di tirocinio rivolto agli studenti del quarto anno.

Al fine di effettuare nel corso del terzo e ultimo anno le attività di disseminazione previste, il gruppo di progetto, coordinato dal Comitato Scientifico, ha messo a punto la proposta di formazione dal titolo *Didattica della lettura e comprensione del testo come strategia di contrasto dell'analfabetismo funzionale* per i docenti di Scuola Primaria e dei CPIA. Tale progetto formativo è stato organizzato dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata, di concerto con il Dipartimento di Studi Umanistici e realizzato nell'ambito della Terza Missione quale attività di disseminazione delle ricerche e sperimentazioni realizzate nel quadro del succitato Partenariato strategico Erasmus+ Action–clé 2 KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, aut. 2017-1-FR01- KA201-037402.

L'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata, in accordo con l'Università degli Studi della Basilicata, si è fatto anch'esso promotore di tale iniziativa in quanto importante si rivelava il connubio Scuola-Università, insieme alla ricerca-azione posta in essere, sinergia non sempre così scontata tra i due mondi.

Sappiamo bene quanto importante sia la ricerca-azione su cui Kurt Lewin[47] aveva posto molta enfasi ove la condivisione dei saperi del ricercatore e l'azione concreta posta in essere dal docente in aula assumono rilevanza quale momento in cui si costruisce una conoscenza sul problema stesso.

Nella vita professionale di un docente non esistono certezze, ma tentativi, percorsi alternativi, strade informali finalizzate a guidare lo studente verso il successo formativo: John Dewey parlava di «*to grope*» (andare a tentoni), attraverso l'applicazione di ogni nostra conoscenza. La didattica deve rappresentare una base scientifica che conduca l'insegnante a «tentare» di risolvere il problema dell'apprendimento umano attraverso la sperimentazione[48].

È in questa ottica che si fa prepotentemente strada la necessità del confronto; che sia con altri docenti, con proposte didattiche innovative, con sé stessi, tale obiettivo si realizza soltanto attraverso la formazione permanente, al cui centro devono essere inserite necessariamente ricerca, sperimentazione e innovazione. La ricerca consentirà di far crescere la professionalità docente, ma anche di migliorare l'efficacia dell'azione dell'intera comunità scolastica in ogni sua componente.

È questo quanto la Direction des Services Académiques de l'Éducation Nationale de l'Oise – Beauvais, in collaborazione con l'Università Paris Descartes, ha promosso nelle regioni francesi maggiormente colpite dal fenomeno dell'analfabetismo funzionale e di ritorno. È in tale contesto, per la promozione di azioni volte ad affrontare tale problema,

47. Cfr. K. Lewin, *Action research and minority problems*, 1946, tr. it. in *I conflitti sociali,* cur L. Licausi, Milano, Franco Angeli, 1972.
48. Cfr. G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Roma, Anicia, 2018.

che le attività formative sono state rivolte a un numero considerevole di docenti della Basilicata, nonché agli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Esse sono state tenute alternativamente nei Poli Universitari di Matera e Potenza, al fine di agevolare i corsisti docenti provenienti dai territori limitrofi.

Curiosità, voglia di scoprire nuovi approcci hanno animato coloro che hanno partecipato alle giornate di formazione «affamati» di sapere, di voglia di conoscere nuovi approcci. La fase iniziale di 50 ore ha previsto la fruizione di una parte generale ove sono state illustrate le fasi di progettazione, di selezione dei testi anche attraverso l'utilizzo del software Gulpease in grado di rilevare l'indice di leggibilità di un testo, la struttura degli ACT (*Atelier* di Comprensione del Testo), le motivazioni dell'utilizzo dei testi di posizionamento e di quelli di perfezionamento, la preparazione degli esercizi inerenti a essi, nonché la comprensione dello stesso e la sua valutazione attraverso attività di *Cooperative Learning* (Jigsaw), con l'utilizzo di strumenti TIC.

Alla fase di formazione generale sono seguite 20 ore di sperimentazione nelle aule, in raccordo con gli obiettivi del Progetto Erasmus attraverso modalità di ricerca-azione al fine di arricchire e potenziare le competenze professionali nella didattica della lettura e comprensione testuale, anche con l'apporto di nuove tecnologie, come dal quadro sinottico di seguito riportato.

Parte generale n. 15 ore	Comprensione del testo: evidenze e problematiche generali ore 2 (Prof. D. Milito) Strategie di comprensione della lettura: l'approccio ROLL ore 2 (Prof.ssa A. Tataranni e Dott. J.-P. Scarpelli) *Cooperative Learning* e *tutoring*: modelli e metodologie applicative ore 2 (prof.ssa E. Lisanti) Apprendimento per padronanza e ricerca-azione: strategie di comprensione della lettura n. 2 ore (Prof.ssa R. Lamboglia) Selezione testi: criteri teorici e applicativi n. 3 ore (Prof. E. Lastrucci e Prof.ssa R. Lamboglia Costruzione di attività di perfezionamento: metodologie e analisi critiche ore 2 (Prof.ssa E. Surmonte) Valutazione della comprensione del testo: criteri di verifica e valutazione innovativa ore 2 (Prof.ssa A. Tataranni)
Innovazione tecnologica n. 8 ore	Comprensione del testo e strumenti Tic (Moduli Google) (Prof.ssa A. Tataranni) Comprensione del testo, *Cooperative Learning* e strumenti TIC (Prof.ssa A. Tataranni) Comprensione del testo e strumenti TIC (*Learning app*) (Prof.ssa A. Tataranni)
Ricerca-azione n. 20 ore	Preparazione di moduli di comprensione della lettura con strategie e strumenti proposti (Proff. R. Lamboglia, E. Lisanti, E. Surmonte, A. Tataranni) Progettazione Selezione dei testi Preparazione di esercizi di perfezionamento Preparazione di griglie e rubriche di valutazione (processo e prodotto)
Sperimentazione in classe (20 ore)	Sperimentazione dei moduli progettati (docenti in servizio iscritti al corso)
Monitoraggio e feedback formativo n. 7 ore	Condivisione: Lettura e analisi dei risultati ottenuti. Proff. E. Lastrucci, D. Milito, R. Lamboglia, E. Lisanti, E. Surmonte, A. Tataranni.

La fase di sperimentazione nelle classi iniziata, ma non portata avanti da tutti i docenti causa emergenza da Covid19, ha condotto alla rimodulazione delle attività da attuare nelle classi in considerazione delle modalità di erogazione emergenziale del servizio che ha visto docenti e studenti confrontarsi con la didattica a distanza (DaD): un avvenimento non ipotizzabile da principio.

La fase di sperimentazione è stata attuata, pur se con qualche rallentamento, dalla maggior parte dei docenti che hanno seguito la formazione. Essa ha visto dapprima la somministrazione di un test di posizionamento per conoscere le fragilità degli alunni, successivamente dei test di perfezionamento nell'ambito degli ACT avvenuti nelle aule virtuali.

Dalle rilevazioni effettuate, nonché dalle diverse mail di apprezzamento pervenute, i docenti in formazione che hanno messo in pratica l'approccio ROLL, pur se a distanza, hanno giudicato favorevolmente la strategia attuata e i risultati ottenuti, sia per i successi conseguiti, che per la modalità attrattiva suscitata negli alunni.

Altro momento formativo ha riguardato la fase di disseminazione del progetto Erasmus con il seminario dal titolo «*Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto Approcci, sperimentazioni, esperienze*» che ha registrato una considerevole presenza tra docenti, studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, autorità dell'UNIBAS.

Grande soddisfazione, per i risultati ottenuti, da parte delle autorità, degli studenti e dei docenti, tutti concordi nel ritenere la formazione in generale e la medesima nello specifico, quale volano per innalzare la qualità dell'insegnamento. Tuttavia, nessuna riforma o innovazione può risultare efficace senza che vi sia la consapevolezza profonda che la formazione è necessaria per accrescere le conoscenze e le competenze spendibili nella quotidianità, in classe, per contribuire alla crescita formativa di studenti in grado di affrontare la mutevolezza della realtà con l'elasticità mentale che il futuro chiederà loro.

Ci si attende che i docenti vivano la formazione permanente come una sfida, un'opportunità di apertura alla novità, al confronto, alla condivisione; che siano stimolati dal rimettersi in gioco ogni volta, nel saper cogliere potenziali miglioramenti nel metodo, nell'approccio didattico, nella comprensione e nell'abilità di gestire problemi e condizioni sociali diversi e di diversa origine. Ciò dovrebbe costituire la nuova idea di professionalità docente in continuo apprendimento. Dal canto suo l'insegnante è visto quale professionista riflessivo[49] in grado di guardare alla pratica e all'esperienza, atto a potenziare le sue azioni future attraverso la formazione, nonché a realizzare percorsi didattici con particolare attenzione e dedizione a tutti quei fattori che, alla luce delle evidenze scientifiche, fanno la differenza tra un insegnante «esperto» e un docente che, semplicemente, ha «fatto esperienze didattiche»[50].

49. Cfr. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.
50. Cfr. A. Calvani, *Come dare una lezione efficace*, Roma, Carocci, 2014.

Importante in tale ambito risulta essere anche la strutturazione dell'Unità di Apprendimento, finalizzata a promuovere e valutare competenze, utile strumento che consente allo studente di imparare a capire il mondo, mentre impara a trasformarlo e a conoscere sé stesso.

A tal fine, a seguito di un lavoro di ricerca volto a individuare modalità metodologiche adattive del ROLL a contesti scolastici italiani, è stata elaborata dalla scrivente una UDA pilota originale che ingloba le fasi inerenti a un *Atelier* di Comprensione del Testo, dal titolo «Il nonno Francesco», come modello di riferimento esportabile per altri testi. Questa UDA contempla anche la somministrazione di un test di perfezionamento, a margine del quale si ritiene sia già stato somministrato un test di posizionamento, atto quest'ultimo a stabilire i livelli di partenza della classe.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO PILOTA	
Titolo/Denominazione	***ATELIER* DI COMPRENSIONE DEL TESTI** **«Il nonno Francesco»**
Anno scolastico	2018/2019
Scuola	Istituto Comprensivo «Fermi» – Matera
Classe	IV C
Discipline coinvolte	Italiano, Tecnologia
Tempi di realizzazione	Due settimane
Fase 2.0	
Analisi del target/classe. 20 alunni (13 maschi, 7 femmine), 1 BES, 2 con 104/92	
Dati quantitativi: La classe IV C è composta da 22 alunni: 10 femmine e 12 maschi. **Dati qualitativi**: Essendo presenti nella classe alunni con Bisogni Educativi Speciali, gli insegnanti sono partiti dall'assunto che la scuola non è un posto dove esiste la diversità, ma dove vi sono i diversi bambini che lavorano insieme per confrontarsi, migliorare, imparare gli uni dagli altri. Nella media nazionale il livello della classe.	
Prerequisiti	Conoscenza base della madrelingua
FASE 2	
Compito autentico/prodotto: Ciascun alunno dovrà elaborare, prima in forma individuale, successivamente per piccoli gruppi, un racconto relativo a esperienze di vita dei propri nonni. Sarà successivamente elaborato un e-book contenente la vita e le esperienze dei nonni il cui obiettivo è quello di comprendere abitudini e storie del recente passato vissute dagli stessi e mantenerne viva la memoria. (Nel caso non sia possibile far riferimento ai nonni per la realizzazione di questa attività, si suggerirà agli alunni di sostituire queste figure con quelle di persone anziane da loro conosciute).	

Competenze chiave (2018)	**Competenze disciplinari (riferite ai traguardi di sviluppo delle competenze)**	**Evidenze osservabili**
Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari
Competenza alfabetico- funzionale	Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.	Impiega strategie di lettura funzionali allo scopo
	Individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.	Interpreta le inferenze motivandole
Competenza digitale	Riconosce in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale.	Ricerca storie del passato e produce in collaborazione con il piccolo gruppo un e-book

Fase 2.0				
Obiettivi di apprendimento	**Abilità**	**Conoscenze**	**Discipline coinvolte**	**Tempo previsto**
Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.	Sa intervenire in una conversazione, in un dialogo, formulando domande, fornendo risposte e personali positivi contributi	Tecniche di lettura analitica e sintetica; Elementi strutturali di un testo scritto; Strutture essenziali dei testi narrativi;	Italiano	Vedi diagramma di Gantt
Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.	Sa formulare ipotesi interpretative fondate sul testo			
Leggere e comprendere brevi e semplici testi, cogliendone il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.	Sa cogliere il significato relativo a un testo letto.			
Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.	Sa cogliere spunti, idee provenienti da letture/racconti orali e ne produce di nuovi			
Riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica.	Sa utilizzare programmi base del pacchetto office. Sa utilizzare programmi open source per la creazione di e-book	Conosce Word, Pdf, Flipbook	Italiano, Tecnologia	2 settimane
FASE 3				
Fasi di lavoro: tempi	**Compito autentico**	**Attività: due settimane**	**Metodologia e strategie didattiche**	**Strumenti e ambienti**
Due settimane	Compito autentico/prodotto: Ciascun alunno dovrà elaborare, prima in forma individuale, successivamente per piccoli gruppi, un racconto relativo a esperienze di vita dei propri nonni. Le storie saranno successivamente riportate in formato elettronico e trasformate in e-book.	Nell'ambito della prima giornata sarà attuato l'*Atelier* di Comprensione del Testo (ACT); nei giorni successivi saranno attuate le interviste ai nonni, confrontate tra i diversi alunni e successivamente trasferite dapprima in formato word, poi in pdf per la realizzazione dell'e-book.	Approccio ROLL[51]; - Didattica laboratoriale; - Riflessioni metacognitive; - Apprendimento tra pari; - Lavori in piccoli gruppi.	**Strumenti**: Computer, programmi open source per la trasformazione del PDF in e-book. **Ambiente/Setting didattico**: Classe, spazi esterni, case di riposo, case dei nonni

51. In Francia l'attuazione del ROLL risponde a dei criteri applicativi rigidi e si configura come vero e proprio «metodo». Negli adattamenti al sistema scolastico italiano si preferisce definire questa pratica didattica come «approccio», in considerazione di una maggiore flessibilità nell'attuazione del processo didattico.

Esemplificazione fasi di lavoro

Prima fase: Lettura silenziosa (5/7 minuti)

L'insegnante distribuisce il testo che viene letto dagli studenti in silenzio.

Risulta necessario che le righe siano numerate al fine di facilitare la terza fase del lavoro (validazione, per il tramite del testo, di quanto espresso dagli alunni rispetto allo stesso nella fase due).

Se nella classe sono presenti alunni «non lettori», l'insegnante potrà leggere il testo o farne ascoltare audio.

Seconda fase: Scambi sul testo (15/20 minuti)

L'insegnante costruisce una tabella alla lavagna come di seguito articolata:

SIAMO D'ACCORDO	*NON SIAMO D'ACCORDO*	*NON LO SAPPIAMO*

Ritira il testo o invita gli alunni a coprirlo, girarlo. Pone successivamente loro domande aperte relative al contenuto del testo e chiede di esplicitarne le informazioni.

L'insegnante ascolta, regola gli scambi e registra nella tabella posta sulla lavagna gli interventi degli alunni, assumendo un atteggiamento di tipo neutrale.

Terza fase: Ritorno sul testo, validazione (15 minuti)

Gli allievi riprendono il testo.

L'insegnante rilegge ogni frase scritta nelle tre colonne della tabella e chiede agli studenti di ricercare l'informazione nel testo per validare o meno quanto posto nello schema riportato alla lavagna. I numeri presenti *a latere* rispetto al brano aiutano gli alunni nella rilevazione specifica ove l'informazione è presente. Tale contenuto viene raffrontato con quanto riportato sulla lavagna; se l'affermazione è corretta, viene riportata accanto ad essa il numero di riga di riferimento.

Quarta fase: Metacognizione (5 minuti)

In questa fase gli alunni sono chiamati a riflettere sui contenuti appresi e sui processi che hanno posto in atto nell'ambito dell'*Atelier* di Comprensione del Testo.

Lo studente è sollecitato in tal modo a riflettere sui processi che ha messo in atto nell'ambito delle tre fasi precedenti, divenendo man mano consapevole dell'intero percorso realizzato sino a quel momento; la riflessione non si limita al singolo ACT.

Diagramma di Gantt

	TEMPI							
FASI	**1^ giornata 5/6 minuti**	**1^ giornata 15/20 minuti**	**1^ giornata 15/20 minuti**	**1^ giornata 15 minuti**	**1^ giornata un'ora**	**Prima settimana**	**Seconda settimana 8 ore**	**Seconda settimana 3 ore**
Lettura del testo	X							
Attività di discussione sul testo		X						
Lettura del testo per verifica delle attività di ascolto			X					
Attività di metacognizione relativa al lavoro attuato				X				
Riflessioni e ampliamenti sul testo: esercitazioni					X			
Interviste ai nonni/ persone anziane						X		
Riscrittura dei racconti sul quaderno e sul word							X	
Creazione di un e-book con Calameo								X

Valutazione

Valutazione	**EX ANTE:** > VALUTAZIONE DIAGNOSTICA: 1. Conoscenza base della lingua italiana **IN ITINERE:** > VALUTAZIONE FORMATIVA 1. Osservazione delle abilità sociali attivate nei momenti di *Cooperative Learning* informali e di apprendimento tra pari, relativa alla discussione sulla comprensione del testo orale e scritto. **EX POST:** > VALUTAZIONE SOMMATIVA: VERIFICA DI CONOSCENZE E ABILITA' 1. Scrittura delle storie relative al tempo dei nonni 2. Prova grafica (Realizzazione e-book) > VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE 1. Valutazione di **processo**: rubrica valutativa su compito significativo (comprensione del testo scritto) 2. Valutazione di **prodotto**: rubrica valutativa del prodotto (interviste ai nonni; corretto utilizzo delle tecnologie; produzione di un e-book)

Rubrica di processo: valutazione delle competenze

COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE A IMPARARE				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, rispettando gli interlocutori, le regole della conversazione e osservando un registro adeguato al contesto e ai destinatari	Interagisce in modo pertinente, rispettando i turni di parola, utilizzando un registro linguistico adeguato se guidato e preparato precedentemente.	Interagisce in modo pertinente rispettando i turni, utilizzando un registro linguistico adeguato, ripetendo schemi d'azione già visti.	Partecipa in modo efficace agli scambi comunicativi, cogliendo il punto di vista dell'interlocutore, rispettando le regole della conversazione utilizzando un registro linguistico adeguato in modo autonomo.	Interagisce in modo efficace, con modalità rispettose del punto di vista dell'altro. Usa il dialogo per acquisire informazioni ed elaborare soluzioni condivise.
COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA ALFABETICO-FUNZIONALE				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Impiega strategie di lettura funzionali allo scopo	Comprende le informazioni principali di un testo se guidato dall'insegnante	Comprende le informazioni in modo essenziale, complessivamente adeguato.	Comprende ed estrapola informazioni in modo autonomo e completo. Opera collegamenti.	Comprende ed estrapola informazioni in modo autonomo e completo; esprime valutazioni critiche ed opera collegamenti.
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Interpreta le inferenze motivandole	Ha difficoltà nel rilevare integrazioni e collegamenti intra- e inter- testuali; mostra incertezze nel motivare le connessioni se lasciato da solo	Non è sempre in grado di integrare le informazioni implicite e fare collegamenti tra parti distanti del testo, nonché nel motivare la propria interpretazione. Se non aiutato resta a un livello superficiale	Integra le informazioni implicite e sa individuare i collegamenti se non troppo distanti nel testo. Sa riportare alla propria esperienza quanto letto e sa motivare l'interpretazione data a passi del testo	Integra le informazioni implicite e sa fare collegamenti tra parti di testo anche distanti. Stabilisce connessioni e confronti attingendo alla propria sfera personale. Sa motivare e argomentare in modo accurato e approfondito.

Rubrica di prodotto: valutazione del prodotto

COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA DIGITALE				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Ricerca storie del passato e produce in collaborazione con il piccolo e il grande gruppo un e-book.	Produce un e-book solo se guidato dall'insegnante.	Produce un e-book in maniera autonoma, ricorrendo saltuariamente all'aiuto dell'insegnante.	Produce un e-book standard in maniera autonoma.	Produce un e-book, rendendolo interdisciplinare (storia, geografia, educazione civica)

Di seguito viene riportata l'esemplificazione relativa ai materiali prodotti afferenti il testo «Il nonno Francesco».

Tipologia di testo scelto per la classe IV

SCHEDA PER LO STUDENTE		
Cognome:	Nome:	Data:

TESTO NARRATIVO – Classe IV – Scuola Primaria

Il nonno Francesco

Quando morì il nonno Francesco, avevo quasi dieci anni.

Il nonno Francesco mi faceva attraversare i torrenti sui sassi, mi tagliava i bastoni su misura per camminare con lui, mi faceva ascoltare l'erba che cresceva e mi soffiava il naso quando ero triste e arrabbiata perché le avevo prese.

Era alto e ossuto, la testa sempre in luce per via dei capelli e dei baffi, candidi.

D'estate, la casa dei nonni si riempiva di bambini: le sorelle della mia mamma che abitavano in pianura portavano su tutti i loro figli nell'aria buona, noi eravamo già lì così ci si ritrovava tra cugini e cuginetti.

Alla mattina, il nonno ci metteva in fila, sette, otto, nove, dai dieci anni in giù, e via che si andava per prati, boschi, sentieri e mulattiere. Lui col bastone e noi con lui.

Si tornava alla campana del mezzogiorno e, seduti per terra contro le pareti della cucina, con in mano il piatto di alluminio, la nonna passava a mettere a tutti il mangiare.

I suoi risotti rimangono i più buoni del mondo.

In settembre i cuginetti tornavano in pianura, in ottobre mio fratello andava in collegio e restano io sola.

I nonni si fermavano in montagna fino a San Martino, e a me piaceva andare da loro dopo la scuola, e magari stare anche a cena e a dormire. Dalla nonna c'era l'uva e, quasi ogni sera, le castagne. E intanto che quelle cotte sulla brace stavano nel sacco bagnato di acqua e grappa, o vino, pel diventare ancora più saporite ed essere sbucciate più agevolmente, si giocava a carte. E i grandi parlavano e si contavano storie, e io ascoltavo, ascoltavo. Le parole e le voci erano scialli e altalene, scivoli e slitte, tane e tetti con sopra la luna.

A quante ramanzine ha messo fine, il nonno Francesco!

Ramanzina o romanzina, che vuol dire sgridata, viene da *romanza*, che è una storia che fa piangere. Me mi faceva piangere regolarmente.

La mamma si spolmonava, diceva lei, nelle romanzine, e a farla spolmonare ero io.

Non che lo volessi, ma pare che ci fossi portata; come lei d'altra parte era portata allo *spolmonamento*, alla *spolmonazione* e alla *spolmonite*.

Si consumava i polmoni a dire, avvisare, discutere, sgridare, chiarire, spiegare, far capire, correggere, negare, ripetere, proibire, concedere, riconoscere, ribadire, confermare, giudicare. A voce alta, ben scandita e piena di energia.

Giusi Quarenghi, *Io sono il cielo che nevica azzurro*, Milano, TopiPittori, 2013

Esercizio di perfezionamento associato con scheda di autocorrezione

COMPETENZA: SINTATTICA

Esercizio 1. Sottolinea nel testo i nomi comuni di persona, inseriscili in tabella e analizzali.

NOMI COMUNI DI PERSONA	MASCHILE	FEMMINILE	SINGOLARE	PLURALE

COMPETENZA: I PERSONAGGI E LA LOGICA

Esercizio 2. Descrivi cosa fanno i seguenti personaggi:

PERSONAGGI	AZIONI
Nonno/i	
Sorelle della mamma	
Mamma	
Cuginetti	
Fratello	

COMPETENZA: LE INFERENZE

Esericizio 3. Quale significato ha la seguente frase (righe 23-24)?

«Le parole e le voci erano scialli e altalene, scivoli e slitte, tane e tetti con sopra la luna».

.....

.....

Quale significato ha la seguente frase (righe 29-30)?

«Non che lo volessi, ma pare che ci fossi portata; come lei d'altra parte era portata allo *spolmonamento*, alla *spolmonazione* e alla *spolmonite*».

.....

.....

Attività di autocorrezione

Scheda da consegnare agli alunni dopo la compilazione degli esercizi di perfezionamento per un'autoverifica del proprio operato. Al termine di quest'attività è consigliabile effettuare una condivisione dei risultati e una riflessione metacognitiva.

Esercizio 1. Sottolinea nel testo i nomi comuni di persona, inseriscili in tabella e analizzali.

NOMI COMUNI DI PERSONA	MASCHILE	FEMMINILE	SINGOLARE	PLURALE
Nonno	X		X	
Nonna		X	X	
Sorelle		X		X
Mamma		X	X	
Cuginetti	X			X
Fratello	X		X	

Esercizio 2. Descrivi cosa fanno i seguenti personaggi:

PERSONAGGI	AZIONI
Nonno	Il nonno Francesco mi faceva attraversare i torrenti sui sassi, mi tagliava i bastoni su misura per camminare con lui, mi faceva ascoltare l'erba che cresceva e mi soffiava il naso quando ero triste e arrabbiata perché le avevo prese.
Nonna	La nonna passava a mettere a tutti il mangiare
Sorelle della mamma	Portavano su tutti i loro figli nell'aria buona
Mamma	Faceva ramanzine e mi faceva piangere. Era portata allo *spolmonamento*, alla *spolmonazione* e alla *spolmonite*. Si consumava i polmoni a dire, avvisare, discutere, sgridare, chiarire, spiegare, far capire, correggere, negare, ripetere, proibire, concedere, riconoscere, ribadire, confermare, giudicare. A voce alta, ben scandita e piena di energia
Cuginetti	In settembre i cuginetti tornavano in pianura
Fratello	In ottobre mio fratello andava in collegio

Esericizio 3. Quale significato ha la seguente frase (righe 23-24)?

«Le parole e le voci erano scialli e altalene, scivoli e slitte, tane e tetti con sopra la luna».

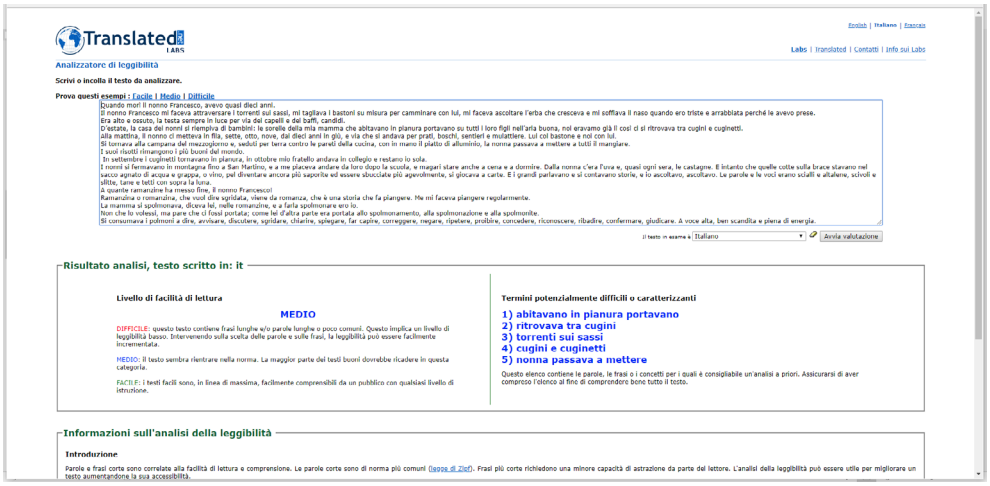
Erano le immagini evocate dalle storie raccontate dagli adulti che si rincorrevano.

Quale significato ha la seguente frase (righe 29-30)?

«Non che lo volessi, ma pare che ci fossi portata; come lei d'altra parte era portata allo *spolmonamento*, alla *spolmonazione* e alla *spolmonite*».

La mamma si inquietava sempre con me; cercava sempre di indirizzarmi verso la corretta via attraverso spiegazioni, discussioni, talvolta anche accese.

Risultato relativo al testo «Il nonno Francesco» ottenuto dall'indice di leggibilità Gulpease.



Bibliografia

Bertolini C, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo dalla scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior, 2012.

Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET Libreria, 1999.

Cain K., Oakhill J., Bryant P., *Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills,* «Journal of Educational Psychology», 96, 1 (2004).

Calvani A., *Come dare una lezione efficace*, Roma, Carocci, 2014.

Cardarello R., Contini A., *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Parma, Edizioni Junior, 2012.

Cisotto L., *Didattica del testo. Processi e competenze,* Roma, Carocci Editore, 2006.

Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — Preparare i giovani per il XXI secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica, G.U. C 319 del 13/12/2008.

Corno D., *Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione,* in *La centralità*

del testo nelle pratiche didattiche, cur. P. Desideri, «Quaderni del Giscel», La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 45-67.
Cornoldi C., Colpo G., *Prove di Lettura MT per la scuola elementare,* Firenze, Giunti Organizzazioni Speciali, 2004.
De Beni R., Pazzaglia F., *La comprensione del testo*, Milano, UTET, 2012.
Fontani S., *Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo,* «Form@re», 17, 2 (2017).
Gentile M., *Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto,* «Form@re», 17, 2 (2017).
Kintsch W., *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, MA, Cambridge Univesity Press, 1998.
Levorato M.C., Roch M., *TOR. Test di comprensione del testo orale*, Firenze, Giunti Organizzazioni Speciali, 2007.
Lewin K., *Action research and minority problems*, 1946, tr. it. in *I conflitti sociali,* cur. L. Licausi, Milano, Franco Angeli, 1972.
Marzano A., Milito D., *Progettare e valutare per l'efficacia formativa*, Roma, Anicia, 2013.
OECD *Statistics Directorate*, *OECD Glossary of Statistical Terms – Functionally Illitterate Definition,* su OECD.
Pearson P.D., *The roots of reading comprehension instruction*, in *Comprehension across the curriculum: Perspectives and practices*, edd. K. Ganske, D. Fisher, New York, Guilford, 2009, pp. 279- 321.
Quarenghi G., *Io sono il cielo che nevica azzurro*, Milano, TopiPittori, 2013.
Raccomandazione 2006/962/EC del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre sulle competenze chiave per la formazione permanente, G.U. L 394, 30/12/2006.
Schön A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.
Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Roma, Anicia, 2018.
Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.
Zanetti M.A., Miazza D., *La comprensione del testo*, Roma, Carocci, 2004.

Sitografia

(http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
(https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/).
(https://unric.org/it/agenda-2030/).
(https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf).
(https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/121).
(https://www.istat.it/it/archivio/229565).
(https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
(https://erasmus-illettrisme.fr/).
(https://www.invalsiopen.it/leggere-risultati-invalsi-diario-bordo-scuola/).
(http://www.corrige.it/).
(https://www.roll-descartes.fr/).

(https://www.machinealire.com/sources/index.html).
(https://www.roll-descartes.fr/charte).
(https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/01/DICOVOC_2020_LUCRA-RE_isbn.pdf).
(https://erasmus-illettrisme.fr/jigsaw_tr/).
(https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-sperimentazione-del-metodo-roll-nei-cpia-piemontesi).
(https://inapp.org/it/dati/piaac).
(http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/).

Emilio Lastrucci
Università degli Studi della Basilicata

*Esiti recenti e prospettive della ricerca empirica sulla comprensione del testo**

Sguardo d'insieme ai metodi evidence-based per sviluppare le capacità di comprensione

Uno sguardo panoramico critico delle ricerche condotte allo scopo di sperimentare strategie didattiche mirate a sviluppare nei discenti le capacità di comprensione del testo nei diversi livelli scolastico-formativi, nonché di analisi condotte a un meta-livello, al fine di valutare gli effetti di tali strategie assemblando i risultati di più ricerche, permette di porre in luce quelle strategie che tendono a mostrarsi come maggiormente efficaci per tali scopi. Tale rassegna può essere realizzata utilizzando repertori di ricerche e meta-analisi specificamente rivolti a questo settore di abilità. A partire dagli anni 90, infatti, molti specialisti orientati al modello della didattica sostenuta da evidenze scientifiche hanno concentrato i loro sforzi, piuttosto che nella esecuzione di nuove specifiche indagini sperimentali, osservative o correlazionali di livello primario atte a sperimentare o confrontare l'efficacia di determinati metodi, più che altro per realizzare rassegne sistematiche e meta-analisi delle numerose ricerche già svolte, al fine di meglio capitalizzare le conoscenze prodotte tramite i risultati accumulati attraverso tale messe copiosa di indagini, ciascuna condotta su campioni più o meno ampi, e valutare comparativamente l'efficacia dei metodi sottoposti a prova sperimentale attraverso una considerazione attenta di insieme di tali risultati[1]. Questo tipo particolare di lavoro scientifico, che ha trovato di recente crescente sviluppo in numerosi settori della ricerca scientifica pura e applicata,

* Questo contributo riprende, sviluppandola ampiamente e sostanziandola di maggiori riscontri empirici e riflessioni interpretative, la disamina condotta dall'autore in alcuni paragrafi dei capitoli 11 e 12 di E. Lastrucci, *Insegnare a comprendere*, Roma, Anicia, 2019.

1. Cfr. S. Di Nuovo, *La meta-analisi: fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*, Roma, Borla, 1995; M. Pellegrini, G. Vivanet, *Sintesi di ricerca in educazione, Basi teoriche e metodologiche*, Roma, Carocci, 2018; A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.

è animato, oltre che dall'intento di orientare più proficuamente la ricerca stessa verso prospettive ulteriori, indicando piste di indagini più avanzate e sicuramente utili, anche e soprattutto da finalità pragmatiche e applicative, essendo volto essenzialmente a definire evidenze scientifiche che sollecitino gli insegnanti a utilizzare le tecniche e gli strumenti didattici rivelatisi maggiormente efficaci, in quanto sostanziati e corroborati dalla ricerca empirico-sperimentale più accreditata.

Una ricognizione pressoché esaustiva e molto attenta e rigorosa (nonché estremamente aggiornata) delle rassegne sistematiche e meta-analisi delle ricerche/sperimentazioni in campo didattico al fine di mettere alla prova approcci finalizzati a sviluppare le capacità di comprensione dei testi è stata realizzata da Pellegrini[2]. L'Autrice ha esaminato comparativamente queste indagini di secondo livello utilizzando quali fonti i principali gli archivi di centri di ricerca internazionali che promuovono l'istruzione informata da evidenza (*Evidence-Based Education*) (*Campbell Collaboration, Best Evidence Encyclopedia, Institute of Education Sciences, Education Endowement Foundation*), unitamente a due importanti data-base elettronici, *Education Source* ed ERIC, con l'ausilio di Google Scholar. La ricognizione era mirata a rinvenire evidenze relative a strategie singole o multiple per migliorare la comprensione dei testi.

Per quanto riguarda le strategie singole, tramite l'esame del NICHD[3], che include l'analisi di 203 studi sperimentali riguardanti la comprensione del testo, integrato da quello di meta-analisi di altri Autori[4], si riscontrano sette strategie per la comprensione del testo che ottengono elevati gradi di efficacia: *consapevolezza metacognitiva, Cooperative Learning, organizzatori grafici, rispondere a domande, produrre domande, analisi strutturale della storia (story structure) e riassunto*.

Per quel che concerne le strategie multiple, la disamina condotta dalla Pellegrini pone in risalto tre strategie che hanno ottenuto i maggiori livelli di efficacia: il *Cooperative Integrated Reading and Composition®* (CIRC), la *Peer-Assisted Learning Strategy* (PALS) ed *il Reciprocal Teaching* (RC).

2. Cfr. M. Pellegrini, *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, edd. A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, Firenze, SApIE, 2019, pp. 77-98.

3. Cfr. NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2000.

4. Cfr. C.W. Chiu, *Synthesizing Metacognitive Interventions: What Training Characteristics Can Improve Reading Performance?* Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA. 1998, cit. da M.Pellegrini, *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* cit.; Cfr. S.H. Lee, S.F. Tsai, *Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes*, «Reading and Writing», 30, 4 (2017), pp. 917–943; Cfr. M. Okkinga et alii, *Effectiveness of reading-strategy interven-tions in whole classrooms: a meta-analysis*, «Educational Psychology Review», 30, 4 (2018), pp. 1215-1239.

Fondamenti scientifici del metodo del Reciprocal Teaching

Fra questi tre approcci, l'ultimo pare rivelarsi particolarmente promettente e merita quindi un approfondimento più specifico e di essere applicato su ampia scala per verificarne l'efficacia in forma più generalizzata.

Il metodo RC, concepito e promosso da Palincsar e Brown[5], rappresenta un vero e proprio modello didattico[6], che si fonda sul dialogo e lo scambio fra insegnante ed alunno/i e fra pari, attraverso l'applicazione di quattro strategie singole: *predicting, clarifyng, questioning e summarizing*. Nella presentazione più aggiornata[7], questo approccio prevede dapprima l'intervento dell'insegnante, il quale esegue le diverse azioni e istruisce così gli studenti tramite il *modellamento* e il *pensiero ad alta voce*; successivamente, una volta impadronitisi di queste tecniche, gli studenti sono chiamati a turno a eseguire il processo, nelle sue varie fasi, in prima persona. Nel metodo RC, dunque, l'attenzione è centrata sulle capacità metacognitive e auto-regolative del discente, sviluppate, però, sulla base della guida iniziale del docente[8].

Il procedimento (e la relativa abilità che l'alunno deve sviluppare) del *predicting* consiste nel formulare ipotesi sulle parti del testo immediatamente successive a quelle lette; quella del *clarifying* nel chiarire il senso di parole, espressioni o nozioni sconosciute o sul cui significato si manifestano incertezze; quella del *questioning* nel formulare domande su diversi piani e aspetti del testo (soprattutto collegamenti ed inferenze); il *summarizing* nel parafrasare, integrare, sintetizzare il testo, riorganizzandone il contenuto tramite la ricombinazione delle informazioni[9].

Questo approccio è anche fortemente orientato a promuovere l'autonomia dello studente quale lettore attraverso il dialogo e la discussione (*socially mediated instruction*) nel quale il lettore più esperto (insegnante o altro studente) fornisce supporto (*scaffold*) a quello principiante fino a quando quest'ultimo non diviene indipendente nel padroneggiare le singole abilità e la strategia nel suo complesso[10].

Come sottolinea ancora Pellegrini[11], l'efficacia del metodo RT è certificata da nume-

5. Cfr. A.L. Brown, A.S. Palincsar, *Inducing strategy learning from text by means of informed, self-control training, Technical Report n. 262*, Champaign, University of Illinois at Urbana Champaign (1982); cfr. A.S. Palincsar, A.L. Brown, *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, «Cognition and Instruction», 1 (1984), pp. 117-175.
6. Cfr. A. Calvani *Introduzione*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal* Teaching cit., pp. 31-44.
7. Cfr. A.S. Palincsar, *Reciprocal Teaching*, in *International guide to student achievement*, edd. J. Hattie, E. M. Anderman, London-New York, Routledge, pp. 369-371, 2013.
8. Cfr. A. Calvani, *Introduzione*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* cit.
9. Cfr. A.S. Palincsar, A.L. Brown, *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities* cit.
10. Cfr. M. Pellegrini, *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* cit., pp. 77-98.
11. Cfr. *Ivi*, pp. 92-98.

rose meta-analisi, le quali evidenziano, in generale, valori particolarmente elevati dell'*effect size* (ES) ottenuto dalle sue applicazioni sperimentali.

Rosenshine e Meister[12] rilevano un ES medio pari a + 0.88 per le sperimentazioni del RT nelle quali gli strumenti di misura sono stati messi a punto dagli stessi ricercatori che hanno realizzato le ricerche e di + 0.32 in quelle in cui le misure sono state eseguite mediante prove standardizzate. Questa tendenza, pressoché sistematica, alla crescita dell'ES nelle ricerche nelle quali gli strumenti di misura sono costruiti dai ricercatori in rapporto a quelle che utilizzano strumenti indipendenti è stata osservata da numerosi studiosi e spiegata con l'argomento che evidenzia la corrispondenza dei contenuti delle prove con quelli dell'intervento didattico attuato, ciò che tende a favorire migliori risultati nel post-test da parte del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo. La meta-analisi condotta da Galloway[13] (2003), che include 22 sperimentazioni del RT, evidenzia un valore medio di ES pari a + 0.74. Quella realizzata dalla What Works Clearinghouse (WWC, 2010) comprende invece 5 indagini, di cui quattro mostrano un ES positivo con valori compresi fra + 0.14 e + 0.65. La vasta e impegnativa meta-analisi di Hattie[14], consistita nell'eseguire una sintesi di oltre 800 meta-analisi, allo scopo di mettere a fuoco i fattori che favoriscono in misura più elevata l'apprendimento, ha rilevato che il RT (che riguarda due meta-analisi specifiche) ottiene un ES medio pari a + 0.74. Da ultimo, lo studio di Lee e Tsai[15] abbraccia sei ricerche realizzate fra gli anni '80 e '90 nelle quali il metodo RT era applicato a studenti con significativi ritardi nei processi di comprensione (*specific poor comprehension*) in ingresso alla quarta classe del livello primario, ha messo in luce una notevolissima efficacia di questo approccio per questa categoria di soggetti, riscontrando un valore medio dell'ES di + 0.86.

La ricerca nazionale RC/RT

Considerando le evidenze scientifiche riscontate attraverso le rassegne condotte dai ricercatori membri dell'Associazione, anche a scopo propedeutico, nel corso dell'anno scolastico/accademico 2018-2019 SApIE ha organizzato e realizzato una ricerca sperimentale (denotata con la sigla RC/RC), la cui pianificazione ha avuto avvio alla fine del 2016, finalizzata a testare l'efficacia di un metodo per lo sviluppo delle capacità utili alla

12. Cfr. B. Rosenshine, C. Meister, *Reciprocal teaching: A review of the research,* «Review of Educational Research», 64, 4 (1994), pp. 479-530.
13. Cfr. A.M. Galloway, *Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction: Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure*, Doctorate Dissertation, University of Nebraska-Lincoln, Nebraska, USA, 2003.
14. Cfr. J. Hattie, *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Related to Achievement*, London-New York, Routledge, 2009.
15. Cfr. S.H. Lee, S.F. Tsai, *Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes* cit.

comprensione del testo, incentrato sull'approccio RT e sulla focalizzazione sulla dimensione meta-cognitiva nel processo di comprensione, su un campione nazionale di bambini frequentanti la quarta classe della Scuola Primaria. Tale campione, di tipo ragionato (*judgement sample*), include 51 classi quarte, per un totale di 1043 soggetti (590 inseriti nel gruppo sperimentale e 453 in quello di controllo). Il Comitato Scientifico della ricerca (improntata a un disegno sperimentale «classico», ma integrata anche da alcune analisi di tipo qualitativo[16], è stato composto da studiosi afferenti a otto diversi atenei italiani, ciascuno dei quali ha costituito una sede locale e di cui sette hanno selezionato un sotto-campione dell'indagine relativo all'area territoriale di riferimento della sede universitaria.

Ogni unità di ricerca è stata coordinata da un docente dell'ateneo, coadiuvato da alcuni collaboratori, i quali hanno, in particolare, eseguito la somministrazione delle prove di ingresso e di uscita, seguito la sperimentazione nelle classi ubicate nell'area territoriale di riferimento e contribuito alla formazione iniziale e in itinere degli insegnanti e dirigenti scolastici coinvolti nella sperimentazione (diretta dal coordinatore dell'unità). Alcune sedi hanno assolto, inoltre, incarichi specifici nella realizzazione dell'indagine. Le sedi partecipanti e i relativi gruppi di ricerca, nonché i principali incarichi specifici, sono elencati di seguito. Il primo studioso in elenco di ogni gruppo locale è il responsabile scientifico della relativa unità di ricerca:

- Università di Roma Tre: L. Chiappetta Cajola, A.L. Rizzo e M. Traversetti (coordinamento e disabilità cognitive).
- Università di Firenze: A. Calvani, L. Menichetti (impianto scientifico e progetto sperimentale).
- Università della Basilicata: E. Lastrucci, A. Pascale, M.R. Pascale, S. Tortoriello.
- Università della Calabria: A. Valenti, L. Montesano, P. Iazzolino, S. Sapia.
- Università di Modena e Reggio Emilia: R. Cardarello, C. Bertolini, A. Pintus, A. Vezzani.
- Università di Palermo: A. La Marca, F. Anello, L. Longo, E. Gülbay, V. Di Martino.
- Università di Parma: D. Robasto, A. Giacomantonio, F. Degli Andrei, C. Graziani.
- Università di Salerno: A. Marzano, R. Vegliante, S. Miranda, M. De Angelis, C. Torre, M.G. Santonicola, F. Attanasio, P. Carlucci.

I materiali di lavoro (quaderni dell'insegnante e dell'alunno) e le prove di ingresso e uscita sono stati elaborati all'interno del gruppo di ricerca.

L'ampiezza dell'effetto del trattamento sperimentato nel corso dell'indagine è stata calcolata utilizzando l'indice di Cohen[17], che analizza la differenza fra le medie dei risultati conseguiti dai due gruppi tenendo conto anche dell'ampiezza della dispersione (Std. Dev.),

16. Cfr. E. Lastrucci, *Il programma RC/RT: approfondimenti qualitativi nel campione lucano*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo.* Il *Reciprocal Teaching* cit., Firenze, SApIE scientifica, pp. 377-392.

17. Cfr. J. Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (2nd ed.), 1988; cfr. S.S. Sawilowsky, *New Effect Size Rules of Thumb*, «Journal of Modern Applied Statistical Methods», 8 (2009).

cosicché l'effetto risulta maggiore proporzionalmente a una minore dispersione, vale a dire a una maggiore omogeneità interna ai gruppi. Le prove somministrate allo scopo di misurare l'ES sono le seguenti: *Summary Qualitative Assessment* (SQA, prove di riassunto corrette da coppie di valutatori in forma indipendente), che registra un ES = 0.53, e il *Summarizing Test* (prova strutturata che verifica la capacità degli alunni di identificare i *topics* del testo, considerata quale requisito propedeutico all'elaborazione di una sintesi efficace), che registra un ES = 0.26. Il pre-test comprendeva inoltre una Prova di Significato Verbale (PSV) e un questionario sulla meta-cognizione (QMeta). Come osserva Menichetti[18], le elevate misure di efficacia rilevate sul campione nazionale consentono, da un lato, di attestare l'esito positivo del programma, supportando la sua applicabilità, dall'altro costituiscono la base per nuove ricerche e approfondimenti, in un'ottica di continuo miglioramento. Tali risultati, infatti, incoraggiano lo sviluppo, in una direzione oramai chiaramente delineata, di sperimentazioni ulteriori, anche attraverso la realizzazione di investigazioni transnazionali, in una prospettiva di progressivo affinamento delle strategie sperimentate e validate su una base di estesa e sempre più solida evidenza scientifica.

Prospettive di sviluppo della indagine sperimentale sulla comprensione del testo

L'indagine RC/RT rientra in un programma più ampio di ricerche promosse da SApIE e dal gruppo di studiosi italiani (afferenti a oltre dieci atenei) che ne dirigono la struttura, fondata da Antonio Calvani e attualmente presieduta da Roberto Trinchero (e del cui Direttivo nazionale è membro chi scrive), programma identificato come *Progettazione orientata al miglioramento visibile* e che include altri due progetti, una ricerca sul potenziamento delle capacità logiche, realizzata nell'anno scolastico/accademico 2019-2020 e una sull'apprendimento dell'alfabeto, in corso di svolgimento (2020-2021).

Come ha evidenziato Calvani, al termine della sperimentazione RC/RT, scopo dell'indagine, «integrando le evidenze internazionali e i risultati locali», è stato quello di «pervenire a una sintesi di conoscenza contestualizzata sul problema affrontato, tradotta in un modello di intervento esplicitato, di cui si possano facilmente riconoscere la meccanica interna, le componenti fondamentali e le possibili varianti, corredato anche degli avvertimenti necessari per un suo utilizzo su vasta scala (modello *benchmark*)». Gli esiti di questa ricerca rappresentano anche «un esempio di come la ricerca possa operare in questa nuova direzione, affrontando un problema rilevante, selezionando la pista ritenuta preferibile sulla base delle evidenze disponibili, adattandola e sperimentandola poi nel contesto nazionale, per indicare un modello didattico efficace, trasparente e riproponibile in tutte le scuole interessate[19].

18. Cfr. L. Menichetti *Comprendere e riassumere testi. Efficacia del programma RC/RT*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il* Reciprocal *Teaching* cit., pp. 217-268.
19. Cfr. A. Calvani *Introduzione*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal* Teaching cit., p. 37.

Sul piano delle direttrici metodologiche, così come di alcuni esiti essenziali, si rinvengono fra la sperimentazione del metodo ROLL condotta nell'ambito del progetto *Prévenir l'Illettrisme* e la ricerca nazionale SApIE – RC/RT (progetti di indagine realizzati pressoché nel medesimo torno di tempo) alcune sostanziali convergenze. In particolare, in entrambi gli approcci giocano un ruolo determinante tanto le strategie metacognitive quanto il mutuo insegnamento, che confermano in ambedue i protocolli la funzione chiave che esse rivestono ai fini dell'efficacia nel potenziare le capacità di comprensione, oltre che una disposizione più favorevole nei confronti della lettura, a fini sia conoscitivi sia ricreativi.

Il ROLL (*Réseaux des Observatoires Locaux de la Lecture* – Rete degli Osservatori Locali della Lettura[20]), infatti, sorto tra il 1995 ed il 1996 per iniziativa di un gruppo di ricercatori (soprattutto linguisti), dirigenti/responsabili del sistema scolastico e insegnanti facenti capo ad Alain Bentolila[21], docente dell'Université Descartes di Parigi, persegue la finalità generale di prevenire l'analfabetismo. La Rete si è poi sviluppata in forma sempre più estesa sul territorio francese, mettendo gradualmente a punto una strategia mirata a semplificare la comprensione del testo da parte degli alunni, attraverso l'utilizzo di un set di strumenti flessibili, atti a differenziare gli interventi didattici finalizzati a sviluppare la comprensione del testo adattandoli al profilo specifico di ciascuno allievo. Il modello si basa su una pedagogia della comprensione del testo scritto che coinvolge tutte le discipline, per mezzo dell'attivazione di un laboratorio della comprensione del testo (*Atelier de Compréhnsion de Textes, ACT).*

Come più estesamente illustrato in altri contributi a questo volume, il laboratorio, alla cui conduzione gli insegnanti vengono opportunamente formati, segue un programma che – esattamente come nel caso del programma SApIE-RC/RT – viene chiesto a questi ultimi di osservare rigorosamente e scrupolosamente e il quale prevede interventi specifici della durata di un'ora due volte a settimana. Obiettivo propedeutico (analogo a quello del programma RC/RT) è quello di rendere gli alunni consapevoli dell'importanza del leggere, della complessità del processo della lettura/comprensione e delle difficoltà che questo può comportare. I discenti lavorano in piccoli gruppi, composti di circa dieci

20. Cfr. (https://www.roll-descartes.fr/).

21. Il linguista francese, di origine algerina, consigliere scientifico dell'Agenzia nazionale per la lotta all'analfabetismo (partecipe anche della redazione del presente volume), ha concentrato le sue ricerche soprattutto sull'analfabetismo degli adulti e la sua prevenzione, nonché sull'apprendimento della lettura nell'infanzia e la comprensione dei testi. Fra le sue opere principali cfr., in part.*Methode de lecture*, Paris, Nathan, 1998; *L'Atelier de lecture*, Paris, Nathan, 2005, oltre ai vari manuali per l'apprendimento del francese, sia come lingua materna sia come lingua straniera. Alcuni suoi lavori hanno trovato diffusione anche in Italia: cfr. in particolare *La parola contro la barbarie. Insegnare ai nostri bambini a vivere insieme*, Milano, Vita e pensiero, 2007. Il suo lavoro di elaborazione e diffusione del metodo ROLL è stato sin dalle prime fasi affiancato da quello di altri ricercatori, in particolare Jean Mesnager (cfr. in part. *L'Atelier de lecture. Évaluation aide à la remediation*, Paris, Nathan, 2005), Bruno Germain e Paul Benaych, incaricato, in particolare, di rappresentare il gruppo di coordinamento scientifico della Rete e promuovere il modello ROLL nell'ambito del progetto *Prévenir l'Illettrisme*, presentato in questo volume.

allievi, i quali siedono tutti intorno allo stesso tavolo, oppure in un'aula nella quale i banchi sono disposti a ferro di cavallo.

Il programma prescrive l'esecuzione di alcune valutazioni formative nel corso dell'anno scolastico (oltre a quella diagnostica preliminare allo svolgimento del percorso), finalizzate a delineare (e poi aggiornare) il profilo di ogni studente e definire, per ciascuno di essi, le specifiche attività di perfezionamento necessarie all'attuazione di un programma di lavoro individualizzato.

Il quadro complessivo dei risultati delle ricerche qui presentate nei loro caratteri ed esiti salienti suggerisce alcune piste di ricerca da seguire nell'immediata prospettiva. In particolare, ritengo che un accrescimento significativo di conoscenza in termini di individuazione di variabili indipendenti e fattori (mediante, in special modo, la *factor analysis* ed eventualmente la *cluster analysis*) che rivelano effetto significativo sulle capacità di comprensione possa concentrarsi sull'analisi approfondita (che integri ricerca sperimentale e ricerca clinica) delle strategie metacognitive mobilitate dagli apprendenti, soprattutto nelle fasi precoci dell'apprendimento della letto-scrittura, e sulla loro capacità di rivedere le strategie di comprensione poste in atto attraverso un incremento guidato della riflessione ad alta voce sui processi mnemonico-cognitivi e interpretativi seguiti ai fini della comprensione (formulazione e verifica/falsificazione di ipotesi, inferenze dal testo ed extra-testuali ecc.). Tale aspetto del processo di comprensione, infatti, emerge come determinante ai fini della sua piena riuscita, tanto in ambedue le due indagini appena considerate quanto, come si è visto, in varie altre ricerche svolte di recente nel panorama internazionale, ma tuttavia merita di essere ulteriormente approfondito, anche attraverso ricerche di ordine clinico-qualitativo (cfr. in proposito l'ampia disamina sviluppata in varie parti in E. Lastrucci, *Insegnare a comprendere*, Roma, Anicia, 2019).

Bibliografia

Benvenuto G., Lastrucci E., Salerni A. *Presentazione delle Prove di Comprensione della lettura*, Parte II, in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, cur. M. Corda Costa, A. Visalberghi, Firenze, La Nuova Italia, Appendice, 1995.

Benvenuto G., Lastrucci E., Salerni A. *Leggere per capire*, Roma, Anicia, 1995.

Brown D.A., *Reading diagnosis and remediation*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1982.

Brown A.L., Palincsar A.S., *Inducing strategy learning from text by means of informed, self-control training, Technical Report n. 262*, Champaign, University of Illinois at Urbana Champaign, 1982.

Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011.

Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.

Calvani A., *Introduzione*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, edd. A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, Firenze, SApIE scientifica, 2019.

Calvani A., Chiappetta Cajola L. (edd.), *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SApIE scientifica, 2019.

Chiu C.W., *Synthesizing Metacognitive Interventions: What Training Characteristics Can Improve Reading Performance?* Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA., 1998, cit. da M. Pellegrini, *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, edd. A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, Firenze, SApIE, 2019.

Cohen J., *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (2nd ed.), 1988.

Dehane S., *Les neurones de la lecture*, Paris, Jacob, 2007, trad. it. di Sinigaglia C., *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

Di Nuovo S., *La meta-analisi: fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*, Roma, Borla, 1995.

Evidence for ESSA. Strategia CIRC.: (https://www.evidenceforessa.org/programs/reading/elementary/cooperative-integrated-reading-and-compo-sition-circ-whole-class).

Evidence for ESSA. Strategia PALS: (https://www.evidenceforessa.org/pro-grams/reading/elementary/peer-assisted-learning-strategies-pals-rea-ding-elementary-whole-class).

Galloway A.M., *Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction: Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure*, Doctorate Dissertation, Nebraska, USA, University of Nebraska-Lincoln, 2003.

Hattie J., *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Related to Achievement*, London-New York, Routledge, 2009.

Hattie J., *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, London-New York, Routledge, 2012.

Lastrucci E., *La leggibilità come diritto*, in E. Lastrucci et alii, *Il cittadino e lo stato*, Roma, Ianua, 1988, pp. 71-85.

Lastrucci E., *Scienze dell'informazione: strumenti democratici o di controllo?,* in E. Lastrucci et alii, *Il cittadino e lo stato*, Roma, Ianua, 1988.

Lastrucci E., *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», 11 (1989), pp. 465-480.

Lastrucci E., *Analisi delle differenze per aree geografiche e per sesso e delle relazioni tra risultati nella prova e variabili di sfondo*, in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, cur. M. Corda Costa, A. Visalberghi, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 309-321.

Lastrucci E., *Che cosa significa comprendere un testo*, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire*, Roma, Anicia, 1995, pp. 13-64.

Lastrucci E., *Presentazione dell'indagine IEA-SAL*, in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, cur. M. Corda Costa, A. Visalberghi, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 243-268.

Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2ª ed., 2004.

Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 3ª ed., 2016.

Lastrucci E. *Alcune riflessioni sul rapporto fra social media ed educazione*, in Aa.Vv., *Educazione e social media: temi, problemi e prospettive*, num. monografico di «Prospettiva EP», XL, 1-3 (2017), pp. 257-264.

Lastrucci E., *Proposta di una griglia per l'analisi di un testo e di una tassonomia delle tipologie di testo per la preparazione di prove di comprensione della lettura*, «Qualeducazione», 91 (2018), pp. 48-61.

Lastrucci E., *Sviluppi e prospettive della misurazione/valutazione della comprensione dei testi*, in *Training Actions and Evaluation Processes*, cur. P. Lucisano, A.M. Notti, Pensa Multimedia –SIRD, 2018, pp. 589-598.

Lastrucci E., *Il programma RC/RT: approfondimenti qualitativi nel campione lucano*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, cur. A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, Firenze, SApIE scientifica, 2019, p. 377-392.

Lastrucci E., *Proposal of a Textual Typology for Didactics*, *Evaluation and Research*, «International Journal for Educational Research», in corso di stampa.

Lastrucci E., *Proposta di una tipologia testuale ad uso didattico, valutativo e di ricerca*, in *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, cur. P. Lucisano, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia – SIRD, 2019, pp. 393-398.

Lastrucci E., *Verso la cittadinanza digitale: fisiologia e patologia della società virtuale*, «Qualeducazione», 93 (2019).

Lastrucci E. *State of the Art and Perspectives of Strategies for Developing Reading Comprehension*, «Italian Journal of Educational Research», 2 (2019).

Lastrucci E. (cur.), *Insegnare a comprendere*, Roma, Anicia, 2019.

Lastrucci E., *La sfida ininterrotta all'analfabetismo strumentale e funzionale: linee di sviluppo storico e prospettive*, «Qualeducazione», 2-3 (2021), fasc. 100.

Lastrucci E., Benvenuto G., Salerni A., *Presentazione delle Prove di Comprensione della lettura*, Parte II, in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, Appendice, 1995.

Lastrucci E., Viana L. (1989), *Prosa storica e comprensione della lettura* I, «La ricerca», 15 ottobre 1989, pp. 5-16.

Lastrucci E., Viana L., *Prosa storica e comprensione della lettura* II, «La ricerca», 15 novembre 1989, pp. 4-16.

Lastrucci E., Viana L., *La struttura del linguaggio normativo e la comprensione dei testi di natura giuridico- burocratica*, «Scuola e città», 12 (1991), pp. 531-554, poi in *Formare il cittadino*, cur. M.C. Costa, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 55-102.

Lastrucci E., Viana L., C*lio alla chiara fonte. La comprensione dei testi storici,* Roma, edizioni S.I.R.E., 2ª ediz. aggiornata e accresciuta, Roma, Anicia, 2021.

Lastrucci E., Salerni A., *Gli insegnanti*, in *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, cur. P. Lucisano, Napoli-Roma, Tecnodid, 1994, pp. 91-141.

Lastrucci E., Pascale A., *Cooperative Learning through Communities of Practice*, «International Journal of Digital Literacy and Digital Competence», 2 (2010), pp. 11-21, poi in *Current Trends and Future Practices for Digital Literacy and Competence*, edd. A. Cartelli, Pennsylvania, U.S., Information Science Reference IGI Global, 2012, pp. 189-199.

Lastrucci E., *Proposal of a Textual Typology for Didactics, Evaluation and Research*, «International Journal for Educational Research», in corso di stampa.

Lee S.H., Tsai S.F., *Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes*, «Reading and Writing», 30, 4 (2017), pp. 917-943.

Menichetti L., *Comprendere e riassumere testi. Efficacia del programma RC/RT,* in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, edd. A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, Firenze, SApIE, pp. 217-268.

NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2000), *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

Okkinga, M., Van Steensel R., Van Gelderen A.J., Van Schooten E., Sleegers P.J., Arends L.R., *Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: a meta-analysis*, «Educational Psychology Review», 30*,* 4 (2018), pp. 1215-1239.

Palincsar A.S., *Reciprocal Teaching*, in *International guide to student achievement,* edd. J. Hattie, E.M. Anderman, London & New York, Routledge, 2013, pp. 369-371.

Palincsar A.S., Brown A.L., *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, «Cognition and Instruction», 1 (1984), pp. 117-175.

Pellegrini M., *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, edd. A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, Firenze, SApIE, 2019, pp. 77-98.

Pellegrini M., Vivanet G., *Sintesi di ricerca in educazione, Basi teoriche e metodologiche*, Roma, Carocci, 2018.

Rosenshine B., Meister C., *Reciprocal teaching: A review of the research,* «Review of Educational Research», 64, 4 (1994), pp. 479-530.

Sawilowsky S.S., *New Effect Size Rules of Thumb*, «Journal of Modern Applied Statistical Methods», 8 (2009).

WWC, What Works Clearinghouse, *Reciprocal Teaching®*, 2010 (https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_rec_teach_091410.pdf).

WWC, What Works Clearinghouse *Cooperative Integrated Reading and Composition®*, 2012 (https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionRe-ports/wwc_circ_062612.pdf).

Daniela Petre
Inspectoratul Şcolar Judeţean, Brăila, Romania

Insieme contro l'analfabetismo funzionale. Impatto strategico del progetto Erasmus+

La lotta e la prevenzione dell'analfabetismo sono una priorità europea. Ci troviamo ad affrontare questo problema e cerchiamo di fornire risposte.

Il progetto Erasmus+ KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles,* 2017-1-FR01-KA201-037402, è iniziato nel 2017 ed ha introdotto novità e cambiamenti per migliorare la cooperazione europea in campo educativo delle cinque istituzioni partner provenienti da quattro Paesi diversi: Francia, Italia, Turchia, Romania. Approvato nel 2017 dall'Unione Europea, il nostro partenariato ha aperto per 3 anni consecutivi prospettive di cooperazione nell'innovazione e scambio di buone pratiche.

Il progetto Erasmus+ *Illettrisme* è nato per affrontare il problema dell'analfabetismo funzionale con metodi innovativi, attraverso laboratori di comprensione del testo e di collaborazione fra studenti. Una volta questo progetto finanziato, ha avuto inizio una nuova avventura, che naturalmente ha costituito il naturale proseguimento della fase di progettazione: passaggio che alcune volte si è rivelato più faticoso del previsto. Ci possono essere molti ostacoli durante l'implementazione di un progetto europeo, tra cui procedure amministrative nazionali da armonizzare con quelle europee, gestione complessa di relazioni interne ed esterne all'istituzione. Ma un contesto epidemiologico, dovuto alla pandemia generata dal virus Covid19, a cui non avremmo mai pensato e che ha, invece, colpito tutti noi, ci ha fatto capire che il lavoro doveva svolgersi obbligatoriamente a distanza.

«*Io resto a casa*» non è stato solo uno slogan ripetuto fino all'ossessione, in questo tragico e inedito periodo di pandemia da Coronavirus, affinché si imprimesse saldamente nella coscienza e si traducesse in un comportamento coerente e responsabile. Ci diceva una cruda realtà, alla quale tutti hanno reagito con forza e determinazione con strumenti quali WhatsApp, posta elettronica, Classroom, Google Suite e altre risorse tecnologiche. Occorreva mantenere il contatto con i colleghi e la vicinanza con i propri alunni, non lasciarli soli.

Erasmus non si è fermato nemmeno durante la pandemia: il gruppo di lavoro ha continuato la disseminazione, la formazione su piattaforme di formazione a distanza, la realizzazione dei prodotti intellettuali previsti nell'applicazione del progetto.

Il nostro progetto si è basato sull'adattamento e la diffusione di strumenti educativi innovativi prodotti in Francia e tra i partner turchi, italiani e noi, i romeni.

L'impatto sulla nostra istituzione (Inspectortul Scolar Judetean Brăila) è stato multiplo.

La formazione e l'apprendimento all'estero hanno una lunga tradizione nei programmi dedicati all'istruzione e la nuova sfida che Erasmus+ ha raccolto si fonda sulla formazione di qualità, concentrando l'investimento in conoscenze, abilità e competenze.

I benefici della formazione hanno avuto un impatto significativo sui singoli, sulla istituzione, sulle scuole della nostra regione (Brăila) dopo la fomazione *in situ* dei docenti di Brăila, e sulla società nel suo complesso contribuendo a promuovere la crescita, l'equità, la prosperità e l'inclusione sociale in Europa e in altri Paesi.

La frequentazione di corsi strutturati, organizzati in Francia, Italia, Turchia, per sua natura ha risposto a esigenze ben specifiche di aggiornamento professionale.

Fare un'esperienza di formazione professionale in un Paese straniero è strettamente collegato alle competenze in campo linguistico, infatti i corsi o comunque le attività di insegnamento e osservazione si sono svolte in una lingua diversa dal romeno; il miglioramento delle competenze nella lingua straniera è una delle motivazioni principali per cui il personale della nostra istituzione ha deciso di prendere parte a questo tipo di formazione.

L'impatto a livello individuale è stato importantissimo: lo staff che ha partecipato alle mobilità indica che gli aspetti sui quali ha maggiormente influito la formazione realizzata all'estero sono nell'ordine: l'acquisizione di competenze dalle buone pratiche osservate all'estero, nonché la sperimentazione e lo sviluppo di nuove pratiche e metodi di insegnamento e l'apprendimento di abilità pratiche specifiche, tutti elementi che, come nel caso delle lingue straniere, concordano con le principali motivazioni rilevate dal personale coinvolto nelle mobilità.

Le note più positive, anche nel caso dell'impatto sull'istituzione come per l'impatto a livello individuale, sono attribuite ad aspetti che afferiscono al miglioramento delle proprie competenze personali. Infatti si percepiscono come fortemente realizzabili i cambiamenti legati all'introduzione di nuove metodologie didattiche e un accrescimento della motivazione degli alunni proprio grazie ai nuovi metodi e approcci appresi dagli insegnanti partecipanti che hanno usato e continuano a usare le metodologie acquisite con il ROLL e il Jigsaw nelle loro attivita didattica.

Altrettanto importanti sono gli aspetti pedagogici e didattici, la crescita didattica: generale migliore padronanza del francese, dell'inglese, della lingua del Paese ospitante, maggiori abilità pratiche dovute all'entrata in contatto con approcci didattici tipici delle nazioni estere, solitamente più inclini alle attività pratiche rispetto a quello romeno.

In generale tutti i partecipanti hanno evidenziato, nelle loro disseminazioni ulteriori, relativamente allo sviluppo professionale individuale, come le attività di formazione all'estero abbiano permesso l'acquisizione di nuove abilità e competenze professionali e l'osservazione di buone pratiche trasferibili nel proprio contesto lavorativo.

In generale, gli ispettori che hanno organizzato e partecipato alla mobilità si sono rinnovati nelle metodologie didattiche rispetto ai colleghi che non hanno partecipato;

poi hanno organizzato formazioni a cascata degli altri docenti: c'è quindi un'apertura al confronto con conseguente miglioramento degli aspetti collaborativi e con il trasferimento di buone pratiche, grazie all'opportunità di entrare in contatto con sistemi scolastici diversi. I partecipanti sono ritornati dalle esperienze di mobilità generalmente più motivati. In particolare il periodo di mobilità all'estero ha soddisfatto le aspettative dei partecipanti che hanno migliorato le competenze linguistiche, appreso metodologie di insegnamento diverse, apprezzato il confronto con docenti stranieri.

Tramite questo progetto non è solo il docente, ma la nostra istituzione, le nostre scuole nel loro complesso che crescono grazie alla progettazione europea. Migliora la collaborazione tra docenti con un incremento e un miglioramento della qualità delle relazioni. La scuola, a sua volta, si apre al territorio: autorità locali, associazioni, università e centri culturali e ultimo, ma non meno importante, il mondo del lavoro. Le attività di progettazione internazionale hanno offerto infine una grande opportunità per conoscere altri istituti in Europa con i quali vengono costruite reti internazionali, e tutto ciò innalza il profilo internazionale della nostra istituzione.

Lo sviluppo del progetto ha portato ad accrescere la visibilità della nostra istituzione nella comunità, attraverso i mezzi e gli approcci di promozione e diffusione del progetto.

La nostra istituzione è diventata più aperta all'internazionalizzazione e interessata ad aumentare la dimensione europea dell'istruzione che offre. Questo progetto ha creato l'opportunità di diventare più visibili, dimostrando così esperienza e contribuendo allo scambio di buone pratiche con altre istituzioni scolastiche nella UE. Abbiamo iniziato a promuovere la cooperazione transfrontaliera (ad esempio, studiando la cultura, la geografia, la storia e il carattere delle regioni partner e sviluppando il confronto con la nostra regione, aumentando così il senso di coscienza europea e rafforzando la dimensione transnazionale).

Gli insegnanti coinvolti hanno acquisito familiarità con altri sistemi educativi in Europa e le differenze negli approcci di insegnamento-apprendimento e hanno diffuso le informazioni in diversi modi. Ciò li ha fatti riflettere sulla propria situazione e ha creato loro l'opportunità di applicare e adattare nuove idee nel proprio approccio al processo educativo, aiutando così a identificare le priorità della scuola.

In conclusione, ora, al termine di 3 anni di lavoro intenso ma molto piacevole e interessante, riteniamo che la nostra partecipazione al Progetto di Partenariato Strategico Erasmus+ *Illettrisme* abbia aggiunto un valore alla nostra istituzione, e per ispettori-insegnanti ha significato una consapevolezza delle proprie risorse, che ora hanno cominciato ad essere sempre meglio evidenziate.

Ora siamo tutti più consapevoli del potere dell'educazione attraverso lo scambio di buone pratiche e la collaborazione transfrontaliera, le opportunità che il Programma Erasmus+ ci offre di migliorare la qualità dell'istruzione, i benefici della conoscenza «dal vivo» delle somiglianze e delle differenze tra i sistemi educativi e i curricula di 4 Paesi europei, in modo da essere in grado di allinearci ai buoni esempi europei. Siamo convinti che abbiamo ancora molto da imparare, che le nostre risorse materiali non sono commisurate a quelle europee e che la motivazione degli insegnanti consiste nella soddisfazione

personale/professionale, insieme agli alunni, ma anche che noi romeni abbiamo una parola da dire sulla serietà e sulla voglia di migliorare.

Vogliamo correggere le piccole disfunzioni in un prossimo progetto E+, in modo che il progetto porti ancora maggiore soddisfazione ai nostri alunni, insegnanti, scuola e comunità e per promuovere ulteriormente i valori tradizionali romeni, come parte integrante della cultura europea!

Bibliografia

Applicazione del progetto Erasmus+ Illettrisme (http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2017/10/Report-studio-impatto-EDA.pdf).

Giulia Bertagnolio Licio
Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte

L'esperienza dell'USR Piemonte nell'ambito del progetto Erasmus+ Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants*

Nel 2017 la delegazione dell'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte ha formalmente preso parte a un'azione chiave 2 nell'ambito Erasmus+, *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants*, un'impresa che, da progetto, si è trasformata in fonte di arricchimento professionale, ricerca, approfondimento e innovazione portando tutta l'équipe ben oltre le attese iniziali. I docenti scelti per costituire il gruppo di formatori e di lavoro, in servizio presso i CPIA piemontesi, hanno apportato al progetto stesso un contributo inestimabile grazie alla profonda esperienza di realtà umane e didattiche variegate. Le competenze di Rocco De Paolis, Alessandra Ferrari, Stefania Iannucci e Antonello Marchese hanno dato forma a un progetto che si prefiggeva un interessante output intellettuale, ovvero un *ebook* a uso e consumo di docenti e studenti dei CPIA, ma che in realtà si è concluso con una raccolta di esperienze, adattamenti, sperimentazioni e revisioni, oltre a creazioni, migliorie e ampliamenti di aspetti e strumenti legati all'approccio e alla comprensione del testo, che superano di gran lunga le aspettative iniziali. In contesti di apprendimento differenti quali una sede carceraria del CPIA, un CPIA di provincia e due CPIA cittadini, gli insegnanti coinvolti hanno sviluppato non solo nuove abilità didattiche, ma approfondito l'uso di strumenti che hanno modificato radicalmente il modo di «fare scuola» e di interagire con un pubblico per gran parte composto da studenti analfabeti o a bassissima scolarità. Nell'azione di disseminazione prevista, inoltre, è stato possibile analizzare questi approcci e condividerli con il gruppo di ricerca del CRRS&S[1] di Torino, che con orgoglio si è assunto il compito di formare il maggior numero di docenti possibile sui metodi appresi, sperimentati, adattati. Molti altri docenti, non solo presso i CPIA, hanno potuto beneficiare di queste formazioni innovando pertanto la propria professionalità, in ogni tipo di disciplina, per poter contribuire alla lotta contro l'analfabetismo.

* Versione in italiano.

1. Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo piemontese, facente capo al CPIA 3 di Torino.

La prima parte del progetto Erasmus+ prevedeva la sperimentazione della metodologia offerta dalla rete ROLL, *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*, in Francia: questa rete si prefigge – ormai da anni e oggi più che mai – l'arduo compito di contrastare l'analfabetismo funzionale presso gli studenti della scuola dell'obbligo. Per i docenti dei CPIA piemontesi questa opportunità era non solo eccellente ma anche strategica: avrebbe permesso, infatti, di introdurre nuove tecniche nell'IDA e offrire ai discenti adulti nuove strategie per affrontare la comprensione del testo e, nello stesso tempo, avrebbe consentito di sperimentare le proposte di lavoro anche in italiano L2; pertanto si sarebbe trattato di intraprendere un vero percorso innovativo. Grazie alla disponibilità dell'équipe formativa già costituita e alle azioni di mobilità, si è proceduto all'apprendimento del metodo in Francia e alla sperimentazione e adattamento in Italia.

All'inizio del 2018 già 70 docenti di CPIA piemontesi erano stati formati per poter sperimentare a propria volta il metodo con le classi. Da subito l'équipe formativa si è resa conto della valenza innovativa del progetto e della conseguente necessità di un monitoraggio puntuale e pertanto in questa prima fase sono stati utilizzati strumenti agili e di facile compilazione, i «diari di bordo» che hanno avuto un impatto rilevante nella ricerca metodologica. Essi hanno permesso di programmare gli interventi didattici, scegliere con cura la tipologia di testi, revisionare e rielaborare testi da proporre ai discenti, elaborare e creare attività di comprensione secondo la necessità delle classi e del percorso didattico generale, organizzare il setting formativo e annotare le eventuali criticità. Il diario ha anche permesso di verificare l'andamento del lavoro, registrando i risultati ottenuti attraverso ogni proposta formativa e offrendo piste di lavoro e di discussione all'interno del gruppo. Parlando di risultati, è evidente che si faccia riferimento al progresso del singolo discente e al miglioramento ottenuto nel percorso, in un approccio didattico che fa della valutazione formativa un momento imprescindibile. Tuttavia, nei CPIA il monitoraggio aveva come scopo anche la valutazione dell'impatto della metodologia sperimentata: il metodo di lettura offerto dalla rete ROLL è stato studiato a fondo e riadattato a un pubblico completamente diverso da quello d'origine e pertanto era necessario controllare con costanza lo sviluppo, l'implementazione e l'esito dell'integrazione di questa nuova via didattica. Alla fine del 2018, i docenti dell'équipe formativa e un nutrito gruppo di colleghi dei CPIA piemontesi avevano concluso una sperimentazione importante, permettendo a circa un centinaio di studenti adulti, alloglotti e a bassissima scolarità, di migliorare le proprie prestazioni di comprensione e interazione in italiano L2. Per questo reale, straordinario risultato, il progetto è stato considerato di grande impatto.

Nel 2019, tuttavia, si è registrato un ulteriore successo. Il gruppo di formatori, coinvolto in mobilità presso le delegazioni partner del progetto, ha appreso ulteriori metodologie, integrando revisioni attuali di strumenti didattici già consolidati e innovazione digitale. Un'altra vera sfida per il tessuto dei centri di istruzione per gli adulti, che vengono sovente considerati come il fanalino di coda dell'istruzione nel nostro Paese e che, di conseguenza, spesso mancano dei fondamentali strumenti di ausilio didattico e dispositivi di lavoro che nelle scuole ormai sono la norma.

In Turchia, i docenti hanno potuto mettere a punto una versione del Jigsaw, inteso come esercizio di comprensione del testo, integrata con strumenti digitali adattandola alle esigenze dei gruppi classe dei CPIA, anche a quelle ad abilità didattiche differenziate. Riprendere questo metodo di lavoro, ormai un po' datato, è stata un'esperienza interessante: per prima cosa, ha significato «rispolverare» una significativa pratica didattica pre-esistente rinnovandola e riscoprendone la valenza e, in secondo luogo, ha permesso di integrarla con la tecnologia, in particolar modo nella fase di verifica di comprensione. Come risulta chiaro, lavorare con studenti in età scolare permette una certa apertura circa l'uso delle metodologie integrate; ben diversa risulta la questione presso i CPIA, dove sovente il pubblico ha una scolarità nulla o bassissima e dove spesso il senso della tecnologia si perde a causa della fatica linguistica, considerato che l'intera attività si svolge in italiano L2. L'équipe piemontese ha dato prova di grande professionalità elaborando non solo un adattamento e un protocollo applicativo della metodologia, bensì formando a propria volta un gruppo di insegnanti sempre più nutrito e convinto del valore e della validità di questo progetto. E ancora una volta gli studenti dei CPIA piemontesi hanno potuto beneficiare di attività coinvolgenti e innovative grazie ai docenti che hanno sperimentato, adattato e lavorato integrando pratiche didattiche e studiandone gli esiti e i possibili vantaggi e svantaggi. In relazione a quest'ultimo bilancio, occorre evidenziare un'osservazione rilevata: il lavoro di comprensione del testo con verifica finale su piattaforme di quiz *online* (Kahoot, Quizziz, e altri) ha un impatto non sempre positivo sugli studenti dei CPIA. Infatti, la logica del quiz automatico è di verificare la velocità e l'ordine d'arrivo delle risposte, una validazione di ordine competitivo che in alcuni ambienti educativi priva la didattica del proprio scopo primario, ovvero quello di fornire gli strumenti per comprendere il mondo circostante, rendendo l'attività stessa arida e finalizzata unicamente al risultato, inteso come «vittoria» o posizione in classifica. È palese che allievi alloglotti, spesso adulti, sovente analfabeti o poco alfabetizzati, non sempre possano trarre beneficio da una simile pratica, se non adeguatamente filtrata, adattata, spiegata e implementata. Pertanto, anche sotto questo profilo, il Piemonte ha avuto la fortuna di confrontarsi non solo con una pratica rinnovata, ma ha anche potuto sperimentarne la fattibilità, oltre all'effettiva usabilità e ricaduta sugli studenti. In un progetto come questo, la ricerca e la sperimentazione sono state la vera miniera per l'équipe formativa del Piemonte ed è evidente che non sempre tutto possa essere adottato in maniera indiscriminata: il Jigsaw ne è stato l'esempio.

Per tutto il 2019, l'équipe ha lavorato alla stesura di unità didattiche «in situazione» da inserire nel prodotto intellettuale finale. L'elaborato, consistente in una raccolta di tutti i testi preparati, adattati, sperimentati e implementati secondo la metodologia ROLL, ha permesso di portare a scuola una nuova metodologia che ha integrato le consuete pratiche didattiche non solo dei docenti dell'équipe formativa, ma anche di tutti i colleghi coinvolti nei vari incontri di disseminazione tenuti in territorio piemontese. Nel corso del progetto, però, ci si è spinti ancora un po' oltre. Infatti, l'équipe formativa del Piemonte è stata invitata a partecipare a eventi di portata nazionale (INVALSI, DIDACTA, CITTADINANZA E ANALFABETISMO) per estendere a un'audience ancora maggiore

il frutto di tanto impegno e i risultati ottenuti con la pratica, ormai sedimentata, della metodologia che rinnova le attività di comprensione del testo.

Per il percorso intrapreso e per i risultati di un impegno simile, l'USR Piemonte avrebbe già potuto considerarsi soddisfatto, ma in verità l'attività Erasmus+ ha varcato anche i confini delle istituzioni intrecciando collaborazioni significative e trame interessanti. A settembre 2019 il progetto ha raggiunto le istituzioni territoriali (per esempio, l'ufficio Direzione e Comunicazione della Città Metropolitana di Torino) permettendo all'équipe di affrontare un percorso formativo sull'utilizzo dei sistemi di ripresa cinematografica e di montaggio. Questo ha consentito alla delegazione di creare video semi-professionali e riprese utili ai fini di studio e approfondimento delle metodologie affrontate nel corso del progetto, ma anche l'elaborazione di ulteriore materiale didattico a uso e consumo dei docenti nelle classi. Grazie a questo importantissimo contatto, si sono potuti realizzare i video richiesti dal coordinatore di progetto, ai fini dell'inserimento sul sito istituzionale, e i video di documentazione e studio sul ROLL. Inoltre, visto l'aumentato interesse nei confronti del lavoro da parte delle istituzioni, è stato possibile girare un documentario allo scopo di raccontare in breve la storia del progetto alla Città Metropolitana di Torino e, dunque, all'intero territorio[2].

Entro il 2019, i docenti coinvolti nel progetto avevano totalizzato più di 200 ore di formazione e coinvolto più di 150 studenti con le nuove metodologie proposte. Tuttavia, è stato solo nel settembre 2019 che il progetto si è affermato in maniera decisiva: sono stati avviati i rapporti con la facoltà di Scienze della Formazione primaria (USCOT) per l'inserimento di moduli formativi circa la metodologia della comprensione del testo adattata dall'équipe formativa dell'USR Piemonte e si è creata un'opportunità di formazione integrata per docenti di scuole non CPIA, una svolta importante e interessante per tutto il territorio, che ha realmente coinvolto nella discussione e nella pratica i docenti e gli studenti della scuola di ogni ordine e grado.

Nello stesso anno il CPIA di Novi Ligure (AL) ha raggiunto un altro risultato che si somma ai precedenti successi: ottiene l'approvazione dell'importante progetto PON volto a inserirsi come proposta di continuità rispetto al progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*, questa volta non più nell'ottica di lavoro prevalente per i discenti analfabeti o a bassa scolarità, bensì con lo scopo di coinvolgere anche studenti con capacità linguistiche di livello A2 e B1. Proprio grazie al lavoro professionale e instancabile della docente formatrice Alessandra Ferrari, il progetto è stato declinato nel percorso denominato «Lascia che ti racconti».

L'idea nasce da un iniziale avvio tipico del laboratorio di comprensione del testo: lettura di un brano, esercizi di comprensione immediata e approfondimento con ulteriore collegamento legato alla comprensione e conoscenza del territorio. Poi, però, i contorni si sono fatti più ampi e inclusivi: e se gli allievi volessero qualcosa di più di un incipit di

2. Cfr. Città Metropolitana – Speciali – Un documentario contro l'analfabetismo funzionale (cittametropolitana.torino.it).

romanzo? Così Ferrari ha interpretato il piacere della comprensione del testo unito alla lettura del testo integrale, un'avventura per molti discenti al CPIA, e ha creato il progetto sperimentale sulla pagina del CPIA di Novi che permette un'esperienza integrata di laboratorio di comprensione del testo, secondo la rete ROLL, e di *machine à lire* (altra grande rielaborazione dell'eccellente strumento francese), per accompagnare il lettore alloglotta nella soddisfazione del decifrare il testo e della lettura integrale, passando per l'uso del Jigsaw (con l'utilizzo di brani «originali» e di brani semplificati) e di altri strumenti appresi durante le mobilità.

Nel 2020 il progetto è arrivato alla fase conclusiva; in gennaio il gruppo piemontese si è recato a Brăila, Romania, e ha aggiunto un ultimo tassello alla propria pratica: il DicoVoc. Questo «dizionario» ha il pregio di essere pensato e realizzato come mini-glossario diviso per campi semantici pronto all'uso in situazione. Inutile ricordare che anche uno strumento inflazionato come un dizionario (o un glossario) può diventare un'ottima base d'appoggio per lo sviluppo di esercizi di comprensione del testo e così è stato. Nell'équipe piemontese alcuni docenti hanno scelto di adattare l'idea del glossario ad alcuni testi e ad alcune attività di comprensione del testo e da questo sono nate alcune unità di formazione per docenti dei CPIA, un altro tassello aggiunto all'importante lavoro già compiuto. Il DicoVoc è stato impiegato soprattutto per i livelli iniziali (pre-A1 e A1) per consentire una migliore familiarizzazione con le terminologie specifiche a seconda dei campi semantici.

Purtroppo, in piena fase di implementazione del dizionario e in piena preparazione dell'evento di formazione piemontese, tutto si è fermato. Il Covid-19 ha imposto uno stop obbligato che ha colto tutti alla sprovvista e un distanziamento sociale che ha colpito duramente i CPIA piemontesi e i propri discenti. L'inclusione e l'inclusività, punti preponderanti per le attività di istruzione per gli adulti, sono stati gli elementi più danneggiati dalla sospensione delle attività didattiche. Anche il progetto ha subito una battuta d'arresto. Eppure, nonostante tutto, l'équipe non si è arresa, né si sono arresi i discenti: il laboratorio di comprensione del testo è divenuto un'esperienza «a distanza», così come l'adattamento del Jigsaw e del DicoVoc. Per l'USR Piemonte, tuttavia, si è reso necessario ripensare all'evento formativo già preparato per accogliere le delegazioni: l'evento non si poteva più tenere in presenza, a causa del *lockdown*, e si è così trasformato in una formazione a distanza.

Il dispiego di energie per un simile evento è stato piuttosto intenso, di fatto in nessun caso un progetto Erasmus+ aveva visto formazioni o eventi LTT sviluppati *online* fino a maggio 2020. Quindi, in una maniera piuttosto pionieristica, l'USR Piemonte ha esplorato l'opportunità offerta dalla rete (e imposta dal virus) e ha creato un evento formativo su piattaforma Moodle della durata di 5 giorni: due mattinate in presenza, in apertura e in chiusura, e tre mattinate di videoclip e materiali per lo sviluppo delle pratiche proposte dai docenti formatori del Piemonte. Il modello formativo proposto ha permesso a ciascuno di lavorare secondo i propri tempi e ha anche garantito spazi di condivisione sul forum e, pertanto, ha offerto una formula ideale in un momento in cui si è reso impossibile il lavoro in presenza e soprattutto in cui è stato difficile pensare ad alternative che permettessero la reale ed effettiva cooperazione. È nata così la formazione dell'USR Piemonte che da qual-

che mese è (e resterà) reperibile al seguente indirizzo: USR Piemonte piattaforma Erasmus+ «Prevenir l'illettrisme»[3] per permettere a tutti gli interessati di intraprendere non solo la formazione, ma anche di integrare le varie metodologie presentate dai colleghi.

Il 2020 è anche stato caratterizzato dalla registrazione del *Multiplier Event*, un altro segno significativo della presenza del progetto nel territorio, perché la registrazione è avvenuta proprio presso l'ISMEL[4], istituzione che, ospitando l'evento moltiplicatore per il Piemonte, ha affermato l'importanza dell'inclusione e dell'istruzione per gli studenti adulti che sono in Italia per integrarsi e migliorare le proprie prospettive di vita.

Il lavoro progettuale svolto dalla delegazione piemontese è arrivato così alla conclusione: dopo aver esplorato e integrato strumenti didattici, averli resi innovativi e inclusivi, aver aperto le porte del progetto e averne condiviso le finalità con il territorio regionale prima e nazionale poi, si può davvero dire che lo spettacolo possa ancora continuare grazie al PON FSER e tutte le occasioni di ripetibilità del materiale predisposto *online* e accessibile sempre e comunque a tutto il pubblico.

Il progetto, nonostante le fatiche e l'arresto imposto dalla pandemia, ha portato opportunità e grandi occasioni che sono state colte e coltivate e che hanno prodotto frutti di grandissima importanza che resteranno nella pratica di tutti i docenti coinvolti e nelle vite di tutti i discenti che hanno avuto l'occasione di lavorare con i docenti formati. Il cammino intrapreso nell'arco del progetto è irreversibile, per fortuna: i docenti formatori ammettono che la pratica del laboratorio di comprensione del testo è insostituibile e ormai è integrata nella pratica didattica quotidiana.

Se il successo di un progetto si osserva dalla continuità di buone pratiche in esso nate e sviluppate, allora possiamo affermare con certezza che il progetto di contrasto all'analfabetismo funzionale è di sicuro successo e ci auguriamo che sempre più docenti si avvicinino alla pratica e la integrino nelle proprie classi.

Infine, come è giusto che sia in un progetto di simile portata, il tutto si chiude con un'opera di ingegno che raccoglie tutti i percorsi, gli sforzi, le creazioni e le prospettive di un'équipe che ha dedicato tre anni di vita e lavoro al confronto europeo per migliorare il proprio modo di fare scuola e l'impatto sull'apprendimento dei propri studenti.

L'*ebook*, che raccoglie tutto il percorso progettuale, l'intera opera di ingegno, così come tutta la bibliografia di riferimento è consultabile a questo indirizzo: https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2020/09/Lascia_che_ti_racconti....pdf

Bibliografia

(https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2020/09/Lascia_che_ti_racconti....pdf).

3. Cfr. (www.istruzionepiemonte.it/erasmusplus/erasmus/ka201/613-2/).
4. Cfr. ISMEL Istituto per la Memoria e la Cultura del Lavoro, dell'Impresa e dei Diritti Sociali (http://www.ismel.it/).

Giulia Bertagnolio Licio
Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte – Italia

The experience of USR Piemonte within the Erasmus+ Project Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants*

In 2017 the delegation from the Piedmont Regional School Office (USR Piemonte) formally took part in a Key Action 2 Erasmus+ program, *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants*, an endeavour which, from a project, turned into a source of professional enrichment, research, in-depth study and innovation, taking the whole team well beyond its initial expectations. The teachers chosen to set the group of trainers and working staff, employed by the Piedmontese CPIAs, have given an invaluable contribution to the project thanks to their in-depth experience of a variety of human and teaching situations. The skills of Rocco De Paolis, Alessandra Ferrari, Stefania Iannucci and Antonello Marchese have given shape to a project that aimed at an interesting intellectual output such as an ebook to be used and adopted by teachers and students of the CPIAs, but that actually ended up with a collection of experiences, adaptations, experiments and revisions, as well as creations, improvements and extensions of aspects and tools related to the approach and comprehension of the text, which far exceeded initial expectations and ideas. In different learning contexts, such as a CPIA prison, a provincial CPIA and two city CPIAs, the teachers involved not only developed new teaching skills, but also deepened the use of tools that radically changed the way of «doing school» and interacting with a public largely composed of illiterate or very low-education students. The planned dissemination action also made it possible to analyse these approaches and share them with the CRRS&S [1] research group in Turin, which proudly undertook the task of training as many teachers as possible in the methods learned, tested and adapted. Many other teachers, not only at CPIAs, were able to benefit from these trainings, thus innovating their professionalism, in all kinds of disciplines, in order to contribute to the fight against illiteracy.

* English version.

1. Acronym for Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo that is the piedmontese regional research, experimentation and development centre headed by CPIA 3, Torino.

The first part of the Erasmus+ project involved experimenting with the methodology offered by the ROLL network, *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*, in France: this network has for years, and today more than ever, set itself the arduous task of tackling functional illiteracy among compulsory school students. For the teachers of the CPIAs in Piedmont this opportunity was not only excellent but also strategic: it would have allowed, indeed, to introduce new techniques in Adult Education and offer adult learners new strategies to deal with the comprehension of the text and, at the same time, it would have allowed them to experiment the work proposals also in Italian L2; therefore, it would be a real innovative path. Thanks to the availability of the training team already set up and the mobility actions, the method was learned in France and tested and adapted in Piedmont.

At the beginning of 2018, 70 teachers from the Piedmontese CPIAs had already been trained to experiment the method with their classes. The training team immediately realised the innovative value of the project and the consequent need for punctual monitoring, so in this first phase they used agile and easy-to-complete tools, the «logbooks», which had a significant impact on methodological research. They made it possible to plan teaching interventions, carefully choose the type of texts, revise and rework texts to be proposed to the learners, elaborate and create comprehension activities according to the needs of the classes and the general teaching path, organise the training setting and note any critical points. The journal also made it possible to check the progress of the work, recording the results obtained through each training proposal and offering avenues for work and discussion within the group. Talking about results, it is evident that reference is made to the progress of the individual learner and the improvement obtained in the course, in a didactic approach that makes formative evaluation an essential moment. However, in CPIAs monitoring was also aimed at assessing the impact of the experimented methodology: the reading method offered by the ROLL network was studied in depth and readapted to a completely different audience from the original one, and it was therefore necessary to constantly monitor the development, implementation and outcome of the integration of this new teaching method.

At the end of 2018, the teachers of the training team and a large group of colleagues from the CPIAs in Piedmont had completed an important experiment, enabling around one hundred adult students, both non-native speakers and those with very low levels of education, to improve their understanding and interaction in Italian L2. Because of this real, extraordinary result, the project was considered to be of great impact.

In 2019, however, there was further success. The group of trainers, involved in mobility within the project partner delegations, learned further methodologies, integrating current revisions of already established teaching tools and digital innovation. Another real challenge for the fabric of Adult Education centres, which are often regarded as the tail end of education in our country and which, as a result, often lack the basic teaching aids and working devices that are now the norm in schools.

In Turkey, teachers were able to develop a version of the Jigsaw, intended as a text comprehension exercise, integrated with digital tools and adapted to the needs of the class

groups of the CPIAs, including those with differentiated learning abilities. Resuming this working method, now a bit outdated, was an interesting experience: first, it meant «dusting off» a significant pre-existing didactic practice, renewing it and rediscovering its value and, second, it allowed us to integrate it with technology, especially in the comprehension test phase. It is clear that working with school-age students allows a certain openness to the use of integrated methodologies; the question is quite different in CPIAs, where the public often has no or very little schooling and where the sense of technology is often lost because of language fatigue, given that the whole activity takes place in Italian L2. The Piedmontese team demonstrated great professionalism by developing not only an adaptation and application protocol of the methodology, but also by training an increasingly large group of teachers who were convinced of the value and validity of this project. And once again the students of the Piedmontese CPIAs were able to benefit from engaging and innovative activities thanks to the teachers who experimented, adapted and worked on integrating teaching practices and studying their outcomes and possible advantages and disadvantages. In relation to the latter, one observation should be highlighted: the work of text comprehension with final verification on online quiz platforms (Kahoot, Quizziz, and others) has a not always positive impact on CPIA students. In fact, the logic of the automated quiz is to check the speed and order of arrival of the answers, a competitive validation that in some educational environments deprives teaching of its primary purpose, which is to provide the tools to understand the world around them, making the activity itself dry and aimed solely at the result, understood as «victory» or position in the ranking. It is clear that non-speaking pupils, often adults, often illiterate or not very literate, cannot always benefit from such a practice, if not properly filtered, adapted, explained and implemented. Therefore, also from this point of view, Piedmont was lucky enough to be confronted not only with a renewed practice, but also to test its feasibility, as well as its actual usability and impact on students. In a project like this research and experimentation have been the real mine for Piedmont's educational team and it is clear that not everything can always be adopted indiscriminately: the Jigsaw was an example of this.

Throughout 2019, the team worked on the drafting of «situational» teaching units to be included in the final intellectual product. This product, consisting of a collection of all the texts prepared, adapted, tested and implemented according to the ROLL methodology, made it possible to bring a new methodology to school, which integrated the usual teaching practices not only of the teachers in the training team, but also of all the colleagues involved in the various dissemination meetings held in the Piedmont region. However, the project went a little further. In fact, the Piedmont training team was invited to take part in national events (INVALSI, DIDACTA, CITTADINANZA E ANALFABETISMO) in order to extend to an even wider audience the fruits of their efforts and the results obtained with the practice, now established, of the methodology that renews text comprehension activities.

The USR Piemonte could already have been satisfied with the path taken and the results of such a commitment, but in fact the Erasmus+ activity has also crossed the borders of the institutions, weaving significant collaborations and interesting plots. In Sep-

tember 2019, the project reached territorial institutions (e. g. the Office «Direzione e Comunicazione» of the municipality of Turin) allowing the team to undertake a training course on the use of filming and editing systems. This allowed the delegation to create semi-professional videos and filming useful for the study and deepening of the methodologies addressed during the project, but also the elaboration of further didactic material to be used by the teachers in the classes. Thanks to this very important contact, it was possible to make the videos requested by the project coordinator, for inclusion on the institutional website, and the documentation and study videos on ROLL. Furthermore, given the increased interest in the work on the part of the institutions, it was possible to make a documentary in order to briefly tell the story of the project to the Metropolitan City of Turin and, therefore, to the entire territory[2].

By 2019, the teachers involved in the project had totalled more than 200 hours of training and involved more than 150 students in the new methodologies proposed. However, it was only in September 2019 that the project became firmly established: relations were established with the Faculty of Primary Education (USCOT) in Turin for the inclusion of training modules on the methodology of text comprehension adapted by the USR Piemonte training team and an integrated training opportunity was created for teachers from non-CPIA schools.

In the same year, the CPIA of Novi Ligure (AL) achieved another result in addition to its previous successes: it obtained the approval of the important PON project aimed at inserting itself as a proposal of continuity with respect to the Erasmus+ project *Prévenir l'Illettrisme*, this time no longer with a view to working mainly for illiterate or low-schooled learners, but with the aim of also involving students with A2 and B1 level Italian language skills. Thanks to the professional and tireless work of the teacher-trainer Alessandra Ferrari, the project has been developed into a course called «Lascia che ti racconti» (Let me tell you).

The idea stems from an initial start typical of the text comprehension workshop: reading of a passage, immediate comprehension exercises and in-depth study with further links to develop understanding and knowledge of the territory. Then, however, the contours became broader and more inclusive: what if the students wanted something more than the incipit of a novel? So Ferrari interpreted the pleasure of text comprehension combined with the reading of the full text, an adventure for many learners at the CPIA, and created the experimental project on the page of the CPIA of Novi that allows an integrated experience of text comprehension workshop, according to the ROLL network, and of *machine à lire* (another great reworking of the excellent French tool), to accompany the alloglot reader in the satisfaction of deciphering the text and reading it in its entirety, through the use of Jigsaw (with the use of «original» passages and simplified ones) and other tools learned during mobility.

2. Cfr. Documentary by Città Metropolitana – Speciali – Un documentario contro l'analfabetismo funzionale (www.cittametropolitana.torino.it).

In 2020, the project reached its final phase; in January, the Piedmontese group went to Brăila, Romania, and added a final piece to their practice: the DicoVoc. This «dictionary» has the merit of being conceived and realised as a mini-glossary divided into semantic fields ready to be used in the situation. Needless to say, even such an overused tool as a dictionary (or glossary) can become an excellent base for the development of text comprehension exercises, and so it was. In the Piedmontese team some teachers chose to adapt the idea of the glossary to some texts and text comprehension activities and this led to some training units for CPIA teachers, another piece added to the important work already done. DicoVoc was mainly used for the initial levels (pre-A1 and A1) to allow a better familiarisation with the specific terminologies according to the semantic fields.

Unfortunately, in the midst of implementing the dictionary and preparing for the Piedmontese training event, everything came to a halt. The Covid-19 imposed first an obligatory stop that caught everyone by surprise and then a social distancing that hit hard the Piedmontese CPIAs and their learners. Inclusion and inclusiveness, which are the main focus of Adult Education activities, were the elements that suffered most from the suspension of lessons and courses. The project also suffered a setback. Yet, despite everything, the team did not give up, nor did the learners: the text comprehension workshop became a «distance» experience, as did the adaptation of Jigsaw and DicoVoc. For USR Piemonte, however, it was necessary to rethink the Erasmus+ training event that had already been prepared to welcome the delegations: the event could no longer be held in person, due to lockdown, and was thus transformed into distance learning.

The deployment of energy for such an event was quite intensive, in fact no Erasmus+ project had ever seen LTT trainings or events developed online until May 2020. Therefore, in a rather pioneering way, USR Piemonte explored the opportunity offered by the network (and imposed by the virus) and created a training event on a Moodle platform lasting 5 days: two mornings in presence, opening and closing, and three mornings of video clips and materials for the development of practices proposed by teacher trainers in Piedmont. The training model proposed allowed each person to work at their own pace and also guaranteed spaces for sharing on the forum. It therefore offered an ideal formula at a time when in-person work was impossible and, above all, when it was difficult to think of alternatives that would allow real and effective cooperation. This is how the USR Piedmont training was born, which for some months now has been (and will remain) available on the USR Piemonte Erasmus+ platform *Prévenir l'Illettrisme*[3] to enable all those interested to undertake not only training, but also to integrate the various methodologies presented by their colleagues.

The year 2020 was also marked by the registration of the Multiplier Event, another significant sign of the project's presence in the area, because the registration took place

3. Cfr. (www.istruzionepiemonte.it/erasmusplus/erasmus/ka201/613-2).

at ISMEL[4], an institution which, by hosting the multiplier event for Piedmont, affirmed the importance of inclusion and education for adult learners who are in Italy to integrate and improve their life prospects.

The project work carried out by the Piedmontese delegation has thus come to a conclusion: having explored and integrated educational tools, having made them innovative and inclusive, having opened the doors of the project and shared its aims with the regional territory first and then the national territory, it can truly be said that the show can still go on thanks to the PON FSER and all the opportunities to repeat the material prepared online and accessible to the whole audience.

The project, despite the hardships and the halt imposed by the pandemic, has brought opportunities and great occasions that have been seized and cultivated and that have produced fruits of great importance that will remain in the practice of all the teachers involved and in the lives of all the learners who have had the opportunity to work with the teachers trained. The path taken in the course of the project is irreversible, fortunately: the teacher trainers admit that the practice of the text comprehension workshop is irreplaceable and is now integrated in daily teaching practice.

If the success of a project is observed by the continuity of good practices born and developed in it, then we can say with certainty that the project to combat functional illiteracy is a sure success and we hope that more and more teachers will approach the practice and integrate it in their classes.

Finally, as is only right and proper in a project of this magnitude, the whole thing closes with an intellectual product that brings together all the paths, efforts, creations and perspectives of a team that has devoted three years of life and work in a European context and perspective to improve its way of doing school and the impact on the learning of its students.

The ebook, which collects the entire project path, the entire intellectual product, as well as the entire bibliography of reference is available at this address: https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2020/09/Lascia_che_ti_racconti....pdf.

Bibliography

(https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2020/09/Lascia_che_ti_racconti....pdf).

4. Cfr. ISMEL Istituto per la Memoria e la Cultura del Lavoro, dell'Impresa e dei Diritti Sociali (http://www.ismel.it/).

Halil İbrahim Kınalı
Erasmus+ Project Coordınator, Konya Provıncıal Dırectorate of Educatıon, Turkey

Developmentary reading comprehension strategies implemented through innovative protocols of the ROLL, Jigsaw and DicoVoc in Turkey

On the basis of scientific and pedagogical studies (see the article *References' choise for illiteracy studies in Turkey*), a reflection is made on the importance of text comprehension skills and the counter strategies developed since ROLL, Jigsaw and DicoVoc and implemented in Turkey in local schools.

Reading is a prerequisite for reading comprehension skills. With the acquisition of reading skill, the skill of reading comprehension becomes remarkable. Reading comprehension is the whole of the processes in understanding the text that is read through mental processes provided by the individual with reading activity. In this sense, reading comprehension is a process where many cognitive functions work together.

Reading comprehension is one of the most important elements of a child's learning skill and forms an important basis for academic success. Therefore, reading comprehension skills, especially in primary education, is very important for children. Determining and evaluating the factors that affect reading comprehension enables early detection and prevention of any problem that may arise in this regard, and the development of reading skills.

When we investigate about the ways of reading comprehension skills, there have been numerous approaches and implementations in Turkey. For example, in Prımary School children reading-writing methods can be classified as methods based on phonetic values (alphabet, sound, syllable method), methods based on reading comprehension (sentence, word, story method) and mixed methods (phonetic-syllable, phonetic-word, word-story-sentence).

Apart from such classifications, Aukerman[1] states that there are about a hundred different methods to start for reading[2]. The point where practitioners and scientists

1. Cfr. R.C. Aukerman, *Approaches to beginning reading,* New York, J. Wiley, 1971.
2. Cfr. H. Akyol, T. Temur, *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, «Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi», 5, 9 (2008), pp. 80-95.

converge on these methods is to read quickly, accurately, comprehensively, enjoy reading and develop a functional writing skill. Any method can be used to achieve this goal.

However, studies have revealed that different methods have different effects on reading skills[3]. An improperly chosen method can be encountered in all stages of an individual's life. The fact that the Ministry of National Education (MEB) does not require the method(s) to be used for any other course, but rather the method to be used in reading and writing instruction shows the importance of the method. Given the situation of the Turkish context, the method of teaching reading and writing deserves to be investigated further by looking at the methods used so far such as Word Knowledge (vocabulary), Visual Perceptıon And Readıng Understandıng examined by Ankara University, Social Sciences Institute, Applied Psychology Department (Mr. Ekin (Özkök) Kayhan).

Turkey's many years of teaching in primary Turkish Teaching Writing Teaching Program analysis method was adopted in the first reading. Later, this method was found insufficient for various reasons, and since the 2004-2005 Academic Year, the Sound Based Sentence Method, in other words, the part-to-whole approach has been adopted. In summary, no matter which teaching method or type of reading is in question, reading is a skill in itself and this skill consists of components such as vocabulary, reading comprehension, visual perception, remembering, organizing skills and reading speed. In fact, it is necessary to accept vocabulary as a prerequisite for these components. Because a reader with a low vocabulary will have difficulty understanding what he reads, and his reading speed will decrease.

In many countries, it is shown that there is a strong relationship between vocabulary and reading comprehension in almost all languages and grade levels[4]. In fact, reading development in the first grades of the school is primarily related to the development of word reading skills[5]. According to Stanovich, incorrect and slow word reading affects reading comprehension as well as decreasing reading experiences, and children whose reading experience decreases. It lacks its contribution to multilingual/cognitive skills (vocabulary, syntax knowledge, etc.)[6].

3. *Ibidem*.

4. Cfr. R. Boulware-Gooden, S. Carreker, A. Thornhill, R.M. Joshi, *Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students*, «The Reading Teacher», 61, 1 (2007), pp. 70-77; H. Güleryüz, *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi, kuram ve uygulamaları*, Ankara, Pegema Yayınları, 2002; R.M. Joshi, *Vocabulary: A Critical Component of Comprehension*, «Reading & Writing Quarterly», 21 (2005), pp. 209-219.

5. Cfr. B. Baydık, *Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri*, «Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi», 7, 1 (2006), pp. 29-36.

6. Cfr. K.E. Stanovich, *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*, «Reading Research Quarterly», 21, 4 (1986), pp. 360-407.

1. Understanding your reading

Understanding. It includes cognitive activities such as examining, judging, making a choice, making a decision, interpreting, analyzing-synthesizing. In the comprehension process, all these cognitive activities are combined with previous experiences and the text read is examined in the light of the reader's own experiences. For this reason, every explanation about the comprehension process includes the stages of finding meaning, comprehending the meaning, and evaluating the meaning[7].

İn fact, the reader does not only determine which words are included in the text, but infer meaning from reading. At this point, it is possible to talk about two dimensions of reading comprehension. In the first dimension, the reader sees and perceives the words, sentences, punctuation marks in the text read, that is, reading. In the second dimension, the perceived writings are subjected to cognitive processes, that is, understanding. Reading comprehension is the activity of evaluating these two dimensions together[8]. In this regard, Gough and Tunmer[9] define reading comprehension as the product of two skills. These are word recognition skills and verbal comprehension skills. Both of these skills are required for reading comprehension, and one cannot speak of a perfect reading with only one of these skills[10]. Therefore, Harris and Sipay[11] explain how to read written language in a meaningful way by interpretation, that is for Anderson et alii[12] to make meaning from written sources; Perfetti[13] defines it as «the process of thinking in the light of written elements»; Kavcar et alii[14] defined it as «the process of seeing words, punctuation, perception and comprehension of a text». The striking point in almost all of these definitions is that understanding is emphasized. There is a cause-effect relationship between reading and comprehension. The main goal in reading is comprehension.

7. Cfr. F. Güneş, *Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi*, «Yaşadıkça Eğitim Dergisi», 30 (1993), pp. 26-30; K. Nation, M.J. Snowling, *Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties*, «Journal of Memory and Language», 39, 1 (1998), pp. 85-101; R. Boulware-Gooden, S. Carreker, A. Thornhill, R.M. Joshi, *Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students* cit.

8. Cfr. C. Kavcar, F. Oğuzkan, *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayınevi, 1995; cfr. J. Miller, P.J. Schwanenflugel, *A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children*, «Reading Research Quarterly», 43 (2008), pp. 336-354.

9. Cfr. P.B. Gough, W.E. Tunmer, *Decoding, reading and reading disability*, «Remedial and Special Education», 7, 1 (1986), pp. 6-10.

10. Cfr. *Ibidem*; cfr. K. Nation, M.J. Snowling, *Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties* cit.

11. Cfr. A.J. Harris, S.R. Sipay, *How to improve reading ability*, White Plains, NY, Longman, 1990.

12. Cfr. R.C. Anderson, *Becaming a Nation of Readers: The report of commission on reading*, Washington DC, University of Illinois, 1985.

13. Cfr. C.A. Perfetti, *Reading ability*, Oxford, Oxford University Press, 1985.

14. Cfr. C. Kavcar, F. Oğuzkan, *Türkçe Öğretimi* cit.; cfr. H. Akyol, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

To create understanding is necessary[15]:

- Knowing the meaning of words;
- To give meaning, according to the whole text or the situation in the sentence;
- Separate the details and find the main idea;
- To be able to answer questions in the text;
- To draw important results and messages from the text.

In the light of all these academic data, the issue of not understanding what both teachers and students experience in education – which is one of the leading problems of our education system –, emerges as a problem in both national and international studies. While the issue of not understanding what they read in their mother tongue is a problem we struggle with in our education system, it also emerges as a problem in the learning of Turkish as a second language by refugees who see our country as their second home due to the wars and political pressures in the world and our neighbors in recent years. It is obvious that these problems do not only occur in our country, but also in many countries.

In 2017 under the coordinatorship of Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de l'Oise in France, Romania, Italy and Turkey, the project called *Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families* is fully enhanced to produce a solution to this problem. Taking part in this project and being a part of the process in solving the aforementioned problems, has introduced a new breath for reading and reading comprehension studies, and seeing the sparkle in students' eyes with the studies carried out has increased professional satisfaction in gaining new competences for teaching profession of the teachers.

All studies to solve the illiteracy of individuals who is able to read and write has been one of the major issues for all countries. The *Prévenir l'Illettrisme* (*Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices in education and cooperation with families*) project, which we have been carrying out with France, Romania and Italy since 2017, has been developed and carried out to find solutions to these problems. The ultimate target of this project was not only training students or the adults, but all the teachers who deal with how to teach and develop reading comprehension skills of the readers. The methodologies and protocols that have been used seperately by the partner countries were studied in order to introduce an innovative approach about teaching protocols combined with technological devices to enhance the interaction between the reader and the teacher. Along the project output implementations grading the learnes, isolation of individuals and high expectations of academic success were not taken into account. Lack of fear for failure in grades, encouraging the introvert individuals for cooperation and taking responsibility and creating the curiosity for exploration in reading were the ultimate goals of preventing illiteracy.

After this 3 year cycled project which is funded by *Erasmus+ Programme* by European Union we have interviewed with teachers who has already participated in the project

15. Cfr. F. Güneş, *Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi* cit.

as practitioner, teachers who have been trained through implementation of the outputs and dissemination activities and teachers who followed the project protocols in order to implement them in their classes as well as taking part in this project as a partner, being a part of the process in solving the above mentioned problems, reading and reading comprehension studies has been shared by the direct and indirect practitioner teachers. For this reason, we would love to share their experiences of practitioner teachers about the impact of the project and project outputs (ROLL, Jigsaw combined with Web2 tools and DicoVoc) below.

2. Experiences on ROLL

ROLL. A Primary School teacher involved in the Project said: «The ROLL was a different method that we have never encountered before for the teachers and our students who took part in the project. As a result of the trainings we received in France and the observations we made personally, we got to the implementation phase in our classes after we learned about ROLL. In particular, the ROLL system has served us well as a method to give students a sense of belonging, self-confidence, a sense of equality, and self-manifestation by selecting students who are backward (following the classes from behind), withdrawn, lack of self-confidence and students who have come to our country from Syria. After a while, improvements were observed in the subjects mentioned in these students».

Another Primary School practitioner teacher for ROLL shared that: «Our students did studies for understanding what they understood from the text, freely expressing their ideas about the text, and without the intervention of their friends and teachers. As a result of our studies, our students both improved their reading comprehension skills and their interest in reading increased».

A Lower Secondary School teacher also shared her experience as: «We have worked on the ROLL system not only for backward students but also for successful students. We observed that these students improved their understanding, especially when responding to what they read, they thought by sticking to the text (on the basis of the text in front), thus it enabled readers to reduce the error or mistake rates in comprehension».

One of the most beneficial aspects of the ROLL system is that the students are not graded at the end of the study. Knowing this, they can do their work more comfortably. This increases their success in comfort.

Another benefit of implementing the ROLL system is that while textbooks usually include narrative and informative texts, it also includes descriptive, descriptive and guiding texts. Thus, the teachers saw the diversity of students' reading texts.

The ROLL has made a great contribution to us professionally to increase our self-confidence, to share professional knowledge by making the ROLL system disseminated to teachers in our school and to teachers in neighboring schools.

3. Experiences on Jigsaw

A Primary School teacher shares her experience as following: «Another method we applied in our project was Jigsaw protocol combined with technological devices. Jigsaw has been a very useful method in terms of creating environments where our students can work in teams and giving individual responsibility to our students. Since the Jigsaw method, in which no student remains passive, the text can be formed, each student can read and understand their own part of the text, and tell their friends in the group. It is a formation where each student feels valuable. The Jigsaw method, which requires a complete teamwork, also increased the self-confidence of the students. Friendships developed».

Evaluating the studies made in the Jigsaw method with Web2 tools and making different methods and applications of the students increased their interest and success in the course.

Unfortunately, disruptions in education due to the coronavirus effect in the world have made distance education compulsory. Despite this during the distance education process, we continued our lessons with Jigsaw through applications. This ensured that the students did not miss the lessons.

One of the benefits of the Jigsaw application is that it allows us to see the results by making different applications, not dependent on a single application. In this way, it enabled us teachers to move from monotony to student-centered learning and to develop the teacher himself with Web2 tools.

4. DicoVoc

Almost as common comment of the teachers who implemented DicoVoc in their classes as follows: «With this application, the understanding of the texts, especially the concrete thoughts of children in Primary School age, the visuals related to the text and various activity studies to make the text concret, and the studies before and after the text contributed greatly to the learning and understanding of the text».

Its also stated that as the beneficial experience by teachers: «We find DicoVoc useful for creating vocabulary work. By developing different perspectives, it ensures that words remain permanent in students' minds». And «A tool that can be used before (to measure prior knowledge) or after (to evaluate what has been learned) activities to be prepared for the reinforcement of texts».

5. Conclusions

To sum up, all of the above mentioned studies, implementations and experiences over the issue of reading comprehension and the methodologies and protocols to improve the reading comprehension of the learners is crucially important for the humanity.

Another crucial issue for building up the literacy for learners is the consideration of textbooks as an essential tool for improving literacy and understanding must not be prerequisite because of the common misperception because they are highly valued and used by the Turkish Ministry of National Education and teachers because textbooks help them deliver the curriculum.

Based on the results obtained, it is necessary to examine the differences between schools and individuals in order to develop students' reading comprehension skills. However, emphasis can be placed on the use of strategies, methods and techniques that have proven effective in the literature. However, in the use of these, care should be taken to ensure that the teacher is in the role of a guide and model, and that the student takes responsibility and actively participates in time while he is in the position of teacher at the beginning. In order to better understand the content of the texts, concretizations can be made especially from the Primary School level and can be supported with visual, interactive applications, on-line web tools and technological materials.

Taking into account the characteristics of the individual and his environment, attention should be paid to individual differences in the development of reading comprehension. Individual development goals can be established by being aware of the cognitive characteristics of students. However, with the understanding of the importance of environmental factors, it can be ensured that the people around the student or adults become supportive, starting with the family. In addition to these, there is a need to strengthen the methodology of contemporary and futuristic methodologies and approaches on the subject of reading comprehension. In addition, it may be beneficial for the measurement tools used to be gradual, multidimensional and comprehensive. In future studies, a detailed examination on the impacts of students' reading comprehension to improve foreign language competences may be useful for the researches. In this way, the problem of comprehension and adoption of comprehension for learning foreign languages can be conceptualized and solution options can be applied depending on the need.

Bibliography

Akyol H., *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Akyol H., Temur T., *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, «Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi», 5, 9 (2008), pp. 80-95.

Anderson R.C., *Becaming a Nation of Readers: The report of commission on reading*, Washington DC, University of Illinois, 1985.

Aukerman R.C., *Approaches to beginning reading,* New York, J. Wiley, 1971.

Baydik B., *Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri*, «Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi», 7, 1 (2006), pp. 29-36.

Boulware-Gooden R., Carreker S., Thornhill A., Joshi R.M., *Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students*, «The Reading Teacher», 61, 1 (2007), pp. 70-77.

Gough P.B., Tunmer W.E., *Decoding, reading and reading disability*, «Remedial and Special Education», 7, 1 (1986), pp. 6-10.

Güleryüz H., *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi, kuram ve uygulamaları*, Ankara, Pegema Yayınları, 2002.

Günes F., *Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi*, «Yaşadıkça Eğitim Dergisi», 30 (1993), pp. 26-30.

Harris A.J., Sipay S.R., *How to improve reading ability*, White Plains, NY, Longman, 1990.

Joshi R.M., *Vocabulary: A Critical Component of Comprehension*, «Reading & Writing Quarterly», 21 (2005), pp. 209-219.

Kavcar C., Oguzkan F., *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayınevi, 1995.

Miller J., Schwanenflugel P.J., *A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children*, «Reading Research Quarterly», 43 (2008), pp. 336-354.

Nation K., Snowling M.J., *Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties*, «Journal of Memory and Language», 39, 1 (1998), pp. 85-101.

Perfetti C.A., *Reading ability*, Oxford, Oxford University Press, 1985.

Stanovich K.E., *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*, «Reading Research Quarterly», 21, 4 (1986), pp. 360-407.

Rosanna Lamboglia
Università degli Studi della Basilicata

L'importanza di dispositivi didattici per il miglioramento delle competenze di lettura e di comprensione del testo nelle Prove INVALSI d'Italiano

1. Nuove forme di povertà educativa: la dispersione implicita

Uno dei compiti della ricerca scientifica che concerne l'educazione è contrastare quelle forme di povertà educativa che si traducono in disuguaglianze nelle competenze, nelle abilità e nelle conoscenze, acquisite nei processi di apprendimento-insegnamento.

Come concetto, quello di *povertà educativa* è generalmente associato ai fenomeni di povertà economica. Riguarda pertanto bambini e adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da difficoltà familiari, precarietà occupazionale e privazione materiale, il cui riverbero, sul piano dell'educazione, determina forme di abbandono, di dispersione e di disagio scolastico.

Nella cornice ampia della povertà educativa è chiaro però che non possiamo parlare soltanto di abbandono, di dispersione e di disagio a scuola. Va parimenti rilevata anche una povertà di competenze, diffuse e più generalizzate alla popolazione scolastica, solo in parte legate alle situazioni finanziarie e sociali. Dovremmo infatti parlare sempre più spesso di *povertà educativa* anche quando i nostri studenti – bambini e adolescenti – fanno registrare mediamente, nell'ambito delle rilevazioni nazionali, bassi livelli di *performance* nelle competenze linguistiche e in quelle logico-matematiche.

I dati INVALSI 2019[1] hanno reso osservabile per la prima volta sino al termine dell'obbligo formativo una particolare forma di *povertà educativa*: la *dispersione scolastica implicita* o *nascosta*[2].

1. Prove standardizzate somministrate nelle classi II e V Elementare, III Media (o ottava classe), decima classe (II anno del primo biennio della Scuola Secondaria di secondo grado) e tredicesima classe (V anno della Scuola Secondaria di secondo grado), che descrivono gli esiti di apprendimento conseguiti da più di due milioni di studenti italiani e danno modo di conoscere lo stato di salute del sistema scolastico del Paese. Si tratta cioè di un'indagine censuaria, che riguarda tutti gli studenti di quelle classi su tutto il territorio nazionale e dà una misura reale di questa popolazione.
2. Sulla dispersione implicita, cfr. l'editoriale di R. Ricci, *La dispersione scolastica implicita*, in *Invalsiopen*:

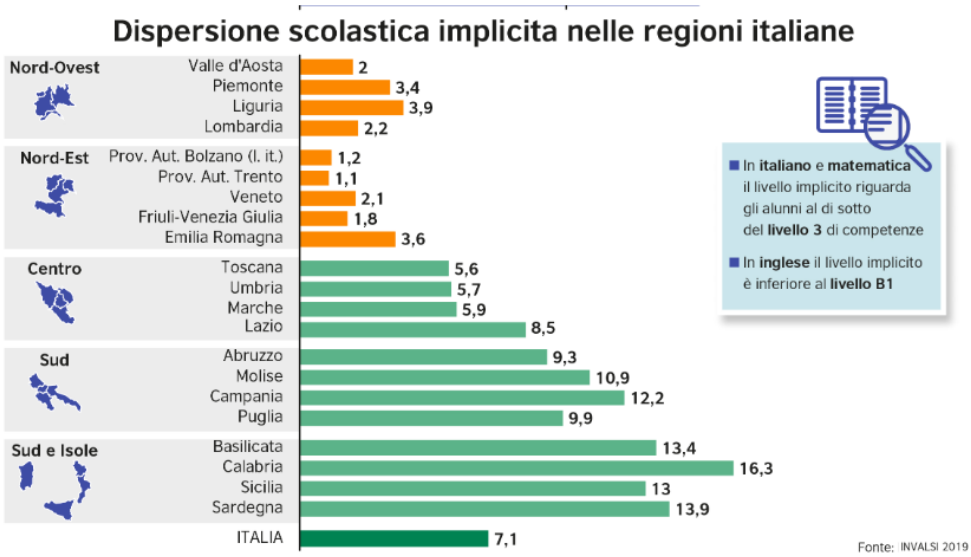


Fig. 1: La dispersione scolastica implicita nelle regioni italiane rilevata dalla somministrazione INVALSI 2019. Fonte: INVALSI 2019.

Prima di tale rilevazione, questa criticità, interna al sistema d'istruzione, sfuggiva del tutto alle statistiche tradizionali, legate prevalentemente – quando non esclusivamente – all'abbandono e alla comune dispersione scolastica (la *dispersione esplicita*). Al contrario, se veniva rilevata nelle classi campione dei gradi inferiori, limitava i dati all'obbligo scolastico (primo biennio della Scuola Secondaria di secondo grado). Infine, se era osservata come criticità nella *routine* d'aula e nelle prove delle classi non campione o non sottoposte a rilevazione, restituiva dati troppo frammentari per tradurli in percentuali di sistema.

Quello della dispersione scolastica implicita è oggi un fenomeno nuovo e per certi versi molto insidioso, perché riguarda bambini e ragazzi in età scolare con regolare frequenza. Concerne infatti una quota non trascurabile di studenti che, al termine di un ciclo di studi – ovvero dopo otto, dieci o anche tredici anni di istruzione –, raggiungono livelli di competenza insufficienti e al di sotto delle soglie attese per ordine di scuola[3].

I livelli di *performance* poco soddisfacenti che si registrano nella somministrazione di una prova standardizzata al termine di un periodo di studio (quinta classe, ottava classe e tredicesima classe del nostro sistema d'istruzione) o nelle rilevazioni a medio-breve termine (seconda classe e decima classe)[4] sono di fatto indice di uno scompenso nell'esercizio

(https://www.invalsiopen.it/dispersione-scolastica-implicita/) e il documento MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* (https://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t).

3. *Ibidem*.

4. Cfr. (https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=home).

delle competenze da acquisire, che diventa vera e propria emergenza educativa in contesti socio-economici svantaggiati e problematici. Come scompenso, la dispersione implicita, pur non sfociando dunque in abbandoni e dispersione scolastica formali, provoca, al pari di quest'ultimi, un indebolimento del corpo sociale del Paese e rende in parte *inefficace* il godimento del diritto-dovere all'istruzione.

Nella dispersione implicita, infatti, i ragazzi con fragilità formative – gli HELET (*Hidden Early Leavers from Education and Training*)[5] – non sono solo non classificabili come soggetti a rischio dispersione o come già «dispersi», ma spesso non sono neppure oggetto di misure e azioni di supporto per migliorarne il livello di competenze. Questo accade in primo luogo perché è difficile intervenire su ciò che «è nascosto». In secondo luogo, non è affatto semplice stabilire la quota di dispersi *impliciti, soprattutto se si registrano livelli parzialmente raggiunti su altre dimensioni della competenza da rilevare*. E, ancora, per quanto quello della dispersione implicita sia un fenomeno noto da tempo anche dalle prime rilevazioni PISA relative agli studenti italiani entro l'obbligo scolastico (vd. *infra*)[6], non si può certo dire che negli ultimi anni si sia intervenuti in maniera sistematica come sulla dispersione esplicita, né quella implicita ha goduto della stessa attenzione.

Tuttavia, dal 2019 le somministrazioni INVALSI sulla popolazione studentesca di ogni ordine di scuola hanno cominciato a dare una prima rappresentazione del fenomeno della dispersione implicita, fin dal suo insorgere nella Scuola Primaria e del suo perdurare al termine del primo Ciclo d'Istruzione e nella Scuola Secondaria di secondo grado.

Dalla rilevazione 2019 si è pertanto evinto come anche coloro che ottengono il diploma non arrivano al livello 3 nelle Prove d'Italiano e di Matematica, mentre non raggiungono il livello B1 nella lettura e nell'ascolto in inglese. Ciò significa che la qualità delle competenze di buona parte dei diplomati dell'a.s. 2018/2019 corrispondeva di fatto agli obiettivi formativi previsti per gli studenti di III Media[7].

Un dato – questo – che non solo le rilevazioni INVALSI 2019 colgono, ma che permettono anche di diagnosticare precocemente, così da rendere possibile interventi di potenziamento delle competenze e di contrasto delle fragilità, durante tutto l'*iter* formativo dei nostri ragazzi. Una competenza fragile è infatti cosa ben diversa da una competenza non raggiunta (e per la quale, al contrario, è sempre previsto il recupero per l'eventuale debito formativo, maturato in sede di scrutinio intermedio o finale).

Dopo quasi due anni di emergenza sanitaria, che ha comportato da marzo 2019 l'adozione della didattica a distanza (DaD), al fine di contenere il contagio da virus SARCOV-2, il tema della competenze non raggiunte all'interno di una regolare frequenza è

5. La categoria di HELET viene da me proposta come neoformazione linguistica da quella in uso di ELET, ovvero *Early Leavers from Education and Training*.

6. PISA – acronimo di *Programme for International Student Assessment* – è un'indagine internazionale a cadenza triennale, promossa dall'OCSE. Alla rilevazione PISA 2018 hanno partecipato 79 Paesi, di cui 37 paesi OCSE. Tra questi anche l'Italia, che vi partecipa sin dal primo ciclo (2000).

7. *Rapporto Prove INVALSI 2019* (https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=report+invalsi+2019).

divenuto ancora più centrale, come riflessione degli effetti sugli apprendimenti di base conseguiti, dopo lunghi periodi di sospensione delle lezioni in presenza.

Le Prove INVALSI 2021[8] sono infatti le prime prove standardizzate su larga scala, rivolte agli studenti dopo lo scoppio della pandemia[9]. Da marzo a maggio 2021, hanno infatti coinvolto oltre 1.100.000 allievi delle classi II e V della Scuola Primaria, circa 530.000 studenti della III Secondaria di primo grado e circa 475.000 studenti dell'ultimo anno della Secondaria di secondo grado, con una percentuale piuttosto soddisfacente di prove CTB svolte, ovvero, rispettivamente, oltre il 98%, il 93% e l'82%[10].

Si è trattato tuttavia di una rilevazione che si è svolta al termine di un anno scolastico molto particolare, ancora profondamente influenzato dalla persistenza del contagio da COVID-19. Ciò nonostante, vi è stato un generoso sforzo organizzativo di tutte le scuole italiane per garantire la somministrazione, a testimonianza della riconosciuta necessità di poter disporre di dati attendibili proprio in un periodo caratterizzato da un brusco cambio di rotta delle modalità di insegnamento.

Il quadro complessivo che emerge dagli esiti delle Prove di Italiano, Matematica e Lingua inglese è piuttosto articolato, con dati assolutamente confortanti per alcuni gradi di scuola ma anche con numerose problematicità col progredire degli studi. A far registrare livelli sostanzialmente stabili, senza particolari variazioni in tutte le regioni del Paese, rispetto ai risultati della precedente rilevazione del 2019, è solamente la Scuola Primaria, che sembra dunque riuscita ad affrontare meglio le difficoltà della pandemia. Nel Ciclo secondario, si rilevano invece esiti diversi sul territorio nazionale e tra le scuole. In particolare, risulta un dato macroscopico, quello della perdita di apprendimento a partire dal grado 8, ovvero dal termine della Scuola Secondaria di primo grado, sia per quanto riguarda le Prove d'Italiano sia per quanto riguarda le Prove di Matematica[11], e che progredisce nella Scuola Secondaria di secondo grado. Livelli invece sostanzialmente stabili, in linea cioè con le medie del 2019, si registrano – sia pur con sensibili differenze tra *listening* e *reading* – per ciò che concerne il livello A1 di lingua inglese per il grado 8 (III Media) e il livello B2, richiesto per il grado 13 (V anno della Scuola Secondaria di secondo grado)[12].

I dati INVALSI 2021 confermano dunque anche per quest'anno l'esistenza nella scuola di forme di dispersione implicita, con un gran numero di studenti che ha subi-

8. La somministrazione delle Prove INVALSI 2020 non si è svolta per l'insorgere dell'emergenza sanitaria da COVID 19.

9. Oltre 3.820.000 sono state infatti le prove CBT (*computer based testing*) svolte. Dal 2018, le Prove INVALSI della Scuola Media e della Scuola Secondaria di secondo grado sono svolte dagli studenti interamente *on line*, facendo dell'Italia una delle avanguardie a livello internazionale per numero di studenti (oltre 1.500.000) e numero di prove (oltre 5.000.000) che si svolgono al *computer* e su una piattaforma *web*.

10. Cfr. (https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/). Quest'anno, non erano previste le prove per gli studenti delle classi II della Scuola Secondaria di secondo grado.

11. Per un sintetico quadro d'insieme delle Prove di Matematica INVALSI 2021, cfr. (https://youtu.be/MwCXUEHFSms).

12. Per un sintetico quadro d'insieme delle Prove d'Inglese INVALSI 2021, cfr. (https://youtu.be/gav_JaCTCi8).

to soprattutto in Italiano e Matematica una consistente perdita di apprendimenti nella Scuola Secondaria di secondo grado, incrementando una fragilità di competenze già rilevata dalla precedente somministrazione del 2019. Fragilità di competenze che la didattica a distanza ha accentuato, soprattutto in quegli studenti che provengono da un contesto socio-economico svantaggiato.

2. L'illetteratismo nelle rilevazioni PISA 2018, INVALSI 2019 e INVALSI 2021

La solidità delle competenze linguistiche – come pure quella matematico-scientifico-tecnologica, economico-finanziaria o quella civica e digitale, sulle quali tuttavia non ci soffermeremo in questo contesto – è oggi un aspetto particolarmente rilevante di un individuo, ai fini della sua piena realizzazione umana e professionale.

In una sua lezione del 23 aprile 2009, Gustavo Zagrebelski ebbe a dire che «il numero di parole conosciute e usate è direttamente proporzionale al grado di sviluppo della democrazia e dell'uguaglianza delle possibilità. Poche parole e poche idee, poche possibilità e poca democrazia; più sono le parole che si conoscono, più ricca è la discussione politica e, con essa, la vita democratica»[13].

Nell'esercizio della parola c'è dunque una forma di democrazia – le parole di Zagrebelski –, e con essa un esercizio di cittadinanza, ma c'è anche una qualche forma di dittatura di chi le parole usa. Del resto, già nella seconda metà dell'800, Lewis Carroll faceva dire dal personaggio di Humpty Dumpty ad Alice:

> «Quando io uso una parola» disse Humpty Dumpty in tono alquanto sprezzante, «questa significa esattamente quello che decido io... né più né meno». «Bisogna vedere» disse Alice «se lei può dare tanti significati diversi alle parole». «Bisogna vedere» disse Humpty Dumpty «chi è che comanda... è tutto qua»[14].

Se dunque nell'esercizio della parola ci può essere tanto una forma di democrazia, quanto una forma di dittatura, allora è fondamentale per la libertà d'azione e di pensiero dell'individuo leggere e comprendere i significati delle parole e i loro usi linguistici.

Ha senso dunque porre la questione della buona qualità di tali capacità per la crescita e l'autonomia della persona. Conseguentemente, a diventare cruciale è anche la questione di perseguirle nei contesti di formazione e di apprendimento e, quindi, nella scuola, dove

13. G. Zagrebelsky, *Lezione di*, in occasione della manifestazione culturale *Biennale Democrazia*, Torino, 22-26 aprile 2009. Testo ripreso, con alcune variazioni, in altre successive circostanze: cfr. Id., *L'onestà delle parole* (https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/l-onest-delle-parole/8).

14. L. Carrol, *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*, London, Macmillan, 1871 (ed. or. *Through the Looking Glass and What Alice Found There*), (https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjPjff6tKnyAhVK3KQKHVxlBA8QFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fmaggiemcneill.files.wordpress.com%2F2012%2F04%2Fthrough-the-looking-glass.pdf&usg=AOvVaw3L6IZrx-N5Jsqg1X-gUiQJ), p. 81.

tali capacità per prime si strutturano e si migliorano con il progredire degli studi. La *reading literacy*, ovvero la «competenza nella lettura», legata alla competenza alfabetica funzionale, è infatti la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare in tal modo alla società.

Una questione, però, quella della buona qualità delle capacità di lettura e comprensione, che, da qualche anno, sia i dati OCSE-PISA (2018) sia le rilevazioni INVALSI (2019 e 2021) registrano per gli studenti italiani come al di sotto della media dei Paesi OCSE e dell'UE[15].

Nell'ultima indagine PISA 2018[16], diretta a rilevare le competenze degli studenti di 15 anni dei Paesi che aderiscono alla rilevazione[17], il dominio principale è stato proprio la lettura (*reading literacy*). Matematica e Scienze sono stati invece rilevati come domini secondari[18].

Il campione italiano degli studenti è stato stratificato per area geografica e tipologia di istruzione, compresi i Centri di Formazione professionale e le Scuole Secondarie di primo grado. Hanno partecipato all'indagine PISA 2018 11.785 studenti italiani, divisi in 550 scuole[19]. I quindicenni italiani hanno ottenuto un punteggio di 476, inferiore alla media OCSE (487), collocandosi tra il 23° e il 29° posto. Il punteggio italiano non si differenzia da quello, p. es., di altri Paesi come la Svizzera, la Lettonia, l'Ungheria, la Lituania, l'Islanda e Israele, ma è ben lontano da quello ottenuto dalle province cinesi di Beijing, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang (B.S.J.Z.) e Singapore, che hanno invece ottenuto un punteggio medio superiore a quello di tutti i Paesi che hanno partecipato alla rilevazione[20]. Ciò significa che a fare i conti con fragilità nelle capacità di lettura e comprensione dei testi sono anche – e, in qualche caso, soprattutto – i sistemi d'istruzione dei Paesi avanzati.

Nello specifico, per quanto riguarda l'Italia, l'indagine PISA 2018 ha confermato il divario Nord-Sud, per cui gli studenti delle aree del Nord ottengono i risultati migliori (Nord-Ovest 498 punti e Nord-Est 501 punti), mentre i loro coetanei delle aree del Sud presentano le maggiori difficoltà (Sud 453 punti e Sud Isole 439 punti). I quindicenni del Centro conseguono invece un punteggio medio di 484, superiore a quello degli studenti del Sud e Sud Isole, inferiore a quello dei ragazzi del Nord-Est, ma non diverso da quello

15. In proposito, si veda il contributo di R. Cardarello, A. Pintus, *La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, S.A.p.I.E., 2019, pp. 47-75.

16. *Sintesi dei risultati italiani di OCSE-PISA 2018* (https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018).

17. In questo senso, l'Italia è uno dei paesi avanzati con la più elevata partecipazione alle ricerche comparative internazionali della IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, ICILS) e dell'OCSE (PISA, TALIS, PIAAC).

18. L'obiettivo principale di PISA è rilevare le competenze degli studenti di 15 anni in lettura, matematica e scienze. Ogni rilevazione tuttavia si focalizza principalmente su uno di questi tre domini, che diventa pertanto il dominio principale. Gli altri due domini sono rilevati invece in maniera meno approfondita. Vi sono anche domini opzionali come quello relativo alla *financial literacy* e informazioni di contesto, ovvero questionari agli studenti, alla scuola (DS) e ai genitori (opzionale).

19. Cfr. ancora (https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018/).

20. *Sintesi dei risultati italiani di OCSE-PISA 2018* cit., p. 3.

dei quindicenni del Nord-Ovest. Ciò comporta che la forbice tra i migliori risultati del Nord-Est e quelli meno soddisfacenti del Sud Isole è di ben 62 punti[21].

All'interno della percentuale degli studenti *low performer* prevalgano poi le differenze di genere, per cui le ragazze vanno meglio dei ragazzi in tutte le macro-aree geografiche del nostro Paese, con differenze di punteggio che vanno dai 19 punti del Nord-Ovest ai 35 del Sud Isole[22].

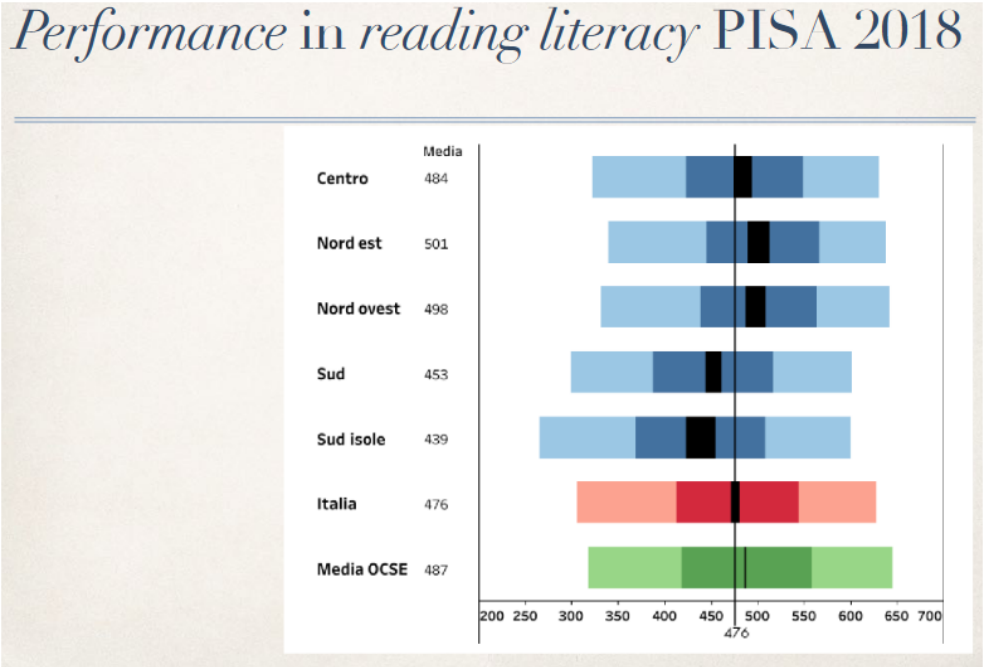


Fig. 2: *Performance* in Lettura PISA 2018. Fonte: PISA 2018.

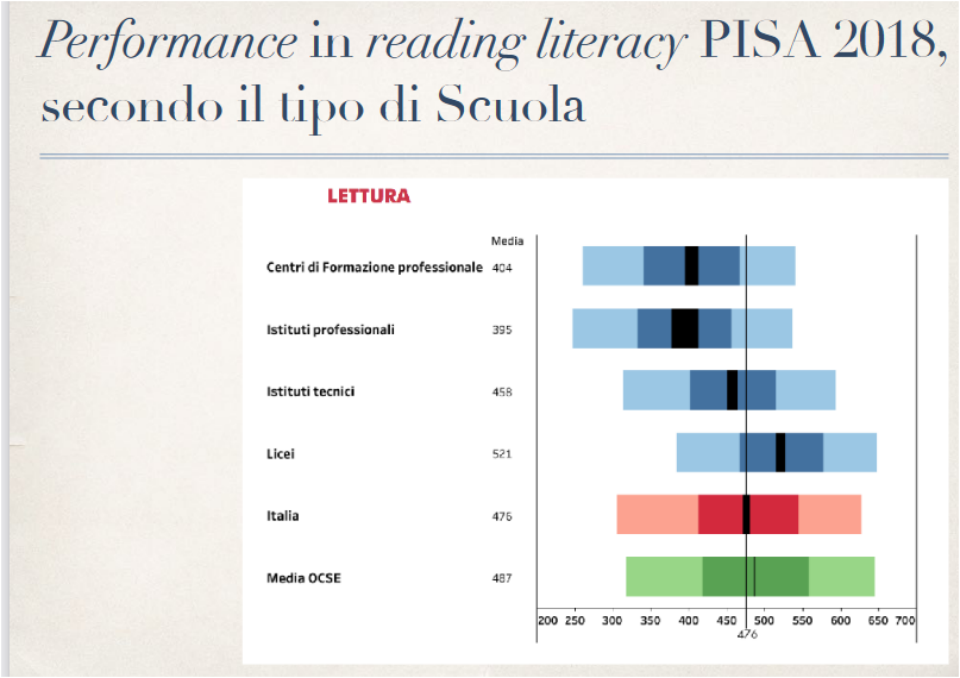
Gli studenti del Nord e del Centro in misura maggiore dei loro coetanei del Sud e delle Isole dimostrano pertanto di saper risolvere compiti più complessi, mentre le aree del Sud si caratterizzano per una presenza maggiore di studenti *low performer* che non raggiunge il livello 2[23], ovvero il livello minimo di competenza in lettura[24]. Nella fattispecie, gli studenti che non raggiungono il livello 2 sono studenti che hanno difficoltà a confrontarsi con materiale a loro non familiare o di una certa lunghezza e complessità. Di solito, hanno bisogno

21. *Ibidem*.
22. *Ivi*, p. 4.
23. A questo livello, gli studenti iniziano a dimostrare la capacità di utilizzare le loro abilità di lettura per acquisire conoscenze e risolvere una vasta gamma di problemi pratici.
24. Infatti l'Italia presenta una percentuale di studenti che raggiunge almeno il livello minimo di competenza in lettura analoga alla percentuale media internazionale. A livello medio OCSE, circa il 77% degli studenti raggiunge almeno il livello 2, considerato il livello minimo di competenza in lettura.

di essere sollecitati con spunti o istruzioni prima di potersi impegnare con un testo. I livelli 5 e 6 che, al contrario, permettono di definire uno studente *top performer*, riguardano solo il 5% degli studenti italiani, a fronte tuttavia di una media OCSE pari al 9%[25].

Altrettanto interessante è il dato che si rileva dalla tipologia di scuola frequentata dagli studenti italiani: i ragazzi dei Licei ottengono i risultati migliori (521), seguono quelli degli Istituti tecnici (458) e quelli degli Istituti professionali (395) e della Formazione professionale (404)[26].

Fig. 3: *Performance* in Lettura PISA 2018 secondo il tipo di Scuola. Fonte: PISA 2018.



Per concludere, dunque, la rilevazione PISA 2018 relativa alle capacità di lettura e comprensione dei testi dei quindicenni italiani resta stabile nel lungo periodo, poiché il punteggio in lettura del 2018 non si discosta in modo statisticamente significativo da quello dell'ultima rilevazione PISA. Ciò nonostante, si osserva un peggioramento rispetto al ciclo del 2000 (-11 punti) e a quello del 2009 (-10 punti), quando cioè la lettura è stata ancora ambito di rilevazione principale, ma anche rispetto al ciclo del 2012 (-13 punti)[27]. In tutte

25. *Sintesi dei risultati italiani di OCSE-PISA 2018* cit., p. 6.
26. *Ivi,* p. 4.
27. Rispetto al 2000, la *performance* degli studenti del Nord-Est diminuisce di 26 punti e di 19 punti quella degli studenti del Nord-Ovest, che nel 2018 conseguono un punteggio inferiore anche a quello del 2012 (-15 punti). Per gli studenti del Sud il peggioramento si osserva rispetto al 2009 (-16 punti) e al 2012 (-23 punti). Resta costante nei vari cicli PISA la competenza in lettura degli studenti del Centro e di quelli del Sud Isole. In proposito, cfr. *Sintesi dei risultati italiani di OCSE-PISA 2018* cit., p. 6.

le tipologie di istruzione, a eccezione della Formazione professionale, si è osservato pertanto un decremento delle competenze in lettura rispetto al ciclo del 2000 (in media -26 punti) e rispetto a quello del 2009 (in media -20 punti). Anche nei Licei – ovvero nella tipologia di scuola che fa registrare i risultati migliori – la *performance* media diminuisce rispetto al 2012 (-16 punti), come pure negli Istituti tecnici, dove si registra un peggioramento rispetto ancora al 2012 (-18 punti) e al 2015 (-16 punti)[28].

Osservando pertanto il fenomeno su una più lunga scala temporale (dal 2000 al 2018), se ne deduce che, rispetto alla rilevazione PISA 2000, abbiamo una generazione di Italiani che comprende meno ciò che legge, anche rispetto a un recente passato. Si tratta cioè di una generazione che oggi ha concluso la Scuola Secondaria di secondo grado, oppure ha intrapreso la Formazione professionale o anche gli studi universitari con minori abilità nella decodifica dei testi e che affronta con maggiori difficoltà compiti complessi nel mondo del lavoro e dell'avviamento professionale.

Ma analizzando nello specifico i dati di PISA 2018, relativi alla *reading literacy* cosa sanno dunque fare gli studenti italiani? Gli studenti italiani sono più bravi nei processi di comprensione (con una soglia di *performance* pari a 478 punti) e di valutazione e riflessione (482 punti). Sono invece meno efficaci nell'individuare informazioni (470)[29].

Per quanto riguarda invece le sotto-scale relative alla fonte che viene sottoposta – ovvero la struttura del testo, articolata in fonte singola o fonte multipla –, gli studenti italiani ottengono risultati più elevati nei testi multipli (481), piuttosto che in quelli singoli (474). All'interno delle diverse aree geografiche e dei vari tipi di scuola, le differenze tra le sotto-scale non risultano tuttavia significative.

Come già in parte illustrato nel paragrafo precedente, anche il campione dell'indagine censuaria INVALSI 2019 ha confermato tali difficoltà degli studenti italiani[30]. Vediamo però di analizzare qualche dato più nello specifico.

28. *Ibidem*.

29. PISA individua tre sotto-scale relative ai processi «individuare informazioni, comprendere, valutare e riflettere» e due sotto-scale che riguardano la struttura del testo, articolata in fonte singola o fonte multipla.

30. Alla rilevazione 2019 dei livelli di apprendimento degli studenti delle scuole italiane hanno partecipato: 28.716 classi di II Primaria (grado 2) per un totale di 525.563 alunni; 29.670 classi di V Primaria (grado 5) per un totale di 560.550 alunni; 29.231 classi di III Secondaria di primo grado (grado 8) per un totale di 572.229 alunni; 26.845 classi di II Secondaria di secondo grado (grado 10) per un totale di 541.147 alunni; 25.884 classi di V Secondaria di secondo grado per un totale di 479.482 alunni. Sul totale delle scuole e delle classi partecipanti viene estratto un campione con metodo a due stadi: nel primo stadio sono campionate le scuole e nel secondo, di norma, due classi intere per ogni scuola selezionata allo stadio precedente. Il campione 2019 è costituito da 25.518 studenti di II Primaria, 26.336 studenti di V Primaria, 30.994 studenti di III Secondaria di primo grado, 40.645 studenti di II Secondaria di secondo grado, 39.480 studenti di V Secondaria di secondo grado. Il campione nazionale è rappresentativo delle macro-aree e delle regioni in cui l'Italia è suddivisa e, per la Scuola Secondaria di secondo grado, di cinque tipologie di scuola: Licei classici, Licei scientifici, altri tipi di Liceo, Istituti tecnici, Istituti professionali. Fonte: *Rapporto Prove INVALSI 2019* (https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=report+invalsi+2019).

In Italiano e Matematica i bambini che frequentano la II Primaria partono da situazioni molto simili. Poche sono le differenze che emergono nei risultati medi tra una regione e l'altra. Tuttavia, già dopo due anni di scuola – e soprattutto in Matematica – in alcune regioni le percentuali di allievi in difficoltà sono più alte che nel resto del Paese. I dati lasciano pertanto intravedere differenze rilevanti che si ritrovano, aumentate, nei gradi scolastici successivi, talché piccoli divari già osservabili all'inizio del Ciclo primario diventano più rilevanti alla fine dei primi cinque anni di scuola obbligatoria, ovvero in V Primaria, dove le differenze in Italiano – e Matematica – diventano quindi visibili.

In alcune regioni del Mezzogiorno la Scuola Elementare fatica dunque a esercitare una delle sue funzioni principali, ossia quella di strutturare la competenza alfabetica funzionale e di appianare le differenze di contesto dovute all'ambiente di provenienza degli alunni, e quindi a garantire a tutti uguali opportunità di proseguire con successo negli studi. Differenza, questa, che nella pratica delle cose vanifica l'uguaglianza di opportunità formativa per tutti, mostrando che la vera inclusione – quella cioè che garantisce buoni livelli di competenza a molti, se non proprio a tutti – è ancora un traguardo lontano. Questo ancora a significare che la scuola di massa – quella cioè che dagli anni Settanta è stata una conquista nel nostro Paese – è una conquista tuttavia debole. Le prove standardizzate sono pertanto una risorsa molto importante per monitorare la qualità del sistema d'istruzione, ma soprattutto l'efficacia delle azioni di contrasto delle difficoltà e delle fragilità, che – stando alla lettura dei dati della rilevazione – dovrebbero dunque principiare già dalla II classe Primaria.

Per quanto concerne il termine della Scuola Secondaria di primo grado (III Media) i dati sono in leggero miglioramento rispetto al 2018, soprattutto in Matematica e in Inglese, ma non paiono particolarmente brillanti, poiché ancora larghe quote di allievi non raggiungono quanto sarebbe previsto dalle *Indicazioni nazionali*[31]. Tuttavia, il problema maggiore rimane soprattutto la differenza molto rilevante tra le regioni.

Per quanto riguarda invece il Ciclo secondario di secondo grado, rimane sostanzialmente stabile rispetto alla rilevazione INVALSI 2018 il dato 2019 degli studenti – circa 7 ragazzi su 10 in Italiano (69,6%) e 6 su 10 (62,2%) in Matematica – che, a livello nazionale, raggiungono i traguardi previsti al termine del biennio della Scuola superiore. Ciò nonostante, nel I biennio del Ciclo secondario, permane – così come aveva anche rilevato PISA 2018 – la forte differenza all'interno del Paese tra Nord e Sud. Infatti, con la sola eccezione dell'Abruzzo e del Molise, in tutte le regioni del Mezzogiorno gli allievi che non raggiungono i traguardi previsti per la II superiore sono in Italiano circa il 40%, con punte del 47% in Calabria e Sardegna, ovvero quasi 5 allievi su 10, in Campania il 53,8%, in Calabria sono il 59,4%, in Sicilia il 56,5% e in Sardegna il 52,7%[32].

La somministrazione INVALSI 2019 è stata anche la prima rilevazione su tutto il territorio nazionale per il V anno della Scuola Secondaria di secondo grado e che ha con-

31. *Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Numero Speciale 2012, Firenze, Le Monnier, 2012.

32. Fonte: *Rapporto Prove INVALSI 2019* (https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=report+invalsi+2019). Per Matematica, la situazione è ancora meno soddisfacente.

siderato le competenze in Italiano, Matematica e Inglese, al termine dell'obbligo formativo. Per quanto, a livello nazionale, il 65,4% degli studenti raggiunga risultati almeno adeguati in Italiano, il 58,2% in Matematica, in Inglese-lettura (*reading*, livello B2) il 51,8% e Inglese-ascolto (*listening*, Livello B2) si scenda al 35%, le Prove INVALSI 2019 disegnano ancora un'Italia divisa da Nord a Sud in tre parti, con differenze a livello territoriale molto forti tra il Nord e Sud e Sud Isole. Per cui, p. es., se le percentuali di allievi che raggiungono risultati almeno adeguati sono il 51% in Campania, il 46% in Calabria e il 49% in Sicilia, queste percentuali risultano essere, rispettivamente, -14,4%, -19,4% e -16,4% rispetto alla media del Paese[33].

Le Prove INVALSI 2021 – le prime dopo l'emergenza sanitaria, svolte su tutto il territorio nazionale sino alla conclusione dell'obbligo formativo – non registrano particolari scostamenti rispetto alla precedente somministrazione del 2019.

Confrontando infatti i punteggi tra il 2019 e il 2021, si riscontra un livello stabile delle *performance* ma piuttosto complesso, con molte variabili che possono nascondere altri fenomeni[34]. Cominciamo dunque col considerare la distribuzione per livelli di *perfomance* degli alunni della II classe della Scuola Primaria. Qui, il dato registrato sembra essere molto confortante, poiché rispetto al 2019 sono diminuiti gli studenti che raggiungono i livelli 1, 2 e 3, mentre sono aumentati quelli dei livelli superiori 4, 5 e 6[35]. Si tratta, dunque, di un miglioramento dei livelli di competenza, che vengono sostanzialmente confermati nel grado 5 (classe V Primaria). Anche qui, i risultati convergono nella media nazionale, con un numero minore di alunni che si assestano sul livello 1 e 2 e un incremento di quelli che raggiungono i livelli 3, 4 e 5.

Un peggioramento nelle Prove d'Italiano dei livelli di competenza nella lettura e nella comprensione dei testi si riscontra invece a partire dai successivi gradi scolari e in particolare, come già anticipato, dal grado 8, corrispondente alla III Media, e al termine della Scuola Secondaria di secondo grado. Nel grado 8, il peggioramento è di ben 4 punti percentuale rispetto al 2018 e rispetto al 2019, con una media di 196 punti contro i 200 del

33. Le differenze crescono ancora in Matematica, dove la percentuale di allievi che raggiungono risultati almeno adeguati è il 39,6% in Campania (-18,6% rispetto all'Italia), il 36,9% in Calabria (-21,3% rispetto all'Italia), il 39,2% in Sicilia (-19% rispetto all'Italia) e il 41,4% in Sardegna (-16,8% rispetto all'Italia). Risultati neppure più incoraggianti per l'Inglese. Gli allievi che raggiungono il livello B2 nella prova di lettura (*reading*) sono il: 39,9% in Campania (-11,9% rispetto all'Italia), 31% in Calabria (-20,8% rispetto all'Italia), 34,8% in Sicilia (-17% rispetto all'Italia) e il 34,1% in Sardegna (-17,6% rispetto all'Italia). Nella prova di ascolto (*listening*), le differenze sono ancora più forti. Gli studenti che raggiungono il livello B2 sono il: 19,5% in Molise (-15,5% rispetto all'Italia), 19,9% in Campania (-15,1% rispetto all'Italia), 19,3% in Basilicata (-15,7% rispetto all'Italia), 14,6% in Calabria (-20,4% rispetto all'Italia), 14,8% in Sicilia (-20,2% rispetto all'Italia). Fonte: *Rapporto Prove INVALSI 2019* (https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=report+invalsi+2019).

34. Per un sintetico quadro d'insieme delle prove d'Italiano INVALSI 2021, cfr. (https://youtu.be/uCs84HkNZtY).

35. I livelli sono un nuovo modo per esprimere i risultati delle Prove INVALSI e descrivono che cosa lo studente sa fare nelle diverse discipline. Per i livelli, cfr. M. De Simone, *I livelli per la descrizione degli esiti delle Prove INVALSI*: (https://www.invalsiopen.it/risultati/cosa-sono-livelli/). Per i descrittori delle Prove INVALSI per ciascun grado, cfr. (https://www.invalsiopen.it/risorse/#descrittori-dei-livelli-invalsi).

2018. Anche coloro che non raggiungono i livelli minimi passano dal 34% del 2018 e 2019, al 39% del 2021. I divari territoriali si ampliano maggiormente passando dalle regioni del Centro-Nord a quelle del Mezzogiorno, sebbene per quanto riguarda il grado 8 le perdite maggiori si registrano in Liguria e Lombardia e, in maniera generalizzata, in tutto il Paese tra gli allievi che provengono da contesti socio-economici e culturali più sfavorevoli.

Se, poi, dal grado 8 si passa al grado 13, la perdita di apprendimento è ancora più evidente: nel 2019, la media era di 200 punti, nel 2021 di solo 190, con una perdita globale di ben 10 punti. Anche qui la percentuale di studenti che non raggiunge i livelli minimi di apprendimento cresce dal 35% al 44%. Si tratta ancora di studenti che incontrano maggiori difficoltà rispetto agli anni scorsi e che appartengono a famiglie svantaggiate. Questa perdita si riscontra in maniera generalizzata in tutte e cinque le macroaree del Paese (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Sud e Isole), con punte massime in Campania e Puglia.

Così come accaduto, dunque, nella precedente rilevazione INVALSI 2019 la disponibilità di dati censuari sugli apprendimenti, confrontabili su base nazionale e per macroaree, permette di individuare quegli studenti che, pur non essendo dispersi in senso formale, assolvono l'obbligo formativo senza le competenze fondamentali e si propongono al mondo del lavoro con prospettive di inserimento non molto diverse da quelle degli studenti che non hanno terminato la Scuola Secondaria di secondo grado. Ciò è stato aggravato dal brusco arresto imposto dalla pandemia ai miglioramenti degli esiti registrati nel 2019, rispetto a quelli del 2018, e che avevano evidenziato come la Scuola avesse intrapreso la strada giusta nel contrasto alla povertà di competenze.

Le rilevazioni PISA 2018, INVALSI 2019 e 2021 ci restituiscono pertanto un'immagine complessa dei livelli di apprendimento in Italiano, Matematica e Inglese degli studenti italiani. Quasi nessuna delle idee comuni sulla scuola trova conferma nei dati se, p. es., le difficoltà nella lettura e comprensione dei testi si rilevano già dalla V Elementare per poi aumentare col progredire degli studi. Si tratta – è vero – di piccole differenze iniziali nella Scuola Primaria, ma che crescono alle Medie per diventare ancora più rilevanti alle Superiori. Tutt'e tre le rilevazioni sembrano poi convergere sull'emergenza maggiore, ovvero il problema dell'equità, in primo luogo fra territori, ma anche fra le scuole e al loro interno. La rilevazione PISA 2018, in particolare, ci dice anche che gli studenti italiani sono più bravi nei processi di comprensione e di valutazione e riflessione, mentre sono meno efficaci nell'individuare informazioni e che ottengono risultati più elevati nei testi multipli, piuttosto che in quelli singoli.

Gli esiti di apprendimento, per loro natura, non possono variare velocemente da un anno all'altro. Per invertire un *trend* negativo occorre intenzionalità, sistematicità e pianificazione degli interventi didattici di contrasto su scale pluriennali. Tuttavia, il quadro complessivo degli esiti delle Prove INVALSI realizzate quest'anno richiedono strategie urgenti per far riprendere il passo al sistema scolastico italiano, a maggior ragione se la pandemia e la didattica a distanza hanno arrestato i miglioramenti degli esiti registrati nel 2019 rispetto a quelli del 2018.

Se dunque questa è la fotografia generale, la questione è: possiamo offrire uno strumento didattico valido, replicabile, sia pure tutto ancora da validare, che consenta a tutti gli

insegnanti, interessati al miglioramento delle prestazioni in lettura e comprensione dei testi, di avvalersene per contrastare le fragilità di lettura e comprensione e che incrementi le *performance* di individuazione delle informazioni, tratto carente degli studenti italiani di quindici anni, così come emerso dalle rilevazioni PISA 2018? In altre parole, il ROLL, questo dispositivo didattico che abbiamo conosciuto e sperimentato durante il progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*, può offrirsi come valido strumento didattico per incrementare le competenze di lettura e di comprensione dei testi degli studenti italiani, anche ai fini del miglioramento qualitativo delle *performance* nelle Prove INVALSI?

3. La struttura del dispositivo didattico ROLL per incrementare la ricerca delle informazioni nella lettura e comprensione del testo

Il ROLL è un protocollo didattico sperimentale in uso nelle scuole francesi di primo e secondo grado, al fine di contrastare le fragilità degli studenti nella lettura e nella comprensione dei testi. Messo a punto dall'équipe di ricerca del CIFODEM dell'Università Paris Descartes afferisce all'ambito della didattica laboratoriale, mediante l'allestimento di un *Atelier de Compréhension de Texte* (ACT), di cui ci occuperemo in maniera specifica e dettagliata nella sezione «La Comprensione del testo e l'approccio ROLL» di questo volume.

La sessione di lavoro ROLL e le connesse attività di perfezionamento sono volte a migliorare le *performance* di lettura e comprensione dei testi in relazione a determinate fragilità rilevate nei discenti, prestando anche attenzione al comportamento del lettore. In questo senso, mirano a incidere su determinati processi strategici di comprensione del testo, nella forma di un vero e proprio allenamento (*training*) alla comprensione e favorendo alcune abitudini nel lettore, mediante la replica di uno stesso protocollo. Al fine di rendere il lettore un lettore competente, le somministrazioni ROLL si replicano infatti per un tempo di tredici settimane nell'applicazione francese, ma possono essere adattate dal docente ed essere proposte come attività laboratoriali singole e in connessione con altre strategie collaborative.

Ciò rende le somministrazioni ROLL molto più simili alla struttura delle batterie *MT Cornoldi e C.*[36] e solo in parte alla struttura delle Prove INVALSI[37]. Con quest'ultime, in-

36. C. Cornoldi, G. Colpo, B. Carretti, *Prove MT – Kit scuola. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione al potenziamento*, Firenze, Giunti Edu, 2017.

37. Quest'ultime si focalizzano infatti sulla dimensione pragmatico-testuale, lessicale e grammaticale della *reading literacy*. La dimensione pragmatico-testuale prevede: cogliere i fenomeni di coesione testuale, cogliere e tener conto dell'organizzazione del testo e dei fenomeni locali che contribuiscono alla coerenza testuale, operare inferenze, riconoscere il tipo di genere testuale e fare motivate ipotesi sul/sui destinatario/i del testo, operare inferenze, riconoscere il registro linguistico e lo stile, valutare il testo sia dal punto di vista della validità e dell'attendibilità delle informazioni, sia dal punto di vista dell'efficacia comunicativa, sia in rapporto al destinatario e al contesto. La dimensione lessicale comporta da parte dello studente: ricavare parole che non si conoscono dal contesto, comprendere parole afferenti a lessici specialistici, cogliere implicazioni e le sfumature di significato delle parole in rapporto alla tipologia dei testi, allo scopo comunicativo e a

fatti, il ROLL sembra condividere solo alcune macroaree di rilevazione come, p. es., localizzare e individuare informazioni nel testo (INVALSI e ROLL), riflettere sul contenuto del testo, ma non anche sulla forma (INVALSI), e ricostruire il significato del testo a livello globale e locale (INVALSI), senza tuttavia pretendere di esaurire le interpretazioni (ROLL).

Invece, ad accomunare l'ACT ROLL e le attività di perfezionamento alla struttura delle batterie *MT Cornoldi e C.* non è solamente il fatto di seguire anche qui un protocollo (*Protocollo per l'esaminatore*) e la necessità di non fornire nessun aiuto o convalida durante la sessione di somministrazione e/o svolgimento. Le maggiori somiglianze si riscontrano nel fatto di sviluppare solo alcuni processi di comprensione del testo: l'ACT ROLL all'interno di una dimensione di fragilità di competenze; le batterie *MT Cornoldi e C.* all'interno di una dimensione clinico-diagnostica, mediante soglie criteriali. Aspetti comuni a entrambi gli strumenti sono infatti: fare interferenze lessicali (IL), trarre interferenze semantiche (IS), seguire la struttura sintattica del periodo (SS), correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi, cogliere il significato letterale di una frase (SL), modificare l'approccio al testo e saper ricercare particolari, individuare personaggi, tempi e luoghi, cogliere gli elementi principali, cogliere la struttura del testo, individuare azioni, risposte interne, eventi e seguire la sequenza dei fatti.

Diversi sono tuttavia i processi mentali attivati o attivabili: la rapidità delle lettura, la sua correttezza e la correttezza della comprensione per le batterie *MT Cornoldi e C.*; l'immaginazione, la memoria e la metacognizione nelle sessioni ROLL. Del resto, diverso è pure il contesto di applicazione e lo scopo di somministrazione: nelle batterie *MT Cornoldi e C.*, di tipo performativo-valutativo a fini clinico-diagnostici come nel caso dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA); di tipo invece rilevativo-formativo nelle sessioni ROLL.

4. Conclusioni

I dati INVALSI 2019 hanno reso osservabile per la prima volta sino al termine dell'obbligo formativo una particolare forma di povertà educativa: la *dispersione scolastica implicita* o *nascosta*. La disponibilità di dati censuari sugli apprendimenti, confrontabili su base nazionale, ha permesso di individuare quegli studenti che, pur non essendo dispersi in senso formale, terminano l'ultimo Ciclo scolastico senza le competenze fondamentali. Il rischio per costoro è dunque quello di avere prospettive di inserimento nella società non molto diverse da quelle degli studenti che non hanno terminato la Scuola Secondaria di secondo grado.

contesto storico-culturale, comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni, riconoscere l'appartenenza di parole a determinati registri, riconoscere i rapporti di significato tra le parole (sinonimia, antinomia, iponimia/iperonimia) e riconoscere la particolare accezione che un termine polisemico può assumere in un testo. Infine, la dimensione grammaticale prevede: cogliere gli elementi linguistici di coesione, comprendere il significato dell'ordine marcato, riconoscere i valori prosodico-intonazionali, sintattici ed espressivi dell'interpunzione, identificare tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali e riconoscere l'organizzazione gerarchica delle frasi complesse.

Gli esiti delle Prove INVALSI 2021, svolte al termine di un anno scolastico molto particolare, ancora profondamente influenzato dalla persistenza dell'emergenza sanitaria da COVID-19, hanno sostanzialmente confermato una perdita di apprendimenti a partire dal grado 8 (III Media).

I livelli di *performance* poco soddisfacenti dei nostri studenti nelle competenze linguistiche e in quelle logico-matematiche, al di sotto cioè di quelle attese per ordine di scuola, sono l'indice di uno scompenso nell'esercizio delle competenze da acquisire, che diventa vera e propria emergenza educativa in contesti socio-economici svantaggiati e problematici.

L'analfabetismo funzionale o illetteratismo – ovvero l'incapacità un individuo in età scolare e non, di usare in modo efficace le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana – è oggi una delle manifestazioni più evidenti del fallimento formativo. Un fallimento a 360°, poiché l'analfabeta funzionale non è soltanto colui che non ha le competenze necessarie per assimilare ed elaborare le informazioni provenienti da un testo narrativo-espositivo appena letto e a farne deduzioni (*illetteratismo da testi in prosa*), ma è anche colui che stesse difficoltà manifesterà con grafici e tabelle (*illetteratismo da documenti*) e nella lettura di problemi di calcolo (*illetteratismo da calcolo*)[38].

Il fenomeno della dispersione implicita è dunque un elemento strutturale al sistema scolastico, e per il quale le tradizionali misure d'intervento legate al recupero rispetto ai livelli non raggiunti nelle valutazioni scolastiche intermedie e finali rischiano di essere insufficienti.

I dati sull'incidenza della dispersione implicita dovrebbero, del resto, bastare a porre il problema all'interno del generale sistema di istruzione e formazione. Sommando infatti il numero di studenti dispersi espliciti ed impliciti, è possibile stimare come la dispersione totale in Italia sia superiore al 20%. Ciò significa, ancora, che come problema complessivo riguarda un cittadino su cinque.

Tale incidenza fa della dispersione implicita un problema sociale, sicché obiettivo dell'educazione non può essere solamente garantire il successo scolastico mediante la certificazione delle competenze, ma obiettivo deve'essere anche la loro buona qualità, affinché il successo scolastico sia anche un successo formativo. E ciò a maggior ragione se i dati della dispersione scolastica esplicita – gli ELET (*Early Leavers from Education and Training)* – ci mostrano che i ragazzi tra i 18 e i 24 anni conseguono al più un titolo di Scuola Secondaria di primo grado o una qualifica professionale di durata non superiore ai 2 anni. E a maggior ragione ancora se il 14,5% della popolazione scolastica, in Italia, interrompe precocemente gli studi e si appresta ad affrontare la vita adulta con competenze di base insufficienti o estremamente fragili[39].

Riuscire pertanto a misurare anche il fenomeno complessivo della dispersione implicita offre alla scuola e ai decisori politici informazioni essenziali per prefigurare interventi

38. Cfr. (https://www.invalsiopen.it/comprensione-testo-nuovi-significati/).
39. Cfr. ancora (https://www.invalsiopen.it/dispersione-scolastica-implicita/).

di supporto agli studenti che vivono il loro percorso scolastico con difficoltà. Ma tale misurazione deve essere anche un momento di riflessione didattica e di ricerca educativa per i docenti e gli operatori della formazione, allo scopo di adottare metodi, strategie e tecniche per prevenirne il fallimento formativo tanto nella progressione della frequenza scolastica (analfabetismo funzionale), quanto nella successiva vita adulta (analfabetismo funzionale, strumentale o di ritorno).

Le criticità messe in evidenza dai risultati delle rilevazioni nazionali INVALSI 2019 e 2021 già nel Primo Ciclo d'Istruzione potrebbero permettere un'identificazione precoce del problema della dispersione implicita e consentire nell'immediato azioni di contrasto efficaci e doppiamente spendibili, ovvero sia come misura di contenimento della povertà di competenze e del fallimento formativo (*low performers in literacy*), sia come ulteriore misura di prevenzione alla dispersione scolastica esplicita.

Dai livelli di riuscita formativa dipendono infatti non solo la realizzazione personale e professionale dell'individuo, ma la sua stessa inclusione sociale, ovvero l'espressione pragmatica dell'uguaglianza tra individui e dell'esercizio di cittadinanza.

L'uguaglianza sociale rischia infatti di ridursi a un mero pronunciamento dello Stato di diritto se a essa non corrisponde un concreto esercizio delle *capabilities* – più che le *opportunities* –, ovvero le capacità individuali (e individualizzate) della persona di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, anche residuali, al fine di promuoverne la libertà intesa come opportunità di realizzare i propri progetti di vita[40]. Ciascun essere umano esercita infatti una piena cittadinanza nella mobilitazione delle proprie risorse culturali e riflessive. Ogni essere umano ha pertanto diritto a livelli di successo formativo, tali da consentirgli una piena realizzazione personale e un'inclusione sociale soddisfacente.

Per avere contezza di una realtà come quella che qui stiamo affrontando – quella cioè della dispersione implicita – e che viene rilevata nella forma di un segmento di dati circoscritto ma certamente rappresentativo del tutto – il campione INVALSI –, ci vuole evidentemente un certo tempo e occorre effettuare comparazioni su larghe scale e nel più lungo periodo, ma la scuola ha bisogno anche di poter disporre di informazioni valide e attendibili in tempi rapidi per prendere decisioni e prefigurare interventi a sostegno della qualità della propria azione.

In proposito, c'è anche da dire che gli esiti di apprendimento, per loro natura, non possono variare velocemente da un anno all'altro. Anche in questo caso, occorrono tempi lunghi. Ma più tardi ci si rende conto di una realtà, meno tempestivi saranno gli interventi. Il quadro complessivo degli esiti delle Prove INVALSI realizzate nel 2021 richiede pertanto strategie urgenti per far riprendere il passo al sistema scolastico italiano, quel passo cioè che la Scuola italiana aveva intrapreso negli esiti del 2019 rispetto a quelli del 2018 e che la pandemia ha bruscamente arrestato. E questo a maggior ragione, se la pan-

40. Secondo «l'approccio delle capacità» o se, si vuole «dell'etica delle capacità», cfr. A. Sen, *Diritti Risorse, valori e sviluppo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 133, e M. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino, 2001.

demia sembra avere accentuato anche il problema della dispersione scolastica esplicita, soprattutto nelle sue componenti più difficili da individuare e quantificare.

Il diritto allo studio oggi soffre di un problema di equità, in primo luogo fra territori, ma anche fra le scuole e al loro interno. Quello dell'equità è dunque un monitoraggio che non può prescindere da quello della qualità dei livelli di competenza e per esso risultano insufficienti – sebbene ancora utili – i dati delle valutazioni scolastiche intermedie e finali, in quanto sempre relative a un particolare contesto e dunque non comparabili.

Sotto altro riguardo, invece, la pandemia ha fatto riscoprire la funzione sociale della Scuola sia nella dimensione relazionale, sia nella promozione del «benessere cognitivo», che solo la Scuola come istituzione può promuovere. Occorrono pertanto intenzionalità, sistematicità e pianificazione degli interventi di contrasto delle cosiddette nuove povertà educative, tra cui quella relativa alla dispersione implicita a partire dal Primo Ciclo d'Istruzione.

In proposito, il ROLL può rappresentare un dispositivo didattico di aiuto nel miglioramento delle *performance* di lettura e comprensione dei testi, utile sia ai fini degli esiti delle prove standardizzate INVALSI, sia a contrastare l'illetteratismo, la dispersione esplicita, come quella implicita, e l'abbandono scolastico. La sua sperimentazione offre anche un momento di riflessione per l'innovazione didattica[41], quell'innovazione didattica cioè che oggi si fa coincidere troppo spesso con l'innovazione tecnologica e non abbastanza con la messa a punto di nuove tecniche, veicolate anche dalla tecnologia, per avvicinare i ragazzi all'apprendimento e migliorarne le conoscenze, abilità e competenze.

Bibliografia

Cardarello R., Pintus A., *La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del Testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, S.A.p.I.E., 2019, pp. 47-75.

Carrol L., *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*, London, Macmillan, 1871 (ed. or. *Through the Looking Glass and What Alice Found There*) (https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjPjff6tKnyAhVK3KQKHVxlBA8QFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fmaggiemcneill.files.wordpress.com%2F2012%2F04%2Fthrough-the-looking-glass.pdf&usg=AOvVaw3L6IZrx-N5Jsqg1X-gUiQJ), p. 81.

Cornoldi C., Colpo G., Carretti B., *Prove MT – Kit scuola. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione al potenziamento*, Firenze, Giunti Edu, 2017.

Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, «Annali della Pubblica Istruzione», Numero Speciale 2012, Firenze, Le Monnier, 2012.

Nussbaum M., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino, 2001.

41. Sulla necessità di sperimentare altre strategie didattiche per migliorare la comprensione dei testi, cfr. M. Pellegrini, *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del Testo* cit., pp. 77-99.

Pellegrini M., *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del Testo* cit., pp. 77-99.
Prove d'Inglese INVALSI 2021 (https://youtu.be/gav_JaCTCi8).
Prove d'Italiano INVALSI 2021 (https://youtu.be/uCs84HkNZtY).
Prove di Matematica INVALSI 2021 (https://youtu.be/MwCXUEHFSms).
Rapporto Prove INVALSI 2019 (https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=report+invalsi+2019).
Ricci R., *La dispersione scolastica implicita*, in *Invalsiopen*: (https://www.invalsiopen.it/dispersione-scolastica-implicita/) e il documento MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* (https://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t).
Sen A., *Diritti Risorse, valori e sviluppo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 133.
Sintesi dei risultati italiani di OCSE-PISA 2018 (https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018/).
Zagrebelsky G., *Lezione di*, in occasione della manifestazione culturale *Biennale Democrazia*, Torino, 22-26 aprile 2009. Testo ripreso, con alcune variazioni, in altre successive circostanze, ID., *L'onestà delle parole* (https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/l-onest-delle-parole/8).

Sitografia

(https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=home).
(https://www.invalsiopen.it/comprensione-testo-nuovi-significati/).
(https://www.invalsiopen.it/dispersione-scolastica-implicita/).
(https://www.invalsiopen.it/risorse/#descrittori-dei-livelli-invalsi).
(https://www.invalsiopen.it/risultati/cosa-sono-livelli/).
(https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021).

LA COMPRENSIONE DEL TESTO
E L'APPROCCIO ROLL

Paul Benaych
Université Paris Descartes

Qu'est-ce que le ROLL? Présentation

Nous allons ici présenter de manière schématique le ROLL avec ses principes épistémologiques de base et ses enjeux principaux, conçus dans le cadre du système scolaire français, mais trasférables, avec quelques adaptations, à d'autres contextes d'apprentissage, comme l'ont démontré les expérimentations réalisées au cours du Projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*.

1. Qu'est-ce que le ROLL?

C'est le *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*[1].

Le ROLL est né des travaux de l'Observatoire National de la Lecture (ONL), créé par le ministre de l'Éducation nationale François Bayrou. L'ONL était un organe consultatif rattaché au Ministère de l'Éducation nationale en France. Il avait pour missions de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité et d'analyser les pratiques de lecture. Créé en 1996, il a été supprimé en 2011.

L'ONL a publié de nombreux travaux et réalisé chaque année un colloque «Les journées de l'ONL» sur une thématique liée aux questions de la lecture et de son apprentissage. Les ouvrages diffusés par l'ONL sont téléchargeables sur son site Internet[2].

Les ouvrages fondamentaux de l'ONL sont:

- C.N.D.P., *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob, 1998;
- O.N.D.L., *Maîtriser la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2000.

Dans le prolongement des travaux de l'ONL, le ROLL a été créé par le professeur Alain Bentolila qui s'est entouré d'une équipe de chercheurs et de formateurs. Dès le début, l'objectif général a été de mettre gratuitement à la disposition des enseignants des

1. Cfr. le site de référence (http://www.roll-descartes.fr/), pour toute information complémentaire.
2. Cfr. le site de l'ONL: (http://onl.inrp.fr/ONL)

outils de formation et des ressources pédagogiques dans le domaine de la compréhension en lecture dans toutes les disciplines.

Les outils et les ressources ont circulé à partir de 1996 sur des supports numériques de base, disquettes et disques durs. C'est en 2011 qu'est né le premier site Internet du ROLL, qui a favorisé son développement et sa diffusion. Le site a été renouvelé en 2015; les fonctionnalités du site et les contenus ont été plus clairs et mieux structurés.

Voici les effectifs d'enseignants inscrits à ce jour sur le site du ROLL, de l'école maternelle au collège, en intégrant des lycées professionnels et des SEGPA[3]:

	Primaire (Mat + Elem)	Collèges	Autres (Lycées - IME…)	TOTAL
2015-2016	14887	2066	5	16958
2016-2017	20052	2679	31	22762
2017-2018	24986	3160	131	28277
2018-2019	29986	3311	182	33479
2019-2020	32931	3565	348	36844

Le ROLL est un dispositif au service des enseignants et des élèves, il est également au service des Programmes et du Socle commun. Il est intégré dans le CIFODEM, laboratoire de recherche de l'université Paris Descartes.

2. À quoi peut-il servir?

- Pour l'enseignant, c'est une démarche qui facilite et structure *la pédagogie de la compréhension* en classe et/ou dans les séances d'aide pédagogique (A.P.), en proposant des outils de différenciation adaptés au profil de chaque élève.
- Pour une équipe pédagogique, c'est un outil de cohérence pour mettre en œuvre, au sein de l'école et du collège, des projets interdisciplinaires (E.P.I.) dans le cadre de la réforme du collège.
- Pour une école ou un E.P.L.E. (collège ou lycée): c'est un moteur transdisciplinaire du Projet d'école/d'établissement.

3. Comment le ROLL peut-il servir?

Avant d'être des ressources documentaires, le ROLL propose une philosophie de l'éducation fondée sur la volonté de faire réussir tous les élèves. Cette philosophie implique une posture de l'enseignant fondée sur la bienveillance et l'exigence.

3. La SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) accueille en France des élèves de 11 à 15 ans qui se destinent à une formation professionnelle courte.

- Le ROLL est centré sur la pédagogie de la compréhension des textes écrits *dans toutes les disciplines*.
- En mettant au centre de sa démarche les Ateliers de Compréhension de Texte (ACT), un dispositif pédagogique qui a comme principes éthiques de base une authentique éducation à la citoyenneté, à l'autonomie et à la liberté.
- L'ACT: avec l'Atelier de Compréhension de Texte, les élèves comprennent ce que lire veut dire. L'ACT est *un moment de métacognition* dans lequel les élèves prennent conscience des droits et des devoirs d'un lecteur responsable. La pédagogie de la compréhension concerne la lecture de *trois types de textes*: *ceux qui racontent, ceux qui expliquent et ceux qui font agir*. Toutes les disciplines sont donc concernées.

De façon complémentaire, le ROLL préconise la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique: évaluation diagnostique et perfectionnement par groupe de besoins.

- **Deux évaluations diagnostiques** dans l'année (octobre et janvier) permettent de dresser le profil de chaque élève (identifier les acquis et les besoins des élèves) et de mettre en œuvre ensuite un programme de travail personnalisé avec des activités dites **de perfectionnement**. Le site propose une voie totalement numérique pour les évaluations. Les tests d'évaluation cherchent à favoriser une meilleure identification des stratégies et des compétences de lecture des élèves. Ils reposent strictement sur l'étude de la compréhension de l'écrit. Les tests évaluent les 9 compétences principales retenues pour la compréhension des textes. Les évaluations fonctionnent sur le principe des QCM, améliorés pour donner plus d'informations sur les erreurs de lecture. La fiabilité des résultats est fondée sur le fait que chaque compétence est évaluée quatre fois, ce qui atténue fortement le risque de réponse hasardeuse. **Les évaluations portent sur deux types de textes** seulement: **un texte narratif** (narration, description, etc.) et **un texte explicatif polymorphe** (textes, illustrations, inserts, etc.). Ceci permet d'établir un profil suffisamment précis pour chaque élève et pour la classe. Il faut compter environ 30 à 40 minutes de passation par texte. Les évaluations permettent de vérifier la compréhension selon deux niveaux: le niveau 1 correspond peu ou prou aux connaissances et habiletés liées au programme antérieur au niveau de la classe, le niveau 2 repose plus précisément sur le niveau de la classe concernée. Les évaluations permettent également de mieux saisir le degré de la compréhension (plus ou moins juste ou erronée). **Les évaluations de CP et CE1**[4] présentent une forme adaptée à ces niveaux, en cours d'apprentissage de l'automatisation de l'identification des mots. Les évaluations des autres niveaux sont plus isomorphes.
- **Le perfectionnement**. Si les évaluations diagnostiques sont en quelque sorte des «photographies» à un moment de l'année, **les activités de perfectionnement** ont un tout autre statut: elles constituent **des moments d'apprentissage** et de perfectionnement qui se basent sur des exercices d'entraînement. Ce ne sont pas des éva-

4. La Classe Préparatoire accueille des élèves de 6-7 ans, le Cours Élémentaire 1 des élèves de 7-8 ans.

luations. Dès lors, toutes les conditions de réussite doivent être réunies pour étayer l'activité des élèves: il convient de mettre à la disposition des élèves tous les outils possibles pour les aider à réussir, à développer les compétences de compréhension travaillées précisément et de ce fait, à améliorer confiance en soi, estime de soi et motivation. **Les fiches d'exercices proposés visent le développement des compétences de compréhension** fondé sur neuf habiletés. Sept sont partagées par tous les types de textes: *Compréhension générale; Sens littéral; Inférences; Logique du texte; Espace et temps; Syntaxe; Lexique*. Deux autres concernent chacune un seul type de texte: *personnages et rapport texte/images.* Des activités pour développer *l'anticipation* sont aussi proposées.
Concernant l'organisation et la mise en œuvre pratique des activités de perfectionnement en même temps qu'un ACT, il est possible de consulter sur le site du ROLL la fiche III,1 en cliquant sur le lien suivant: (https://www.roll-descartes.fr/uploads/fiche-iii-1-activites- en-autonomie.pdf).

4. Apprendre à comprendre

- Est-ce aujourd'hui une priorité de travailler sur cette question?
- Pourquoi l'enjeu dépasse-t-il la salle de classe?
  Pour essayer de répondre à ces deux questions, je propose le plan suivant:

a) Apprendre à comprendre: la question du sens ou les 3 sens du mot «sens»
b) Quelques constats: le chaos du monde
c) Apprendre à comprendre quoi?
d) Apprendre à comprendre: comment?

A. La question du sens ou les 3 sens du mot «sens»

- **Le sens, c'est d'abord la direction**, ce vers quoi on va; les programmes de l'école, le Socle commun de connaissances et de compétences nous indiquent la direction: les finalités du système, forger des citoyens éclairés par les valeurs de la République, la laïcité, la solidarité, la coopération, la réussite de tous les élèves.
- **Le sens, c'est la signification**: en démocratie, il n'y a pas de sens unique. Une société démocratique qui valorise et garantit les libertés fondamentales à chaque citoyen, c'est une société qui donne à chacun le droit de penser par lui-même dans le respect des autres, une société qui garantit la légitimité de la diversité des opinions et des points de vue. Delphine Horvilleur rappelait récemment lors des *Controverses de Descartes* en novembre 2020 que «le propre du fanatique est qu'il ne peut compter que jusqu'à un»[5].

5. Cfr. D. Horvilleur, *Lira bien qui lira le dernier*, dans *Pourquoi apprendre à lire et à écrire au 21e siècle*, «Controverses de Descartes», 18 novembre 2020 (https://editions.nathan.fr/actualites/rendez-vous/controverses-de-descartes-2020).

En démocratie, il s'agit bien de dépasser le sens unique, il s'agit d'arriver à penser contre nos propres évidences pour prendre en compte l'autre, pour s'ouvrir à la richesse des interactions avec les autres, pour penser la diversité des possibles.

- **Le 3e sens** du mot «sens» renvoie à la sensibilité, ou en d'autres termes, à *l'intelligence émotionnelle*, si chère à Emmanuel Lévinas. Un être humain n'est pas une succession de rondelles de saucisson où se juxtaposeraient le cœur d'un côté, la raison de l'autre; un être humain est fait de complexité, de subjectivité en dialogue avec d'autres subjectivités, il est fait d'interactions intimes et permanentes entre le cœur et la raison. Et comme le dit J.M. Gustave le Clézio, le sens se construit par la quête d'un équilibre entre toutes les composantes de l'être humain, tout comme une société se construit par la recherche incessante d'un équilibre entre ses différentes composantes.

  Apprendre à comprendre le monde à des élèves, c'est en quelque sorte leur **permettre de construire un peu de sens dans le chaos du quotidien**.

B. Quelques constats: le chaos du monde?

C'est en classe que l'élève apprend. Il apprend beaucoup de choses et il en oublie aussi beaucoup. Heureusement pour lui, d'ailleurs!

Tous les constats que nous pouvons faire dans l'école et hors de l'école nous invitent à répondre sans trop hésiter qu'il est prioritaire d'enseigner explicitement la compréhension en lecture.

Dans l'école, pour quelles raisons faut-il enseigner explicitement la compréhension en lecture? Regardons nos élèves en classe: beaucoup d'entre eux sont tellement happés par les activités qu'ils ne se posent pas la question du sens de leur présence à l'école; d'autres se posent la question mais peinent à trouver une réponse. Il s'ensuit parfois une absence de motivation, un manque de confiance en soi, d'estime de soi, ce qui peut donner des comportements perturbateurs, voire agressifs.

Hors de l'école: comment comprendre et accepter que par exemple en France, un professeur soit assassiné entre son collège et son domicile pour avoir fait son métier? Meurtris et horrifiés par cet acte barbare qui porte atteinte à la vie et, plus largement à notre démocratie, conscients que nos élèves sont comme nous, abreuvés, inondés, submergés et agressés par tant d'images et d'émotions difficiles à accepter, nous avons le devoir d'accompagner nos élèves pour mettre un peu de sens dans le chaos du quotidien.

Notre espoir, c'est de nous dire que l'École est le seul moyen de lutter efficacement sur le long terme contre les forces obscures qui traversent nos sociétés. Cette conviction, nous devons la porter et la partager avec nos élèves.

C. Comprendre quoi? Question intimement liée au Pourquoi?

Dans ce contexte, placer les élèves en situation d'apprendre à comprendre relève d'une absolue priorité. Il s'agit de comprendre, en effet, oui mais **comprendre quoi?**

«Entre le Oui et le Non, entre le Pour et le Contre», affirme Marguerite Yourcenar, «il y a d'immenses espaces souterrains où le plus menacé des hommes pourrait vivre en paix»[6]. Lorsqu'un élève rencontre un texte littéraire, nous pourrions dire qu'il est précisément devant ces immenses espaces. Par l'entremise du professeur, la séance de lecture peut alors devenir une chance formidable pour apprendre et comprendre qu'entre le Oui et le Non, d'immenses espaces s'offrent à notre capacité d'exploration. Il s'agit donc d'apprendre à penser avec des nuances, en intégrant plusieurs points de vue, à penser la complexité. Loin de la pensée simpliste et radicale promue par tous les populismes.

D. Apprendre à comprendre: Comment?

Regardons encore plus concrètement ce qui se passe en classe. Car une fois posée la question du **pourquoi**, nous ne pouvons pas échapper à la question du **comment**.

Affirmer que l'École est le lieu privilégié pour éduquer les enfants et en faire des citoyens éclairés, c'est bien. Encore faut-il s'interroger sur les moyens mis en œuvre au quotidien par les acteurs de l'École pour réaliser cette noble tâche. En écho à l'affirmation de Marguerite Yourcenar, quel peut être alors l'objectif du professeur?

Là se situe l'immense responsabilité du professeur: donner aux élèves les moyens de se poser des questions, le temps et l'espace pour apprendre à chercher, à tâtonner, à trier, à hiérarchiser, légitimer les essais et les erreurs, favoriser les échanges, les interactions, les confrontations pacifiées, construire les conditions **d'une intelligence collective**, autant de principes qui fondent les apprentissages. Accompagner l'élève dans cette quête patiente et tâtonnante qui va lentement l'émanciper d'une vision manichéenne du monde pour lui permettre d'envisager une diversité d'interprétations, pour l'inviter à percevoir non pas un sens unique mais des sens possibles. Faire en sorte que les certitudes initiales, au fur et à mesure des lectures, deviennent des hypothèses à questionner et à valider par la rencontre avec le texte. En d'autres termes, **penser la complexité**, comme nous y invite le cher Edgar Morin.

Nous sommes au cœur de la question démocratique: **penser la pluralité des possibles**.

Nous sommes tous en accord avec ces objectifs et ces principes.

Prenons l'exemple de la lecture: lorsqu'un élève rencontre un texte littéraire, nous pourrions dire qu'il est précisément devant ces immenses espaces. Par l'entremise du professeur, la séance de lecture peut alors devenir une chance formidable pour apprendre à comprendre qu'entre le Oui et le Non, d'immenses espaces s'offrent à notre capacité d'exploration et d'interprétation. N'oublions pas, comme le rappelait Delphine Horvilleur, que le *pouvoir dire* d'un livre est plus vaste et plus puissant que son *vouloir dire*.

En lecture comme dans d'autres actions, l'écoute de l'autre, la prise en compte de l'auteur, l'identification humble et exigeante de ce que le texte dit, la prise de conscience de ce que l'on fait pour apprendre à comprendre, autrement dit, la **construction d'une**

6. M. Yourcenar, *L'Œuvre au noir* dans *Œuvres romanesques*, Paris, Gallimard, coll. Pléiade, p. 641.

posture réflexive, **d'une capacité métacognitive**, tout cela nécessite une éducation, un parcours, parfois long, toujours délicat; la médiation lucide du professeur demeure l'une des conditions essentielles dans la réussite de ce cheminement. L'élève change de posture grâce au professeur; il ne subit plus l'argument d'autorité du maître, il agit et forge **son autonomie**.

C'est par la suspension de sa propre parole, par la valorisation de la parole de l'élève que le professeur peut jouer pleinement ce rôle d'accompagnateur émancipateur. Voilà en quoi l'Atelier de Compréhension de Texte répond pédagogiquement à des enjeux éthiques et politiques.

Ainsi, nous le voyons, les enjeux de la compréhension dépassent largement la salle de classe. En effet, **tout geste pédagogique** est porteur d'une certaine idée de l'être humain que nous souhaitons promouvoir; tout geste pédagogique, d'une certaine manière, est porteur d'un projet de société habité par certaines valeurs. Aucun geste pédagogique n'est neutre.

Trop souvent, nous sommes tentés d'émettre un avis, d'exprimer une opinion, de tenir un propos sur quelque chose que nous n'avons pas toujours pris le temps d'identifier. Cette fâcheuse tendance, si fréquente et compréhensible chez les enfants, est entretenue et favorisée chez les adultes par les instituts de sondage et les médias qui font croire à chacun qu'il est en droit d'avoir une opinion sur tout, surtout lorsqu'il n'a pas pris le temps d'étudier un peu ce dont il est question. C'est bien ce que **Gaston Bachelard** dénonce lorsqu'il affirme que «l'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas»[7]. L'Atelier de Compréhension de Texte n'a pas d'autre objectif que d'éduquer l'élève à comprendre le texte lu, avant de pouvoir éventuellement, après l'ACT, participer à un débat sur une question posée par le texte. Les programmes ne nous disent d'ailleurs rien d'autre lorsqu'ils rappellent qu'il est important que les élèves apprennent à **distinguer le thème**, **ce dont on parle**, **et le propos**, **ce qu'on en dit**.

En valorisant la diversité des interprétations, en suscitant les confrontations pacifiées et l'écoute réciproque, le professeur prend en compte **les enjeux éthique et politique** de la compréhension en lecture: en lecteur actif qui ne subit pas l'argument d'autorité du professeur, l'élève apprend à argumenter, à s'appuyer pour cela sur le texte, à chercher la preuve dans le texte (l'enjeu éthique); et en cela, il apprend **la légitimité de la diversité et les vertus de l'altérité** (l'enjeu politique). Il forge en même temps son autonomie et, comme le dit Alain Bentolila, *sa capacité de résistance*. Il s'agit là **d'une méthodologie pour penser la résistance**.

On le voit, la posture du professeur relève d'une lucidité qui fonde son professionnalisme. Ce n'est pas seulement avec de bonnes intentions que l'on peut assurer la croissance spirituelle des élèves, c'est d'abord avec une réflexion sur l'éducation à la liberté. Dire à des

7. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition, 1967, p. 17.

élèves «qu'avez-vous retenu de ce texte?» en les invitant à dire librement ce qu'ils veulent, c'est inviter les élèves à **penser vraiment**, **à penser par eux-mêmes**. Ainsi, les élèves ne sont pas en train de chercher à deviner ce qu'ils pensent que le professeur attend d'eux.

En cela, l'apprentissage de la compréhension en lecture est une authentique éducation à la citoyenneté, à l'autonomie et à la liberté.

Rosanna Lamboglia
Università degli Studi della Basilicata

La comprensione del testo e l'approccio ROLL nel sistema educativo-formativo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

1. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti nell'apprendimento e nella formazione degli adulti

In Italia, l'istruzione degli adulti è promossa dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Istituiti con Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012, i CPIA costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo. Sono definiti su base provinciale mediante un sistema di sedi associate e di accordi di rete con le istituzioni scolastiche di primo e secondo grado e rappresentano un riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso, per il coordinamento e la realizzazione di azioni destinate alla popolazione adulta[1]. Operativi a partire dall'anno scolastico 2013/2014[2], i CPIA si articolano pertanto come «reti territoriali di servizio» e rappresentano la ridefinizione, ancora su base provinciale, dei precedenti Centri Territoriali Permanenti (CTP) per la formazione in età adulta.

Ai cosidetti «corsi serali» dei CTP era infatti demandata l'alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno degli adulti, anche finalizzata a un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale. Scopo comune a tutti i corsi era far acquisire, sviluppare e consolidare competenze di base e saperi specifici, come pure una prima formazione o una riqualificazione professionale a individui adulti di età variabile, superiore all'obbligo scolastico. In capo ai CTP era inoltre il recupero e lo sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee a una attiva partecipazione alla vita sociale, il rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità e/o di devianza (come, p.e., l'istruzione e i percorsi scolastici negli Istituti di

1. Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica (da ora, DPR) 29 ottobre 2012, n. 263, art. 1 e segg. (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg).
2. Su tutto il territorio nazionale entro l'anno scolastico 2014-2015: cfr. DPR 263/2012, art. 2.

prevenzione e di pena) e, non ultimo, l'apprendimento della lingua e dei linguaggi per l'integrazione linguistica e l'inclusione sociale[3].

Era tuttavia necessaria una ridefinizione e una riorganizzazione dei CTP, e ciò non solo per dare attuazione al piano programmatico di interventi previsto dall'articolo 64, comma 3, del Decreto-legge del 25 giugno 2008, n. 112 (convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133)[4]. Nella *policy* ministeriale vi era anche la precisa volontà di dare seguito a un disegno unitario dell'educazione degli adulti, al fine di meglio definirla nel quadro del complessivo sistema educativo nazionale. In tal senso, sembrava dunque opportuno razionalizzare sia l'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili, sia conferire una maggiore efficacia ed efficienza al sistema scolastico, mediante il comparto specifico dei CPIA. Complementare era pure la necessità di assicurare stabilità e continuità al sistema dell'educazione degli adulti, mediante un raccordo tra i percorsi scolastici di I Livello (con un Primo e un Secondo Periodo didattico) delle sedi didattiche provinciali dei CPIA (ovvero le Sedi Associate) e i percorsi di II Livello (con un Primo, un Secondo e un Terzo Periodo didattico), realizzati invece dalle Scuole Secondarie di secondo grado, dislocate ancora su base provinciale e in rete con la struttura amministrativa dei CPIA[5].

Con un piano nazionale di ridefinizione e di riorganizzazione in CPIA, l'Italia ha dunque inteso dare una risposta alle richieste europee di adeguamento per ciò che concerne il settore dell'educazione degli adulti. La strada battuta è stata quella di un'ottica di sistema, capace di promuovere gli interventi finalizzati ad assicurare lo sviluppo e il consolidamento delle competenze di base degli adulti e dei giovani adulti a partire dal sedicesimo anno di età[6], di accreditarne le competenze mediante l'integrazione delle dimensioni formali, non formali e informali del sapere, anche al fine del riconoscimento delle qualifiche professionali e una loro effettiva spendibilità nel mondo del lavoro[7], e di assumerne e curarne

3. Sull'educazione degli adulti, cfr. l'Ordinanza ministeriale 29 luglio 1997, n. 455, art. 3, c. 1 (https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml).

4. Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, art. 64, comma 3 e comma 4, lettera *f*: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/08A05897/sg; Legge (da ora, L.) 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, c. 632: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/01/11/07A00183/sg).

5. I CPIA sono infatti regolamentati dalle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* a norma dell'art. 11, comma 10, del DPR 263/2012: cfr. Decreto interministeriale 12 marzo 2015 (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg).

6. Viene infatti fatta salva la possibilità, a seguito di accordi specifici tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali, di iscrivere, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che all'atto dell'iscrizione ai percorsi di studio hanno compiuto il quindicesimo anno di età: cfr. DPR 263/2012, art. 3, c. 2.

7. Il riconoscimento delle qualifiche professionali in Italia è regolamentato dal Decreto legislativo 6 novembre 2007, n. 206 (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/11/09/007G0224/sg). Il 18 gennaio 2016 è stata inoltre recepita in Italia la Direttiva 2013/55/UE con Decreto legislativo 28 gennaio 2016, n. 15 che ha modificato la Direttiva 2005/36/CE e ha introdotto alcune novità per facilitare la libera circolazione dei professionisti nei Paesi UE (http://www.politicheeuropee.gov.it/it/attivita/riconoscimento-qualifiche-professionali/#:~:text=Il%20riconoscimento%20delle%20qualifiche%20professionali%20in%20Italia%20%C3%A8%20regolamentato%20dal,Legislativo%2028%20gennaio%202016%2C%20n).

l'educazione permanente o continua (*lifelong learning*)[8]. A riguardo, non può certo sfuggire l'intima connessione che si è intesa perseguire nel nostro Paese tra le tappe che hanno portato all'istituzione dei CPIA e la definizione della disciplina che regola l'apprendimento permanente, finalizzato al miglioramento delle conoscenze, delle capacità e delle competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale[9]. L'apprendimento degli adulti è infatti un elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente. Esso copre l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale sia professionale, intraprese dagli adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali[10]. Per questa ragione, anche in Italia l'attenzione per l'apprendimento degli adulti si va definendo sempre di più come uno degli *asset* strategici del sistema-Paese, al punto che uno specifico *Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta* è promosso dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV)[11].

Al fine di promuovere e garantire l'apprendimento permanente – sia a livello didattico, sia a livello formativo – l'ordinamento dei CPIA si delinea come una struttura multilivello. Essa si compone di un'unità amministrativa (Livello A), di un'unità didattica (Livello B) e di un'unità formativa (Livello C).

L'unità amministrativa prevede una sede centrale nel capoluogo di ciascuna provincia italiana, che può essere anche una sede didattica associata. L'unità didattica è costituita infatti da un numero variabile di sedi associate, individuate dagli Uffici Scolastici Regionali sul territorio provinciale e dette, per questo, Sedi Associate di Primo Livello. A queste si aggiunge la «scuola in carcere», ovvero ulteriori sedi associate presso gli Istituti di prevenzione e di pena di ciascuna provincia. Ogni Sede Associata di Primo Livello costituisce un punto di erogazione del servizio didattico e realizza, a seconda del fabbisogno formativo dell'utenza, corsi specifici per il conseguimento della Licenza Elementare e della Licenza di III Media (o del Primo Ciclo d'Istruzione)[12], corsi comuni per l'assol-

8. Sull'apprendimento permanente o continuo (*lifelong learning*), cfr. L. 28 giugno 2012, n. 92, art. 4, commi 51-68.

9. Alla L. 92/2012 fece seguito l'Intesa in Conferenza Unificata Stato-Regioni (CU) del 20 dicembre 2012, che istituì il Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente, col compito di elaborare proposte per la definizione degli *standard* minimi e linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali. L'Accordo in CU sull'apprendimento permanente si ebbe il 10 luglio 2014.

10. Cfr. Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/C 372/01 e Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, relativo alla definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli *standard* minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'art. 4, commi 58 e 68, della L. 92/2012.

11. Cfr. Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01).

12. I percorsi di istruzione di Primo Livello sono articolati in due Periodi didattici: Il Primo periodo didattico ha un orario complessivo di 400 ore ed è finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del Primo Ciclo d'Istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al Decreto ministeriale (da ora D.M.) 22 agosto 2007, n. 139, c. 2, lettera *b*. In assenza della

vimento dell'obbligo scolastico (I biennio delle Scuole Secondarie di secondo grado a indirizzo tecnico-professionale e per il Liceo artistico) e corsi modulari di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI). I corsi AALI sono articolati in gruppi di livello secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)[13] e sono finalizzati all'attestazione di conoscenza della lingua italiana come lingua seconda (L2) o anche a una sua certificazione (se in convenzione con gli enti certificatori delle competenze linguistiche)[14]. In via ordinamentale, i corsi AALI consentono l'attestazione e/o la certificazione del livello A2 del QCER, ma livelli superiori possono essere conseguiti nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa decisa dall'autonomia scolastica, di cui anche i CPIA sono dotati[15].

L'unità amministrativa di Primo Livello stabilisce anche specifici accordi di rete con le istituzioni scolastiche di secondo grado[16]. L'insieme delle Scuole Secondarie di secondo grado in rete va pertanto a definire l'unità didattica di Secondo Livello dei CPIA. Il criterio di costituzione è ancora una volta quello dell'individuazione da parte degli Uffici Scolastici Regionali di sedi operative e punti di erogazione dislocati su base provinciale. Nelle sedi didattiche di Secondo Livello sono, quindi, incardinati i corsi serali per la formazione tecnico-professionale e artistica degli adulti[17]. In qualità di istituzioni

certificazione conclusiva della Scuola Primaria, l'orario complessivo può essere incrementato fino a un massimo di 200 ore, ma tale quota oraria può essere utilizzata anche ai fini dei percorsi AALI. Il Secondo Periodo didattico ha un orario complessivo pari al 70% di quello previsto dai corrispondenti ordinamenti del primo biennio degli istituti tecnici e professionali per l'area di istruzione generale ed è finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, di cui ancora al citato D.M. 139/2007, e relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici, di cui, rispettivamente, al DPR 87/2010, e al DPR 88/2010 (cfr. DPR 263/2012, art. 4, comma 1 lettera *a*, comma 2 lettera *a* e *b*, comma 4 e comma 5 lettera *a*).

13. I percorsi AALI, destinati agli adulti stranieri, sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER (cfr. DPR 263/2012 cit., art. 4, c. 1, lettera *c*).

14. Sulle certificazioni linguistiche, cfr. il quadro sintetico di R. Tomasetti, *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Aprilia, Nova Logos, 2014, pp. 155-216.

15. Benché la Circolare ministeriale 25 gennaio 2019, n. 666, sancisca l'equipollenza del livello B1 di conoscenza della lingua italiana con il conseguimento di un titolo di studio come la Licenza Media, è comunque auspicabile nei CPIA il potenziamento dell'offerta formativa relativo ai livelli linguistici superiori all'A2 come percorsi separati dal conseguimento dei titoli di studio. Una certificazione del livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al B1 è infatti necessaria per le nuove istanze di cittadinanza italiana così come richiesto dalle modifiche alla L. 5 febbraio 1992, n. 91 (cfr. art. 9.1, introdotto dal Decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, convertito in L. 1 dicembre 2018, n. 132 e in vigore dal 17 dicembre 2018).

16. DPR 275/1999, art. 7.

17. I percorsi di istruzione di Secondo Livello sono finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica. I percorsi di Secondo Livello di istruzione tecnica e professionale sono articolati in tre periodi didattici. Il Primo Periodo didattico è finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione al secondo biennio dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione all'indirizzo prescelto dal discente. Il Secondo Periodo didattico è invece finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione all'ultimo anno dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione ancora all'indirizzo prescelto. Infine, il Terzo Periodo didattico è finalizzato all'acquisizione del diploma di

autonome, si raccordano all'unità amministrativa dei CPIA mediante criteri e modalità per la progettazione comune organizzativo-didattica dei percorsi di Secondo Livello e mediante la stipula dei *Patti formativi individuali* (PFI), specifici per ciascun'area e per ciascun utente[18]. Tale compito è affidato a un'apposita commissione – la *Commissione Patti Formativi* –, la quale, oltre a conservare la documentazione, promuove precise misure di sistema destinate a favorire gli opportuni raccordi tra i percorsi di istruzione di Primo e di Secondo Livello, anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie.

Completa l'ordinamento dei CPIA l'unità formativa, il cui compito è invece quello di ampliare l'offerta didattica stipulando iniziative, accordi e reti di scopo coerenti con le finalità del CPIA e in considerazione delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. Per questa ragione, l'attenzione è rivolta in particolar modo agli enti locali, ma anche a tutti gli altri *stakeholder* – ovvero altri soggetti pubblici e privati e/o convenzionati (come, p. es., le strutture formative accreditate presso le Regioni) –, presenti e operanti sul territorio provinciale, al fine di potenziare le competenze di cittadinanza e l'occupabilità della popolazione.

L'ordinamento dei CPIA – qui ripercorso a grandi linee – illustra dunque assai bene come la nuova istruzione degli adulti erediti dai vecchi CTP l'erogazione dei corsi della scuola dell'obbligo (*obbligo scolastico*) e i corsi serali per il conseguimento di titoli di studio (*obbligo formativo*), ivi compresi quelli di istruzione secondaria superiore negli Istituti di prevenzione e di pena[19]. Rispetto ai CTP, del tutto diversi sono però il quadro di riferimento e

istruzione tecnica o professionale, sempre in relazione all'indirizzo prescelto dal discente. I percorsi di Secondo Livello hanno, rispettivamente, un orario complessivo pari al 70% di quello previsto dai corrispondenti ordinamenti del primo biennio degli istituti tecnici, professionali o dei licei artistici con riferimento all'area di istruzione generale e alle singole aree di indirizzo. La frequenza del Primo Periodo didattico del Secondo Livello consente l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai *curricula* relativi al primo biennio degli istituti di istruzione secondaria tecnica, professionale e artistica, utile anche ai fini dell'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte dei giovani adulti (16-18 anni), finalizzato all'assolvimento del diritto-dovere di cui al Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76. Inoltre, nelle istituzioni scolastiche di istruzione liceale, possono essere previsti percorsi finalizzati al conseguimento di altri diplomi di istruzione liceale oltre a quello di tipo artistico (cfr. DPR 263/2012 cit., art. 4, c. 3, lettera a, b e c, c. 5 lettera b, e cc. 6-7) e (https://www.miur.gov.it/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti).

18. Si tratta di un documento – un vero e proprio contratto formativo – condiviso e sottoscritto dall'adulto, dalla Commissione, e dal Dirigente del CPIA e, per gli adulti iscritti ai percorsi di Secondo Livello, anche dal Dirigente Scolastico dell'istituzione scolastica presso la quale sono incardinati i suddetti percorsi, con cui viene formalizzato il percorso di studio personalizzato (PSP) relativo al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto, all'atto dell'iscrizione.

19. L'offerta formativa è infatti strutturata per livelli di apprendimento con frequenza obbligatoria pari al 70% del monte ore previsto per ciascun Livello e Periodo didattico, finalizzato al conseguimento di un titolo di studio conclusivo dell'obbligo scolastico o dell'obbligo formativo. Il Primo Periodo didattico dei percorsi di Primo Livello e il Terzo Periodo didattico dei percorsi di Secondo Livello si concludono infatti entrambi con un Esame di Stato, per il rilascio rispettivamente del titolo di studio conclusivo della Scuola Secondaria di primo grado, previo superamento delle prove d'esame previste, e del titolo di studio conclusivo dei percorsi di istruzione tecnica, professionale e artistica, previo superamento delle prove previste a conclusione dei percorsi del corrispondente ordine, tipo e indirizzo.

il contesto europeo di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali e per i quali molto importante è il rilascio della certificazione delle competenze, acquisite al termine di ciascun periodo didattico[20]. Così come diverso è l'approccio rispetto alle modalità di erogazione della didattica. Ben prima infatti che l'epidemia da *virus* SARS-COV-2 imponesse alla comunità dei docenti e dei formatori l'uso generalizzato di piattaforme *e-learning* per la didattica a distanza (DaD) e per la didattica digitale integrata (DDI), i CPIA potevano già avviare forme sperimentali di formazione a distanza (FaD), sincrona o asincrona, come parte integrante del monte ore di frequenza obbligatoria per ciascun percorso[21]. Ciò anche allo scopo di raggiungere un'utenza sempre più ampia, legata all'apprendimento permanente. Infine, nuova è pure l'esigenza di stabilire uno stretto rapporto con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni[22], mentre del tutto inediti sono l'ottica integrata di sistema, che intende raccordare i vari livelli dell'offerta formativa diretta ai soggetti adulti[23], e il ruolo dei CPIA come sedi dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CPIA-CRRS&S)[24] per l'ambito della didattica e della formazione in materia di istruzione degli adulti, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati.

La realizzazione di azioni di istruzione e azioni di ricerca, di sperimentazione e sviluppo (RS&S) costituiscono infatti il punto di innovazione della nuova formazione degli adulti. Insieme all'analisi dei bisogni e fabbisogni della popolazione attiva, alle azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento della popolazione adulta, finalizzate a costruire percorsi di apprendimento che sostengano il riconoscimento dei crediti formativi formali, non formali e informali, una parte non secondaria è infatti costituita dalla sperimentazione didattica, allo scopo di innalzare i livelli di istruzione e consolidare le competenze chiave per l'apprendimento permanente. È dunque anche in qualità di CRRS&S che è stato sperimentato presso il CPIA della Provincia di Potenza[25] il dispositivo didattico ROLL per la lotta all'analfabetismo funzionale degli adulti, al fine di migliorarne le competenze di lettura e di comprensione del testo. Tale sperimentazione ha coinvolto in maniera trasversale i corsi attivati, sia presso la Sede Associata amministrativo-didattica di Potenza, sia presso le Sedi Associate di Senise (PZ) e Melfi (PZ), sia presso ancora la Sede Associata della Casa

20. DPR del 22 giugno 2009, n. 122, art. 4, comma 1, lettera c.
21. Cfr. DPR 263/2012 cit., art. 4, c. 9.
22. Ai sensi dell'articolo 64 del Decreto-legge n. 112 del 2008 e dell'articolo 19, comma 7, del Decreto-legge 6 luglio 2011, n. 98, convertito, con modificazioni, dalla L. 15 luglio 2011, n. 111, secondo quanto previsto dal DPR n. 275/1999 cit.
23. DPR 263/2012 cit., art. 2, c. 5.
24. Istituiti dall'a.s. 2016/2017, in capo a un CPIA per ciascuna Regione e in rete con gli altri CPIA della rispettiva Regione. Ogni CPIA-CRRS&S è coordinato da un comitato tecnico-scientifico che vede la partecipazione di almeno una Università o un Dipartimento universitario o un Centro di ricerca, o di un Polo tecnico-professionale, e prevede la costituzione di un Osservatorio regionale. Il 30 maggio 2017, si è costituita anche la Rete Nazionale dei CRRS&S.
25. Istituito presso il CPIA di Potenza a partire dall'a.s. 2017/2018, con Decreto del Dirigente Titolare dell'USR Basilicata del 21 giugno 2018, n. 86, ai sensi del DI MIUR/MEF del 24 marzo 2015, n. 189, e DM del 27 ottobre 2017, n. 851. Con Decreto dell'08 novembre 2018, n. 313, è entrato a far parte anche della Rete nazionale dei CRRS&S.

Circondariale di Melfi (PZ). A essere coinvolti sono stati apprendenti linguistici di italiano L2, livello A2, sino ad adulti e giovani adulti iscritti ai percorsi di insegnamento-apprendimento più evoluti del Primo Periodo didattico (dalla Licenza Elementare alla Terza Media e al primo biennio della Scuola Secondaria di secondo grado). Ma sul ruolo dei CPIA come CRRS&S e come luogo di sperimentazione e di adattamento di buone pratiche didattiche ai diversi contesti di insegnamento-apprendimento, mi riservo di ritornare con qualche riflessione a conclusione di questo intervento.

2. L'utenza nel sistema della formazione degli adulti

Alla struttura multilivello dei CPIA attinge oggi un'utenza composita e variegata. Quest'ultima non è rapportabile all'età scolare, in quanto possono iscriversi ai CPIA tutti gli adulti e i giovani adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione e che intendano conseguire il titolo di studio conclusivo del Primo Ciclo di Istruzione. Così come possono iscriversi adulti e giovani adulti, anche stranieri, che sono in possesso del titolo di studio conclusivo del Primo Ciclo di Istruzione e che intendano conseguire quello relativo al Secondo Ciclo e che dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni. Inoltre, possono iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) adulti e giovani adulti stranieri, nonché tutti coloro che in momentaneo stato di detenzione chiedono di iscriversi in uno dei sopramenzionati percorsi.

Si tratta pertanto di un'utenza non omogenea, sia per la varietà dei *background* personali, sia per la diversità delle storie scolastiche pregresse, sia ancora per il fatto di presentarsi come un *target* di individui non sempre o non più in età evolutiva. Ne consegue che ciascun apprendente è portatore di bisogni formativi, motivazioni, interessi e obiettivi differenti. Ciò pone i professionisti della formazione (docenti, educatori, formatori e – se presenti – anche i mediatori culturali) davanti a problemi d'apprendimento tutt'altro che semplici e definiti, proprio perché magmatica ed eterogenea è la natura degli individui che li esprimono[26]. Questi problemi richiedono pertanto di essere reimpostati e ridefiniti alla luce non soltanto delle tradizionali acquisizioni pedagogiche, ma anche tenendo conto dei processi formativi in età adulta[27].

26. Sull'analisi dei bisogni (AdB), cfr. F. Bochicchio, *I bisogni di formazione*, Roma, Carocci, 2012, pp. 79-87.
27. Secondo Malcom Knowles, fondamentali elementi dell'andragogia – ovvero dell'apprendimento adulto – sono: assicurare un clima favorevole all'apprendimento, creare un meccanismo per la progettazione comune, diagnosticare i bisogni di apprendimento, progettare un modello di esperienze di apprendimento, mettere in atto il programma e valutare il programma. Cfr. M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Nuova ed., Milano, Franco Angeli, 2016; M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina, 1996 (ed. or. M.S. Knowles, *The Making of an Adult Educator. An Autobiographical Jouney*, San Francisco, Jossey-Bass, 1989); Id. & Associates, *Andragogy in action: Applying modern principles of Adult Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984; Id., *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, Prentice Hall/Cambridge, Englewood Cliffs, 1980.

I processi educativi in età adulta richiedono infatti continui riallineamenti delle competenze, delle abilità e delle conoscenze, acquisite sino a quel momento dal soggetto che manifesta un nuovo bisogno di formazione. Nell'apprendimento adulto non si può pertanto prescindere dalla condizione di *learner* adulti, ovvero di soggetti inseriti in un contesto di apprendimento, ma ognuno con proprie prospettive individuali e con un fabbisogno formativo specifico e personale[28].

Negli apprendenti adulti, il bisogno di nuova formazione è poi tanto più sostenuto quanto più l'adulto intravede in ciò che apprende una ben chiara finalità, legata alle proprie esigenze e al proprio contesto di vita. Sicché si può concludere che l'orientamento dell'adulto (o del giovane adulto) verso l'apprendimento dipenda in buona sostanza dall'intima connessione tra la propria disponibilità ad apprendere e la significatività del contesto e del contenuto dell'apprendimento proposti.

Secondariamente, più si è adulti e più si mettono in campo strategie di economia cognitiva. Anche dunque nell'apprendimento e nella formazione, l'investimento di energia è rivolto in modo particolare a ciò che consente di assolvere compiti o risolvere problemi che hanno un'immediata connessione con le necessità della vita reale o lavorativa, in atto o in prospettiva. A sostenere pertanto l'apprendimento adulto è soprattutto la motivazione, che interviene non solo come molla iniziale, ma anche come elemento alimentatore e rinnovatore di tutto il processo di apprendimento. Difatti, se dopo la spinta iniziale all'apprendimento per una qualsivoglia ragione vi è un deterioramento dell'elemento propulsore della motivazione, non è raro registrare nell'adulto il venir meno dell'interesse manifesto verso quei bisogni formativi che pure erano stati espressi con sicura convinzione.

Più che nel bambino e nell'adolescente, inoltre, determinante è pure l'esperienza precedente dell'adulto (o del giovane adulto) e che si attiva a ogni *step*, sia *in itinere* mentre si svolge l'attività d'apprendimento, sia come pregresso formativo talvolta negativo, capace di costituire una barriera di pregiudizi e di abiti mentali, tali da far resistenza all'apprendimento stesso. Piuttosto pervicace è infatti la tendenza dell'adulto ad ancorarsi alle proprie impressioni iniziali e a confermarle, rimanendo convinti della loro esattezza, mediante ciò che gli psicologi sociali definiscono l'*hindsight bias* (o errore nel giudizio retrospettivo)[29]. Il conservatorismo cognitivo come tendenza tipica del pensiero umano, dunque, fa sì che si preservi tutto ciò che è costituito come le nostre conoscenze precedenti (le nostre credenze, i nostri atteggiamenti e i nostri stereotipi) e alle categorie più facilmente accessibili si ricorra per formulare i giudizi.

Rispetto ancora al bambino e all'adolescente, negli apprendenti adulti il concetto di sé è poi molto più ben definito e strutturato ed emerge come dimensione autonoma. L'insieme di queste ragioni spiega come nella formazione degli adulti si tenda a prediligere apprendimenti cooperativi, rispetto alla meno efficaci tecniche trasmissive. Nelle situazioni

28. F. Bochicchio, *Formare gli adulti e Competenze dell'educatore*, Tricase (LE), Libellula Ed., 2017, pp. 94-114.

29. E. Aronson, *L'animale sociale*, S. Arcangelo di Romagna, Maggioli, 2019 (ed. or. E. Aronson, *The Social Animal*, 9th Ed., New York/Basingstoke, Worth Publishers, 2004), pp. 157-160.

di apprendimento cooperativo, infatti, l'apprendente adulto si sente molto più a suo agio, poiché queste – a differenza delle altre – sono in grado di far emergere tanto la propria dimensione autonoma, quanto il proprio saper fare.

Se maggiore sarà il senso di adeguatezza del discente adulto alla situazione di apprendimento-insegnamento, maggiore sarà la sua disponibilità a imparare, anche come leva di apprendimenti ulteriori non immediatamente finalizzati e di cui non s'avverte l'esigenza rispetto a una concreta situazione della vita reale. Da qui, l'ambizione del sistema della formazione adulta italiana di raccordarsi al mondo del lavoro, al fine di favorire la progressiva scoperta delle vocazioni personali e delle prospettive professionali ed evitare la distorsione di una scuola e di una formazione professionale, l'una estranea all'altra.

In definitiva, dunque, potremmo nuovamente sintetizzare che l'orientamento dell'adulto (o del giovane adulto) verso l'apprendimento dipenda, per un verso, dalla significatività del contesto e del contenuto dell'apprendimento e, dall'altro, dalla propria disponibilità ad apprendere. A emergere con forza è pertanto ancora una volta il ruolo responsabile e decisionale del discente adulto in tutte le fasi del processo di apprendimento: e questo a cominciare dalla determinazione degli obiettivi sino agli aspetti non affatto secondari del proprio stato emotivo-affettivo e delle interazioni reciproche nel contesto di lavoro e di vita.

Alla condizione di apprendente adulto che solitamente frequenta i corsi del CPIA si aggiungono talvolta altre circostanze, ugualmente rilevanti ai fini del buon esito del processo formativo. Si pensi, p. es., alla condizione di varia devianza, propria di chi frequenta i corsi negli Istituti di pena e di detenzione, o alle situazioni di apprendimento in una L2 non naturale, propria invece di molti soggetti extracomunitari – spesso migranti economici o richiedenti asilo –, che nel nostro Paese hanno trovato un luogo di nuova accoglienza e di nuova vita. I migranti adulti e i giovani adulti minori non accompagnati, in particolare, rappresentano in alcune realtà la quasi totalità dell'utenza dei CPIA. Ecco perché è utile indugiarvi con qualche altra considerazione relativa alle dinamiche d'apprendimento che li vedono coinvolti, poiché essi continuano a essere apprendenti linguistici anche nei livelli d'insegnamento più evoluti, finalizzati al conseguimento di un titolo di studio di Primo o Secondo Ciclo.

I soggetti migranti adulti rappresentano infatti una categoria particolare di apprendenti[30]. Come per chiunque si cimenti con una L2, anche per loro l'apprendimento di competenze linguistiche in ambiente non naturale presenta varie criticità. Alcune di esse si riscontrano in misura più o meno accentuata in qualsiasi apprendente. Tra queste, pensiamo, p. es., al senso d'inadeguatezza originato dalle differenze tra le capacità di formulazione concettuale e il potenziale espressivo realizzato nella L2 e il conseguente innalzamento del filtro affettivo[31], o ancora all'interferenza della lingua madre rispetto ai contenuti di nuovo

30. Sulla tipologia di apprendenti linguistici e le variabili diatopiche, diastatiche e diafasiche connesse al loro apprendimento, rimando complessivamente al saggio di P. Diadori, *Insegnare italiano L2 a immigrati*, in *Insegnare italiano a stranieri*, cur. P. Diadori, Terza Ed., Milano, Le Monnier, 2015, pp. 218-231.

31. Cfr. S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, pp. 30-32.

apprendimento linguistico[32]. Altre criticità sono invece più peculiari e legate al fatto che per molti migranti la nuova lingua viene appresa «per contatto»[33], ovvero secondo una modalità in cui almeno nei livelli iniziali la pragmatica sembra precedere la grammatica[34]. Occorre pertanto operare una vera e propria «rivoluzione copernicana» per far transitare questa particolare categoria di apprendenti linguistici da un'acquisizione della L2 spontanea e per contatto a una guidata e strutturata. Provenendo poi molto spesso da Paesi extraeuropei, non meno rilevanti sono per il migrante adulto i *fattori individuali* come, p. es., le difficoltà di confrontarsi con strutture di ceppi linguistici assai distanti dal proprio[35], la mancanza d'investimento emozionale in contesti comunicativi simulati e privi di scopi pragmatici, per non parlare dell'azione che esercitano i tratti culturali della comunità o delle comunità nelle quali l'apprendente ha realizzato la sua socializzazione[36] o si è svolto il suo apprendimento pregresso[37]. Per cui anche per l'apprendente linguistico in una L2 vale quanto rimarcato per l'apprendente adulto in generale, ovvero la presenza di una precedente storia d'apprendimento e il fatto che l'adulto tende a seguire i modelli educativi che gli sono noti, anche se a suo tempo non l'hanno soddisfatto.

Nello studio di una L2, l'adulto in genere ha poi scopi ben precisi e richiede risultati tangibili e immediati[38]. Non può perciò essere trascurata la necessità dell'approccio pragmatico-linguistico, su cui insiste particolarmente il QCER[39]. Il documento europeo, infatti, non prende in considerazione in modo generico il linguaggio e i suoi meccanismi d'apprendimento. Individua, al contrario, una precisa cornice dell'apprendimento linguistico che non si limita a offrire le coordinate di tale apprendimento, ma pensa tale apprendimento soprattutto nei termini di una precisa *policy* linguistica e culturale[40].

32. Id., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981, pp. 64-69.
33. P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci, 2015, pp. 93-110.
34. C. Bettoni, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2015, pp. 199-205.
35. In proposito, rimando almeno a P. Diadori, *Le variabili nell'apprendimento della L2*, in *Insegnare italiano a stranieri* cit., pp. 2-29: 10-13, e a A. Ciliberti, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012, pp. 27-39.
36. P. Balboni, F. Caon, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015, pp. 93-111.
37. In proposito, cfr. il quadro sintetico di M. Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005, pp. 53-78.
38. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingua nelle società complesse*, Quarta Ed., Torino, UTET, 2015, pp. 97-99.
39. «È un sistema di riferimento teorico-concettuale e politico-attuativo per la gestione del contatto linguistico, cioè per quell'insieme di fenomeni che si generano quando i codici verbali, le lingue, gli idiomi entrano in contatto: i sistemi sociali, culturali, formativi che sono contigui, che s'incontrano e che si mescolano; le lingue che convivono in una comunità, gli idiomi che possono diventare oggetto di apprendimento da parte di un individuo», in M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, 2ª ed., Roma 2010 (1a ed. 2002), p. 28. Per il testo del QCER, cfr. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Versione italiana, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
40. In proposito, cfr. (https://www.coe.int/en/web/language-policy/home).

Il *Framework* europeo, infatti, considera chi usa/apprende una lingua innanzitutto come «un attore sociale», cioè un soggetto «che agisce nell'ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento»[41]. Come soggetti sociali, dunque, gli apprendenti linguistici sono membri di una società che hanno dei compiti da compiere (non esclusivamente collegati alla lingua) in un dato insieme di circostanze, in uno specifico contesto e entro un particolare campo d'azione. In altri termini, il *Framework* europeo fa della dimensione sociale e relazionale un elemento fondante dell'apprendimento linguistico, all'interno di una visione pragmatica e sociolinguistica della lingua.

Nell'approccio pragmatico-linguistico del QCER la lingua non è pertanto solamente considerata nei suoi aspetti strutturali puri, che consente la comunicazione mediante l'applicazione di precise regole di morfologia nominale, verbale e di sintassi semplice e complessa. Essa è piuttosto un sistema di usi linguistici, definiti dal contesto. Anzi, è propriamente quest'ultimo – sottolinea il *Framework* – a dare il senso all'uso linguistico, oltre cioè la correttezza formale della lingua. Gli atti linguistici, infatti, non si svolgono in astratto, ma sempre entro attività linguistiche calate in un più ampio contesto sociale e che attribuisce significato agli atti linguistici stessi. La verbalizzazione attraverso l'espressione orale (e anche scritta) deve essere pertanto il più possibile consapevole della struttura formale e della norma proprie della L2, ma altrettanto lo deve essere degli usi linguistici che ne scaturiscono.

L'utente/apprendente una lingua è poi un soggetto sociale governato da una propria dimensione cognitiva e da una non meno rilevante sfera emotivo-affettiva. Entrambe – dimensione cognitiva e sfera emotivo-affettiva – fanno dell'apprendente linguistico un soggetto che non usa semplicemente le regole della lingua, ma attraverso la lingua viene coinvolto in tutti i processi della comunicazione e della relazione. È l'uso della lingua, infatti, a renderlo un soggetto volitivo, in grado di adattarsi agli scopi della comunicazione e alle azioni sociali da intraprendere.

Dalla efficacia dello scambio comunicativo (orale o in forma scritta), dunque, dipende la comunicazione e la relazione. Ma da questa efficacia dipende pure l'ulteriore apprendimento linguistico, poiché l'apprendimento di una L2 non si esaurisce con l'acquisizione delle regole grammaticali e della norma, se – come abbiamo detto – si deve mirare alla consapevolezza degli usi linguistici e tradursi in competenza linguistico-comunicativa: una competenza, cioè, che non si può circoscrivere agli elementi della lingua, ma deve considerare strettamente l'uso linguistico in relazione all'uso sociale della lingua.

Se dunque nel *Framework* europeo la competenza linguistico-comunicativa è il risultato di due dimensioni difficilmente separabili in cui il controllo delle strutture delle lingue deve essere pari alla capacità di dominare la variabilità degli usi linguistici della comunicazione, non è secondaria dal punto di vista degli operatori linguistici la questione delle competenze generali che un utente/apprendente una L2 debba sviluppare.

41. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Versione italiana, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 26.

In questo senso, ancora il QCER indica quali sono le competenze generali di cui si compone la competenza linguistico-comunicativa. Quest'ultime sono innanzitutto la conoscenza, intesa come il frutto di ciò che risulta dall'esperienza (conoscenza empirica) e da un apprendimento più formale (conoscenza accademica), indipendente dalle modalità di formazione del sapere[42]. Alla conoscenza si aggiungono le abilità (*skills*) e il saper fare (*know-how*) che riguardano le procedure, poi ancora il saper essere e l'abilità ad apprendere (*imparare ad imparare*)[43]. Se dunque, secondo il *Framework*, la conoscenza dichiarativa, le abilità e il saper fare, il saper essere e la capacità ad apprendere devono mirare alla comprensione degli usi linguistici definiti dal contesto, ecco che una competenza generale preliminare non può non essere anche la comprensione: per poter riflettere sull'uso della lingua e sugli usi linguistici che scaturiscono, occorre innanzitutto leggere e comprendere correttamente.

Per quanto dunque sin qui complessivamente richiamato circa le circostanze dell'apprendimento adulto, sia per quanto sottolineato relativamente a quelle più specifiche dell'apprendente linguistico in una L2, non sembra inutile porre una questione pedagogicamente complessa, ovvero *perché occorre leggere e comprendere correttamente*? Questione – questa – che si risolve poi in una questione didattica altrettanto stringente, ovvero: *come arrivare a leggere e a comprendere correttamente, con quali strumenti, tecniche e strategie*?

3. L'approccio ROLL per il miglioramento della lettura e della comprensione dei testi nei soggetti migranti adulti del CPIA

Una prima risposta essenziale alla questione del *perché occorra leggere e comprendere correttamente* è che «occorre leggere e comprendere correttamente, in quanto la padronanza del significato delle parole precede la padronanza degli strumenti della lingua e degli usi linguistici». Risposta – questa – che non esaurisce certo il campo delle possibilità, ma che rispetto all'ambito della presente discussione ha il vantaggio di essere preliminare a tutte le altre che pure potrebbero essere addotte o essere ancora richiamate *ad adiuvandum*, sottintendendo – appunto – sia il valore pragmatico dell'apprendimento adulto, sia quello della competenza linguistico-comunicativa nelle classi multilingue.

Quanto dunque l'aspetto della lettura e della comprensione linguistica possa essere sostenuto da dispositivi e tecniche didattiche che tali competenze migliorino è stata la prospettiva euristica che ha indotto il CPIA-CRSS&S della Provincia di Potenza a collaborare con il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi della Basilicata per

42. «Ogni comunicazione umana dipende da una conoscenza del mondo, indipendente dalle modalità di formazione del sapere», in M. Vedovelli, *Guida all'italiano* cit., p. 47.

43. L'abilità ad apprendere coinvolge «la competenza esistenziale, la conoscenza dichiarativa e abilità e che si appoggia a vari tipi di competenza», in Ivi, p. 48. Essa consiste in una curiosità generale che il soggetto mostra nell'apertura verso l'alterità, che può essere un'altra lingua, un'altra cultura, altra gente o a nuove aree di conoscenza.

la somministrazione di un protocollo didattico sperimentale della durata complessiva di tredici settimane – il ROLL (acronimo francese di *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*) –, finalizzato al contrasto dell'analfabetismo funzionale (strumentale o di ritorno) della popolazione adulta, in generale, e per il miglioramento delle competenze di lettura e di comprensione dei testi in una lingua non naturale, in particolare.

Per circa poco più di tre anni – questa la durata complessiva del progetto – il CLA dell'Università degli Studi della Basilicata ha infatti preso parte all'Erasmus+ 2017–1–FR01–KA201–037402 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants/ Preventing Illiteracy through innovative educational devices*. Il progetto ha visto impegnati l'*Académie* di Amiens, come soggetto capofila e soggetto promotore, e i *partner* italiani dell'USR-Piemonte, rappresentato dal CPIA di Torino, quelli romeni del distretto scolastico di Brăila e i *partner* turchi del distretto scolastico di Konya. Ogni *partner* ha sviluppato una parte del progetto secondo ruoli e linee di ricerca definiti, arricchendo e sviluppando il protocollo iniziale del dispositivo ROLL, proposto dal soggetto capofila, come metodo, strategia e strumento didattico nel contrasto all'analfabetismo funzionale degli studenti francesi e delle rispettive famiglie.

Oltre agli *addenda* al progetto via via maturati nei tre anni di ricerca e sperimentazione[44], scopo comune ai *partner* è stato dunque quello di sperimentare in classi di vari ordini di scuola e nella formazione degli adulti il dispositivo didattico ROLL, messo a punto già da qualche anno dall'équipe di ricerca del CIFODEM dell'Università Paris Descartes e oggetto di somministrazione nelle scuole francesi di primo e secondo grado, per contrastare le fragilità degli studenti nella lettura e nella comprensione dei testi.

In Basilicata, sotto la direzione scientifica congiunta del CLA e del Dipartimento di Scienze Umane (DISU), tale dispositivo è stato assunto e adattato ai contesti di apprendimento-insegnamento per migliorare le abilità di lettura e di comprensione della lingua italiana dei discenti della 4ª e la 5ª classe della Scuola Primaria e della 1ª classe della Scuola Secondaria di primo grado, presso le scuole e a cura di singoli docenti che, su base volontaria, hanno aderito alla somministrazione. Il comparto della sperimentazione destinata ad adulti e a giovani adulti è stata invece assunta dalle Sedi Associate del CPIA della Provincia di Potenza – e per il secondo anno di progetto anche dal CPIA della Provincia di Matera –, mediante una fase iniziale di formazione dei docenti[45] e una successiva fase di somministrazione nelle classi, già a partire dal primo anno di sviluppo del progetto. Parallelamente alla somministrazione in classe, è stata quindi riproposta in tutti e tre gli

44. Cfr. i vari contributi presenti in questo volume.

45. A cura della scrivente, presso il CPIA della Provincia di Potenza e della Provincia di Matera. Sempre a cura della scrivente, un ulteriore momento formativo si è aggiunto nel terzo anno di sviluppo del progetto, anche all'interno del Piano Nazionale della Formazione (PNF; cfr. Legge 107/2015, art. 1, comma 124) dell'USR Basilicata, nell'ambito dell'azione formativa *Contrasto alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo*, rivolta ai docenti di ruolo in servizio nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado dell'Ambito Territoriale n. 3, presso la scuola-polo I.I.S *F. Petruccelli-G. Parisi*, di Moliterno (PZ), a.s. 2020-2021 (36 ore complessive).

anni la formazione ai docenti somministratori, indipendentemente dall'asse culturale di riferimento, proprio sulla base del presupposto che la capacità di leggere e comprendere i testi è competenza «strumentale», veicolare a qualsiasi altro apprendimento disciplinare, non strettamente o esclusivamente linguistico.

Con riferimento specifico al CPIA della Provincia di Potenza, la somministrazione del dispositivo didattico ROLL ha interessato i soggetti adulti in classi multilingue del Primo Livello – Primo Periodo didattico (*alias* Terza Media) per tutte e tre le annualità del progetto, il corso propedeutico al Primo Livello – Primo Periodo didattico (*alias* Licenza Elementare) nel secondo anno e i gruppi-classe AALI di livello A2 nel primo.

Venendo invece alla specificità del dispositivo didattico ROLL, esso afferisce all'ambito della didattica laboratoriale, mediante l'allestimento di un *Atelier de Compréhension de Texte* (ACT) – ovvero di un laboratorio di lettura e comprensione linguistica – e si qualifica come una peculiare fattispecie o sottogenere di apprendimento collaborativo. Ogni ACT, infatti, prevede il coinvolgimento di un piccolo gruppo di apprendenti di cui si conoscono in via preliminare le fragilità nella comprensione dei testi, previa la somministrazione di un *test* di posizionamento iniziale (*Test di posizionamento iniziale n. 1*). Quest'ultimo è di ordine rilevativo e non valutativo di otto indicatori di competenza linguistica (*il senso letterale*; *le inferenze*; *i personaggi* nel caso dei testi narrativi; *spazio e tempo*; *la logica del testo*; *sintassi* e *comprensione generale*), distribuiti su due diversi livelli di difficoltà (*Livello 1*, di minore difficoltà; *Livello 2*, di maggiore difficoltà).

In ogni sessione ROLL si lavora un testo alla volta per un numero complessivo di tredici testi che coprono, secondo il protocollo francese di somministrazione, un tempo di tredici settimane[46]. Al termine delle tredici settimane, al piccolo gruppo di apprendenti viene somministrato un nuovo *test* di posizionamento (*Test di posizionamento n. 2*). Quest'ultimo va a sondare come si sono evolute, nel tempo del *training* di somministrazione, le competenze di comprensione secondo gli stessi indicatori di rilevazione del *Test di posizionamento n. 1*. Le differenze riscontrate tra la *performance* iniziale (*Test di posizionamento n. 1*) e quella finale (*Test di posizionamento n. 2*) restituiscono al docente un monitoraggio dei miglioramenti qualitativi o del permanere delle fragilità nei discenti, relativamente ad aspetti specifici o globali della comprensione testuale.

Il cuore del protocollo ROLL è però una sessione ACT strutturata in fasi susseguenti, secondo una precisa tempistica, e tra loro non intercambiabili. Il docente conduttore del laboratorio sceglie un testo nell'ambito di quelli possibili di somministrazione e/o adattati per il livello della classe e la tipologia di apprendenti. Il margine di scelta è piuttosto ampio, poiché il docente può selezionare tra testi narrativi, espositivi continui o misti e regolativi (con o senza consegne), di diversa lunghezza, a partire da un *dossier* di testi che è stato approntato per la sperimentazione in classi di apprendenti adulti[47].

46. Il numero di settimane è impostato secondo le scansioni temporali del tempo scolastico del sistema d'istruzione francese.

47. Un esempio di testo somministrato viene presentato in appendice al presente articolo (vd. Allegato *Testo narrativo*). Per le classi e i gruppi di livello linguistico del CPIA è stato infatti approntato un *dossier* di

Ciascuna sessione ACT si suddivide quindi in quattro fasi, consequenziali e ben scandite in termini di durata temporale.

Una prima fase – 5 minuti – prevede una lettura silenziosa, secondo il ritmo individuale di ciascun apprendente. Per i non lettori – ed eventualmente per i discenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) come, p. es., la dislessia – vi è la lettura magistrale del docente somministratore o di un docente collaboratore (se previsto).

Letto il testo – di una lunghezza compatibile col tempo a disposizione –, tutti i discenti lo mettono da parte e si avvalgono di quanto di esso ricordano nella successiva fase di discussione, che si svilupperà invece per circa 15-20 minuti. In questa fase, il docente pone una domanda di carattere generale per avviare riflessioni e l'emergere delle rappresentazioni, suscitate sia dalla lettura del testo sia da quanto i discenti hanno memorizzato. Per ogni domanda-stimolo – in principio di carattere generale, poi sempre più focalizzata su aspetti via via più specifici del testo letto – si attiva il ricordo di quanto i discenti hanno trattenuto mediante la memorizzazione, ma anche attraverso la loro capacità di comprensione di un'informazione esplicita o implicita. Il docente chiede dunque se i componenti del gruppo sono d'accordo o meno su quanto si afferma in relazione alla domanda posta. Mano a mano che vengono formulate le ipotesi, il docente le appunta in diverse colonne (Fig. 1), inserendole in quelle corrispondenti a seconda se tutti sono d'accordo su quanto complessivamente affermato dal gruppo o se, al contrario, vi è disaccordo o giudizio sospeso.

Si è d'accordo	*Non si è d'accordo*	*Non si sa*
Si scrivono tutte le affermazioni formulate sulle quali vi è consenso	Si scrivono tutte le affermazioni su cui vi è disaccordo	Si scrivono tutte le questioni che rimangono sospese

Fig. 1. Tabella per la fase 2 dell'ACT.

Tutte le affermazioni formulate vengono registrate così come emergono dai partecipanti, senza tralasciarne alcuna. In nessun caso, il docente dà immediata convalida verbale o non verbale, circa la veridicità o meno delle affermazioni fatte dai discenti. Il docente dovrebbe infatti astenersi sia da conferme verbali sia da convalide non verbali, legate alla mimica involontaria del volto – difficilmente controllabile –, alle variazioni del tono di voce, alla postura e alla prossemica. Questo non certo per creare distanza nella relazione educativa o l'assenza di emozioni nello spazio d'apprendimento, bensì per consentire la libera espressione dei singoli e del gruppo. Eventuali accenni di adesione o di dissenso della figura del docente – soggetto competente e lettore esperto – introdurrebbero infatti elementi di inibizione o di filtro affettivo nei discenti, poco utili alle finalità etico-peda-

testi originali e/o adattati e di attività di perfezionamento a cui attingere per poter allestire i laboratori di comprensione linguistica. La selezione dei testi e il loro adattamento è stato oggetto di un preliminare momento di riflessione rispetto ai contenuti e a temi da proporre a un'utenza di adulti e giovani adulti, ai livelli di leggibilità, alla presenza o meno di ostacoli alla lettura (cfr. L. Lombelli, *La comprensione come problema*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 34-67), alla qualità e quantità delle proiezioni evocate e alla possibilità di suddividere i testi in parti in sé compiute nel caso di lunghezze eccessive.

gogiche dell'ACT. L'aspetto di sospensione delle convalide da parte del docente è dunque rilevante per più aspetti e anche ai fini del passaggio alla fase successiva dell'*Atelier*, e per la quale il docente ricapitola tutte le affermazioni registrate, evidenzia le opinioni contrastanti e ricorda le questioni in sospeso.

Segue quindi una terza fase – 15 minuti – che prevede la verifica di ciascuna affermazione annotata, mediante il ritorno sul testo, l'individuazione dell'informazione o delle informazioni, la lettura ad alta voce della stringhe corrispondenti e l'analisi delle ipotesi, formulate e registrate in tabella. È solo dunque in questa terza fase che il docente procede a cassare le affermazioni ingiustificate del testo e a convalidare quelle invece esplicite o inferenti, cerchiandole o sottolineandole. A verifica completata, il docente rilegge il testo ad alta voce e salva il documento con le convalide e le smentite prodotte.

Conclude infine l'ACT una quarta fase della durata di 5 minuti. Quest'ultima riguarda in particolare la metacognizione. Sulla base dell'esperienza condotta, il docente chiede al gruppo di lavoro cosa ha imparato a fare e come lo ha imparato. In una o più sessioni dell'ACT, gli alunni quindi prendono progressivamente coscienza di ciò che bisogna fare per comprendere un testo e imparano a giustificare ognuna delle affermazioni fatte, facendovi riferimento e anche leggendo ad alta voce l'estratto in questione.

Verificare un'ipotesi tramite il testo e giustificare ciò che si afferma con il testo mirano a sviluppare tanto un atteggiamento riflessivo dell'alunno sulla lingua, quanto la capacità di argomentare per convincere, attraverso un procedimento scientifico e civico insieme, in cui tutti prendono la parola o dal docente sono sollecitati a farlo, mediante un'attenta regolazione degli scambi. In tal senso, l'*Atelier de Compréhension de Texte* si configura quindi anche come uno spazio di libera espressione da parte di un gruppo di lavoro che si confronta con le informazioni del testo (le denotazioni), con i significati figurati e allusivi (le connotazioni), le inferenze presenti (le deduzioni) e le interpretazioni. Scopo finale del'ACT non è infatti tanto arrivare a dare un'interpretazione univoca del testo lavorato, bensì quella di interrogarlo senza pretendere di «esaurirne» il senso (dandone, cioè, tutti i significati possibili). In altre parole, il *focus* dell'ACT è diretto soprattutto alla comprensione linguistica, piuttosto che all'analisi testuale, oggetto invece di ulteriori momenti di sviluppo del ROLL.

A breve distanza – e, in genere, entro la stessa settimana – seguono infatti due sessioni di completamento, svolte in modo individuale da ciascun partecipante all'ACT. La prima di queste è propriamente una sessione di perfezionamento, in cui il discente continua a cimentarsi sul testo oggetto di lettura e comprensione linguistica precedentemente lavorato, mediante una più stringente focalizzazione (vd. Allegato, *Attività di perfezionamento*). In particolare, gli viene chiesto di svolgere in maniera autonoma le consegne previste nell'*Attività di perfezionamento* che è posta a corredo di ogni testo somministrato o di svolgerne, al contrario, solo alcune tra quelle più opportune che il docente ha selezionato, tenendo conto del profilo dell'apprendente e il tempo dedicato all'attività.

Le attività presenti nell'*Attività di perfezionamento* seguono l'esercizio collettivo svolto durante l'ACT e sono funzionali alle carenze rilevate, nella misura in cui possono procedere secondo precise focalizzazioni. Non si chiede infatti ai discenti di lavorare su

tutti i livelli della comprensione del testo, bensì di cimentarsi su due soli indicatori tra i seguenti: *il senso letterale*, *le inferenze*, *i personaggi* (nel caso dei testi narrativi), *spazio e tempo*, *la logica del testo*, *sintassi*, *comprensione generale* e *la relazione testo/immagine*. Ogni *Attività di perfezionamento* presenta pertanto attività e consegne che fanno capo a due soli indicatori. La scelta degli indicatori dipende dalla tipologia e dal contenuto del testo, per cui alcuni testi (e i loro contenuti) si prestano meglio di altri ad essere lavorati su alcuni indicatori piuttosto che su altri. In generale, però, tutti i testi che compongono il *dossier* di somministrazione sono potenzialmente lavorabili rispetto alla quasi totalità degli indicatori, potendo aggiungere al corredo di quelle preesistenti altre *Attività di perfezionamento*. Anche in questo caso, scopo dell'*Attività di perfezionamento* non è individuare tutte le occorrenze richieste dalle consegne, bensì sviluppare l'atteggiamento riflessivo del discente sulla lingua, orientare e potenziare l'apprendimento linguistico in senso grammaticale e sintattico.

Una fase finale di controllo sulla scheda di autocorrezione (vd. Allegato, *Scheda di autocorrezione*) mostrerà infatti all'apprendente tutte le occorrenze presenti nel testo e richieste dalle consegne. Mediante la scheda di autocorrezione, il discente sarà dunque portato a sviluppare un'autoconsapevolezza circa quanto ancora poteva essere addotto e ad assumere il valore formativo dell'errore e/o dell'omissione.

Altro scopo dell'ATC è quello di adattare le strategie del lettore al testo, alla situazione e alle finalità della lettura. Come attività laboratoriale consente di arrivare agli usi linguistici, attivando quattro livelli di lettura: quello relativo al senso letterale, quello relativo al senso allusivo, alle interpretazioni e al significato nascosto (o ai significati nascosti). L'équipe del CIFODEM ha definito questo protocollo come ispirato a una «pedagogia della tolleranza». Come tale, essa ha alla base: a) una sfida estetica, ovvero il piacere del testo, in quanto il piacere di leggere è tanto più grande quanto più riesco a comprenderlo; b) una questione etica, per la quale viene preservato il diritto del lettore d'interpretare il testo, ma anche il dovere di rispettarlo negli enunciati; c) una sfida politica, per la quale nello scambio delle opinioni e nella formulazione delle ipotesi si riscontrano la diversità e la legittimità delle interpretazioni, le virtù dell'alterità e la possibilità di costruire (ed esercitare) la propria cittadinanza in atti allocutivi; d) una sfida educativa, che valorizza la polivalenza del lettore che adatta le sue strategie e si esprime in uno spazio di libera parola, ma che allo stesso tempo viene incoraggiato a leggere in tutte le discipline.

La polivalenza del laboratorio di comprensione del testo dovrebbe pertanto produrre, da un lato, il cosiddetto «piacere di leggere» e, dall'altro, un esplicito invito a leggere in tutte le discipline. Sotto questo profilo, l'*Atelier* di Comprensione del Testo risponde a una cultura umanistica, in cui viene offerta un'occasione per crescere. Nell'ACT, infatti, l'apprendente diventa «altro» all'interno di uno spazio educativo che è espressione di libertà, in quanto non vi è il timore della smentita immediata del docente. È inoltre un esercizio di cittadinanza, poiché il discente giustifica le sue affermazioni con il testo ed è infine anche uno spazio scientifico, perché l'apprendente linguistico può verificare la validità delle sue ipotesi con il testo.

4. Conclusioni

In tutte queste sue valenze, il ROLL può dunque rappresentare un valido dispositivo didattico di aiuto nella lettura e nella comprensione dei testi, ma anche nell'insegnamento linguistico. Accanto all'attivazione dei processi cognitivi che portano alla comprensione del testo, potenzia infatti anche la capacità comunicativa per poter formulare all'esterno quanto è oggetto di comprensione. Migliora pertanto anche le abilità e la competenza degli usi linguistici, mediante la lettura, la comprensione del lessico e delle fraseologie. E questo con ricadute sociali positive, nella misura in cui la competenza linguistico-comunicativa nella lingua madre o in una L2 è fattore d'inclusione sociale ed esercizio di cittadinanza, oltre che opportunità d'inserimento o di ricollocazione lavorativa per la popolazione adulta.

La competenza alfabetica di base – e quella multilinguistica, realizzata da un qualsiasi apprendente linguistico in L2 – non può infatti essere solo apprendimento funzionale, legato cioè ai bisogni di comunicazione in contesti quotidiani e ordinari. Esso deve'essere anche *ability*, ovvero competenza degli usi linguistici, di comprensione di linguaggi settoriali e produzione di testi scritti e orali con caratteristiche linguistiche e sintattiche complesse, espresse in una lingua più formalizzata. Il rischio è che la mancanza di una competenza linguistico-comunicativa completa, che dia accesso a tutte le fonti d'informazione e renda possibile la comunicazione in contesti linguistici anche «alti» e più settoriali, diventi causa d'emarginazione sociale, culturale e professionale, sino a farne motivo di possibili derive integraliste nei contesti di minore integrazione e inclusione. Per queste ragioni, nei contesti formativi e nelle situazioni d'apprendimento-insegnamento, è opportuna la messa a punto di dispositivi didattici in grado di potenziare le abilità di lettura e comprensione del testo di chi apprende e usa una lingua per comunicare, per agire, per collaborare e lavorare.

In questo senso, il dispositivo didattico ROLL coniuga la dimensione dell'apprendimento collaborativo con quella del *training group*, ovvero dell'allenamento in contesto strutturato, monitorato nella fase iniziale e nella fase finale e regolato da un preciso cronoprogramma delle attività per ciascun ACT e per ciascuna settimana di lavorazione dei testi. Mediante le riflessioni e le interazioni che si formano tra i partecipanti, nell'ACT si giunge a una migliore comprensione del testo sotto la guida di un *trainer* – il docente somministratore – che, per quanto sia anche un lettore esperto, ha nel laboratorio di lettura e di comprensione del testo il compito di regolare gli scambi, sollecitare la partecipazione di tutti e di ciascuno, facendo emergere la metacognizione degli apprendenti. Obiettivo finale dell'ACT è infatti mirare alla metacognizione, ovvero all'autoriflessività del discente sui propri processi cognitivi e sul loro funzionamento, attuabile grazie alla possibilità di distanziarsi, ovvero ancora di auto-osservare e riflettere sulle esperienze attivate nelle fasi del laboratorio didattico. Inoltre, la consapevolezza dell'apprendente di non trovarsi in una situazione di *performance* soggetta a valutazione o a vari tipi di convalide genera un senso di benessere psicologico generale per cui, sentendosi a proprio agio e non inibito dal filtro affettivo, è maggiormente predisposto a partecipare e ad apprendere ad apprendere.

Per queste ragioni, dunque, il CPIA-CRRS&S della Provincia di Potenza ha inteso dare il proprio contributo, sperimentando un dispositivo didattico che possa incidere nella pratica didattica e migliorare le competenze di lettura e comprensione dei soggetti adulti, nei contesti di apprendimento-insegnamento. Ciò anche valutando in prospettiva il proprio ruolo educativo nell'ambito della formazione degli adulti, che vedrà una futura messa a regime del *PIAAC Online* come strumento di *self-assessment* delle competenze degli adulti di età compresa tra i 15 e i 65 anni, al fine di suggerire e realizzare efficaci azioni di *policy* per lo sviluppo e il mantenimento delle competenze degli individui in un'ottica di apprendimento permanente[48].

48. Strumento di *self-assessment* delle competenze degli adulti, realizzato dall'OCSE e promosso per definire strategie di intervento sulle competenze degli adulti, mediante la raccolta di dati utili sia per finalità scientifiche sia per promuovere azioni di *policy* per lo sviluppo e il mantenimento delle competenze nell'ambito del *lifelong learning* degli individui. Sul *PIAAC Online*, cfr. (https://www.invalsiopen.it/competenze-adulti-indagine-ocse-piaac/).

Documenti allegati

Esempio di attività laboratoriale con testo narrativo – Educazione degli Adulti

Lui e io

Lui ha sempre caldo; io sempre freddo. D'estate, quando è veramente caldo, non fa che lamentarsi del gran caldo che ha. Si sdegna se vede che m'infilo, la sera, un golf.

Lui sa parlare bene alcune lingue; io non ne parlo bene nessuna. Lui riesce a parlare, in qualche modo, anche le lingue che non sa.

Lui ha un grande senso dell'orientamento; io nessuno. Nelle città straniere, dopo un giorno, lui si muove leggero come una farfalla. Io mi sperdo nella mia propria città; devo chiedere indicazioni per ritornare alla mia propria casa. Lui odia chiedere indicazioni; quando andiamo per città sconosciute, in automobile, non vuole che chiediamo indicazioni e mi ordina di guardare la pianta topografica. Io non so guardare le piante topografiche e mi imbroglio su quei cerchiolini rossi, e lui si arrabbia.

Lui ama il teatro, la pittura, la musica: soprattutto la musica. Io non capisco niente di musica, m'importa molto poco della pittura, e m'annoio a teatro. Amo e capisco una cosa sola al mondo, ed è la poesia.

Lui ama i musei, e io ci vado con sforzo, con uno spiacevole senso di dovere e fatica. Lui ama le biblioteche, e io le odio.

Lui ama i viaggi, le città straniere e sconosciute, i ristoranti. Io resterei sempre a casa, non mi muoverei mai.

Lo seguo, tuttavia, in molti viaggi. Lo seguo nei musei, nelle chiese. All'opera. Lo seguo anche ai concerti, e mi addormento [...].

Non è timido; e io sono timida. Qualche volta, però, l'ho visto timido. Coi poliziotti, quando s'avvicinano alla nostra macchina armati di taccuino e matita. Con quelli diventa timido, sentendosi in torto.

E anche non sentendosi in torto. Credo che nutra rispetto per l'autorità costituita. Io, l'autorità costituita, la temo, e lui no. Lui ne ha rispetto. È diverso. Io, se vedo un poliziotto avvicinarsi per darci la multa, penso subito che vorrà portarmi in prigione. Lui, alla prigione, non pensa; ma diventa, per rispetto, timido e gentile.

A lui piacciono le tagliatelle, l'abbacchio, le ciliegie, il vino rosso. A me piace il minestrone, il pancotto, la frittata, gli erbaggi [...].

Io non so amministrare il tempo. Lui sa. Io non so ballare, e lui sa. Non so scrivere a macchina, e lui sa. Non so guidare l'automobile. Se gli propongo anch'io di prendere la patente, lui non vuole, dice che tanto non ci riuscirei mai. Credo che gli piaccia che io dipenda, per tanti aspetti, da lui. Io non so cantare e lui sa. È un baritono. Se avesse studiato il canto, sarebbe un cantante famoso.

N. Ginzburg, *Piccole virtù*, Torino, Einaudi, 1962.

Alunno/a	Classe	Data	Settimana

Attività di perfezionamento – Testo narrativo «Lui e io»

COMPETENZA – I PERSONAGGI

8.1 Individua nel testo le caratteristiche del personaggio femminile:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8.2 Individua nel testo le caratteristiche del personaggio maschile:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPETENZA – INFERENZE

3.1 Perché il personaggio maschile si arrabbia (riga n. 9)?

.....

.....

.....

3.2 Dove si addormenta il personaggio femminile?

.....

.....

.....

3.3 Da cosa si comprende che il personaggio femminile non si oppone mai al personaggio maschile?

.....

.....

.....

3.4 A cosa ci si riferisce nella frase «Lui ne ha rispetto» alla riga n. 21?

.....

.....

.....

3.5 Da cosa si comprende che il personaggio maschile ha un forte carattere?

.....

.....

.....

Scheda di (auto)correzione – Attività di perfezionamento – Testo narrativo «Lui e io»

Fase 1

Legenda: Parole sottolineate: caratteristiche del personaggio femminile.
Parole in grassetto: caratteristiche del personaggio maschile.
Parole in corsivo: frasi o espressioni di cui si chiede di chiarire il significato.

Lui ha sempre caldo; io sempre freddo. D'estate, quando è veramente caldo, **non fa che lamentarsi del gran caldo che ha**. **Si sdegna** se vede che m'infilo, la sera, un golf.

Lui sa parlare bene alcune lingue; io non ne parlo bene nessuna. **Lui riesce a parlare, in qualche modo, anche le lingue che non sa.**

Lui ha un grande senso dell'orientamento; io nessuno. Nelle città straniere, dopo un giorno, **lui si muove leggero come una farfalla**. Io mi sperdo nella mia propria città; devo chiedere indicazioni per ritornare alla mia propria casa. **Lui odia chiedere indicazioni**; quando andiamo per città sconosciute, in automobile, non vuole che chiediamo indicazioni e mi ordina di guardare la pianta topografica. Io non so guardare le piante topografiche e mi imbroglio su quei cerchiolini rossi, e **lui si arrabbia**.

Lui ama il teatro, la pittura, la musica: soprattutto la musica. Io non capisco niente di musica, m'importa molto poco della pittura, e m'annoio a teatro. Amo e capisco una cosa sola al mondo, ed è la poesia.

Lui ama i musei, e io ci vado con sforzo, con uno spiacevole senso di dovere e fatica. **Lui ama le biblioteche**, e io le odio.

Lui ama i viaggi, le città straniere e sconosciute, i ristoranti. Io resterei sempre a casa, non mi muoverei mai.

Lo seguo, tuttavia, in molti viaggi. Lo seguo nei musei, nelle chiese. All'opera. Lo seguo anche ai concerti, *e mi addormento* [...].

Non è timido; e io sono timida. Qualche volta, però, l'ho visto timido. Coi poliziotti, quando s'avvicinano alla nostra macchina armati di taccuino e matita. **Con quelli diventa timido, sentendosi in torto.**

E anche non sentendosi in torto. Credo che **nutra rispetto per l'autorità costituita**. Io, l'autorità costituita, la temo, e **lui no**. *Lui ne ha rispetto*. È diverso. Io, se vedo un po-

liziotto avvicinarsi per darci la multa, penso subito che vorrà portarmi in prigione. Lui, alla prigione, non pensa; ma **diventa, per rispetto, timido e gentile**.

A lui piacciono le tagliatelle, l'abbacchio, le ciliegie, il vino rosso. A me piace il minestrone, il pancotto, la frittata, gli erbaggi [...].

Io non so amministrare il tempo. **Lui sa**. Io non so ballare, **e lui sa**. Non so scrivere a macchina, **e lui sa**. Non so guidare l'automobile. Se gli propongo anch'io di prendere la patente, lui non vuole, dice che tanto non ci riuscirei mai. Credo che **gli piaccia che io dipenda, per tanti aspetti, da lui**. Io non so cantare **e lui sa**. È un baritono. Se avesse studiato il canto, sarebbe un cantante famoso.

N. Ginzburg, *Piccole virtù*, Torino, Einaudi, 1962.

Scheda di (auto)correzione – Testo narrativo «Lui e io»

Fase 2

COMPETENZA – I PERSONAGGI

8.1 Individua nel testo le caratteristiche del personaggio femminile:

1) Ha sempre freddo; 2) non parla bene nessuna lingua; 3) non ha nessun senso dell'orientamento; 4) non si muove agevolmente e si perde nella propria città; 5) non sa leggere le piantine topografiche e confonde i simboli; 6) non comprende nulla si musica; 7) le importa molto poco della pittura; 8) si annoia a teatro; 9) ama unicamente la poesia; 10) visita a fatica i musei; 11) odia le biblioteche; 12) non ama i viaggi, le città straniere e sconosciute e resterebbe volentieri sempre a casa; 13) è accondiscendente; 14) si addormenta ai concerti; 16) è timida; 17) teme l'autorità; 18) in alcune circostanze, fa cattivi pensieri per timore o ansia; 19) le piacciono il minestrone, il pancotto, la frittata e gli erbaggi; 20) non sa gestire il tempo; 21) non sa ballare; 22) non sa scrivere a macchina; 23) non sa guidare; 24) non sa cantare.

8.2 Individua nel testo le caratteristiche del personaggio maschile:

1) Ha sempre caldo e si lamenta del caldo che ha; 2) si irrita se il personaggio femminile ha freddo; 3) sa parlare bene alcune lingue e riesce a parlare in qualche modo anche quelle che non sa; 4) ha un grande senso dell'orientamento e si muove con disinvoltura nelle città straniere; 5) odia chiedere indicazioni; 6) si arrabbia quando il personaggio femminile non riesce a leggere le cartine topografiche e confonde i simboli; 7) ama il teatro, la pittura e soprattutto la musica; 8) ama visitare musei; 9) ama le biblioteche; 10) ama i viaggi, le città straniere e sconosciute e i ristoranti; 11) ama muoversi e non stare sempre a casa; 12) ama andare all'opera e ai concerti; 13) non è timido, se non in alcune circostanze; 14) non teme l'autorità; 15) nutre rispetto per l'autorità; 16) è rispettoso e gentile con l'autorità; 17) non è timoroso o ansioso; 18) gli piacciono le tagliatelle, l'abbacchio, le ciliegie e il vino rosso; 19) sa amministrare il tempo; 20) sa ballare; 21) sa scrivere a macchina; 22) sa guidare; 23) gli piace che il personaggio femminile dipenda da lui; 24) sa cantare; 25) è un baritono.

COMPETENZA – INFERENZE

3.1 Perché il personaggio maschile si arrabbia (riga n. 9)?

Si arrabbia perché il personaggio femminile non sa leggere le cartine topografiche e si confonde sui simboli.

3.2 Dove si addormenta il personaggio femminile?

Ai concerti.

3.3 Da cosa si comprende che il personaggio femminile non si oppone mai al personaggio maschile?

Il personaggio femminile non si oppone mai poiché, nonostante non le piacciano molte cose, segue il personaggio maschile in molti viaggi, ai musei, nelle chiese, all'opera e ai concerti.

3.4 A cosa ci si riferisce nella frase «Lui ne ha rispetto» alla riga n. 21?

Ci si riferisce a poliziotti, carabinieri, ecc.

3.5 Da cosa si comprende che il personaggio maschile ha un forte carattere?

Si comprende 1) dalla sua autonomia; 2) dal fatto che «ordina» al personaggio femminile di leggere le cartine topografiche; 3) dal fatto che ama che la donna dipenda per molti aspetti da lui.

Livello di leggibilità

Livello di facilità di lettura MEDIO

DIFFICILE: questo testo contiene frasi lunghe e/o parole lunghe o poco comuni. Questo implica un livello di leggibilità basso. Intervenendo sulla scelta delle parole e sulle frasi, la leggibilità può essere facilmente incrementata.

MEDIO: il testo sembra rientrare nella norma. La maggior parte dei testi buoni dovrebbe ricadere in questa categoria.

FACILE: i testi facili sono, in linea di massima, facilmente comprensibili da un pubblico con qualsiasi livello di istruzione.

Termini potenzialmente difficili o caratterizzanti

1) cerchiolini rossi
2) chiedere indicazioni per ritornare
3) pianta topografica
4) lamentarsi del gran caldo
5) piante topografiche

Questo elenco contiene le parole, le frasi o i concetti per i quali è consigliabile un'analisi a priori. Assicurarsi di aver compreso l'elenco al fine di comprendere bene tutto il testo.

Fonti normative

Direttiva 2013/55/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 novembre 2013, recante modifica della direttiva 2005/36/CE relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali e del regolamento (UE) n. 1024/2012 relativo alla cooperazione amministrativa attraverso il sistema di informazione del mercato interno («regolamento IMI»): (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32013L0055).

Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011/C 372/01: (http://publications.europa.eu/resource/cellar/3f4dbc15-96f9-465f-919a-98ba28995dd0.0004.03/DOC_1).

Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01): (https://www.officinacompetenze.org/wp-content/uploads/2020/12/Raccomandazione-Consiglio-19dic2016.pdf).

Legge 13 luglio 2015, n. 107 «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg).

Legge 28 giugno 2012, n. 92 «Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg).

Legge 27 dicembre 2006, n. 296, «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)», art. 1, c. 632: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/01/11/07A00183/sg).

Legge 5 febbraio 1992, n. 91 «Nuove norme sulla cittadinanza» e successive modifiche e integrazioni: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/15/092G0162/sg).

Decreto legislativo 28 gennaio 2016, n. 15 «Attuazione della direttiva 2013/55/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, recante modifica della direttiva 2005/36/CE, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali e del regolamento (UE) n. 1024/2012, relativo alla cooperazione amministrativa attraverso il sistema di informazione del mercato interno («Regolamento IMI»)»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/2/09/16G00021/sg).

Decreto legislativo 6 novembre 2007, n. 206 «Attuazione della direttiva 2005/36/CE relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali, nonché della direttiva 2006/100/CE che adegua determinate direttive sulla libera circolazione delle persone a seguito dell'adesione di Bulgaria e Romania»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/11/09/007G0224/sg).

Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76 «Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/05/05/005G0100/sg).

Decreto-legge 6 luglio 2011, n. 98 «Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria», convertito con modificazioni dalla Legge 15 luglio 2011, n. 111: (https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2011-07-06&task=dettaglio&numgu=155&redaz=011G0146&tmstp=1310024972485).

Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, coordinato con la Legge di conversione 6 agosto 2008, n. 133 «Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/08A05897/sg).

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263 «Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli

adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg).

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»: (https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0110&tmstp=1276687571279).

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»: (https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2010-06-5&atto.codiceRedazionale=010G0109&elenco30giorni=false).

Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/08/19/009G0130/sg).

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg).

Decreto interministeriale 12 marzo 2015, «Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg).

Decreto ministeriale 27 ottobre 2017, n. 851 «Criteri e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche, nonché per la determinazione delle misure nazionali relative alla missione istruzione scolastica, a valere sul Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche»: (https://www.miur.gov.it/web/guest/-/d-m-n-851-del-27-ottobre-2017).

Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 «Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296»: (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg).

Circolare ministeriale 25 gennaio 2019, n. 666 «Decreto-legge 4 ottobre 2018, n.113, convertito in legge, con modificazioni, dall'art.1, comma 2 legge 1 dicembre 2018, n.132, Modifiche in materia di cittadinanza»: (http://www.prefettura.it/FILES/AllegatiPag/1183/circolare666_25012019.pdf).

Ordinanza ministeriale 29 luglio 1997, n. 455 «Educazione in età adulta – Istruzione e formazione»: (https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml).

Bibliografia

Aronson E., *L'animale sociale*, S. Arcangelo di Romagna, Maggioli, 2019 (ed. or. E. Aronson, *The Social Animal*, 9th Ed., New York/Basingstoke, Worth Publishers, 2004).

Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingua nelle società complesse*, Quarta Ed., Torino, UTET, 2015.

Balboni P. E., Caon F., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015.
Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2015.
Bochicchio F., *Formare gli adulti e Competenze dell'educatore*, Tricase (LE), Libellula Ed., 2017.
Id., *I bisogni di formazione*, Roma, Carocci, 2012.
Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005.
Ciliberti A., *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012.
Diadori P., *Insegnare italiano L2 a immigrati*, in *Insegnare italiano a stranieri*, cur. P. Diadori, Terza Ed., Milano, Le Monnier, 2015, pp. 218-231.
Ead., Palermo M., Troncarelli D., *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci, 2015.
Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina, 1996 (ed. or. M.S. Knowles, *The Making of an Adult Educator. An Autobiographical Jouney*, San Francisco, Jossey-Bass, 1989).
Id. & Associates, *Andragogy in action: Applying modern principles of Adult Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
Id., *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, Prentice Hall/Cambridge, Englewood Cliffs, 1980.
Id., Holton III E.F., Swanson R.A., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Nuova ed., Milano, Franco Angeli, 2016.
Krashen S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982.
Id., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.
Lombelli L., *La comprensione come problema*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione, Versione italiana, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
Tomasetti R., *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Aprilia, Nova Logos, 2014.
Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, 2ª ed., Roma 2010 (1ª ed. 2002).

Sitografia

PIAAC Online: (https://www.invalsiopen.it/competenze-adulti-indagine-ocse-piaac/).

Anna Tataranni
Università degli Studi della Basilicata

Comprensione del testo e approccio ROLL. Una risorsa per l'insegnamento delle lingue straniere nella Scuola Primaria

Saper comprendere significa avere la possibilità di accedere alle proprie risorse intellettive per capire cosa è richiesto fare, in base al contesto, alle proprie competenze specifiche e a ciò che è richiesto dall'ambiente in quel preciso momento o situazione.

Nel corso degli ultimi decenni, la ricerca nel campo delle Scienze dell'Educazione si è interessata in modo crescente a quelle che sono le componenti personali, cognitive, emotive e sociali, coinvolte nel processo di comprensione del testo scritto.

La comprensione testuale, così importante per l'assimilazione e l'elaborazione di qualsivoglia informazione, indica un processo finalizzato a cogliere il significato del testo nella sua globalità e unicità: si tratta di un'attività costruttiva, interattiva e attiva che richiede l'integrazione delle nuove informazioni, contenute nel testo, all'interno delle strutture di conoscenza già possedute dal lettore[1] (abilità cognitive generali, attenzione, memoria di lavoro). Determina un'attività di metacognizione in riferimento alle conoscenze sulla lettura (scopo per cui si legge, strategie utili); di controllo del processo di comprensione (accorgersi della mancata comprensione; autocorrezione delle incongruenze); della capacità di fare inferenze (riflessione finalizzata a generare informazioni implicite nel testo, fondamentali per ricostruirne la coerenza). Tali capacità, unitamente all'interesse e al coinvolgimento del lettore rispetto al testo, rivestono una straordinaria importanza nella ricerca da parte dell'insegnante di possibili spiegazioni e soluzioni al verificarsi di situazioni di incapacità nella comprensione testuale[2].

Per tal motivo, al fine di rafforzare negli alunni delle classi IV e V di Scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo «Fermi» di Matera la comprensione delle diverse tipologie testuali, sia nella lingua madre che in quella inglese, è stato attuato l'approccio ROLL, con l'obiettivo prioritario di prevenire l'insorgere del fenomeno dell'analfabetismo fun-

1. Cfr. R. De Beni, F. Pazzaglia, *La comprensione del testo*, Milano, UTET, 2012.
2. Cfr. D. Corno, *Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione,* in *La centralità del testo nelle pratiche didattiche,* cur. P. Desideri, «Quaderni del Giscel», La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 45-67.

zionale e di assicurare il raggiungimento del successo formativo per tutti gli studenti. Tale azione nelle classi è stata realizzata in collaborazione con l'Università degli Studi della Basilicata nell'ambito del progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles.*

Il focus del presente contributo è relativo, nella prima parte, all'importanza della conoscenza della lingua straniera e al suo studio; nella seconda all'approccio ROLL relativo la comprensione del testo in lingua straniera nelle classi V di Scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo «Fermi» di Matera. La lingua straniera, nella fattispecie quella inglese, tende ad ampliare le difficoltà di comprensione non solo a livello di microprocessi (si pensi, ad esempio, alle difficoltà di decodifica dovute alla minore trasparenza ortografica), ma anche a livello di macro e metaprocessi. Di fronte a un testo in lingua straniera, il lettore inesperto può riscontrare notevoli impedimenti causati da difficoltà diffuse sia nella competenza tecnica (per decodificare lingue opache si devono attivare processi diversi da quelli di norma utilizzati per le lingue trasparenti) che nella competenza strategica e metastrategica (il testo in lingua straniera pone l'allievo di fronte a una vasta gamma di possibili ostacoli quali parole sconosciute, espressioni idiomatiche, riferimenti culturali impliciti...).

Nell'ambito della lingua straniera le ricadute potrebbero essere ancor più negative, in quanto un lettore senza obiettivo finisce per porre tutto il contenuto del testo allo stesso livello, adottando il principio secondo cui tutto è importante (o, nella peggiore delle ipotesi, niente è importante). Ne consegue l'adozione di un atteggiamento per nulla strategico, che di fatto inibisce lo studente di fronte alla prima difficoltà quale, ad esempio, una parola sconosciuta.

D'altro canto, la competenza della comprensione orale e testuale della lingua straniera è oggi sempre più preminente, tanto da indurre l'INVALSI[3] nell'a.s. 2017/2018 a introdurre nelle classi quinte di Scuola Primaria la prova di Lingua Inglese.

Sosteneva Roger Ascham, studioso e scrittore inglese vissuto nel XVI secolo che «As a hawk flieth not high with one wing, even so a man reacheth not to excellence with one tongue»; analogamente il poeta ucraino Pavlo Tychyna (1891-1967) affermava che «Quante più lingue conosci, tante più volte sei una persona»; ancora, Johann Wolfgang Goethe riteneva che «Chi non conosce le lingue straniere non sa niente della propria», mentre Geoffrey Willans, giornalista e autore inglese vissuto tra il 1911 e il 1958, pensava che «you can never understand one language until you understand at least two». Altra citazione, significativa in merito alla conoscenza delle lingue, è da attribuire al noto filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1889-1851): «I confini della mia lingua sono i confini del mio mondo»[4]. Va da sé che quante più lingue si conoscono, tanto più vasti saranno i confini del proprio mondo.

Restare monolingua, al contrario, equivale a rendere stagnante il proprio sviluppo

3. Cfr. (https://www.miuristruzione.it/2500-prove-invalsi-2017-2018-calendario-date-e-novita/).

4. Cfr. L. Wittgenstein, «Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt» in *Tractatus Logico-Philosophicus*, sezione 5.6. London Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd. New York: Harcourt, Brace & Company, Inc. 1922.

formativo, a limitare il proprio orizzonte comunicativo, la propria capacità di pensare e a negare a sé stessi la capacità di apprezzare e comprendere appieno il mondo in cui si vive. Nelson Mandela, a tal proposito, pensava che: «If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart».

Sebbene oggi l'inglese sia diventato un bene speciale per due miliardi di persone in tutto il mondo, secondo le ultime stime dell'Education First (EF), azienda che si occupa dello studio delle lingue straniere, una profonda conoscenza di questa lingua rappresenta ancora un limite insormontabile per molti italiani. All'interno dell' «*English Proficiency Index*» (EPI 2019), l'Italia si classifica 36ª su 100 Paesi la cui lingua madre non è l'inglese, rientrando dunque nella categoria dei Paesi con una *moderate proficiency*. I dati però rivelano una tendenza al miglioramento nel 2020, dove l'Italia si posiziona 30ª in un elenco di 100 Paesi[5].

Very high	*High*	*Moderate*	*Low*	*Very low*
01 Netherlands	13 Croatia	30 Malaysia	48 Dominican Republic	77 Colombia
02 Denmark	14 Hungary	30 Italy	49 Honduras	78 Mongolia
03 Finland	15 Serbia	32 South Korea	50 India	79 Afghanistan
04 Sweden	16 Poland	33 Hong Kong, China	51 Armenia	80 Angola
05 Norway	17 Romania	34 Nigeria	51 Uruguay	81 Algeria
06 Austria	18 Switzerland	34 Spain	53 Brazil	82 Mexico
07 Portugal	19 Czech Republic	36 Costa Rica	54 Tunisia	83 Egypt
08 Germany	20 Bulgaria	37 Chile	55 Japan	84 Cambodia
09 Belgium	21 Greece	38 China	56 El Salvador	85 Sudan
10 Singapore	22 Kenya	39 Paraguay	56 Panama	86 Azerbaijan
11 Luxembourg	22 Slovakia	40 Belarus	56 Iran	87 Syria
12 South Africa	24 Lithuania	41 Russia	59 Peru	88 Uzbekistan
	25 Estonia	41 Cuba	60 Nepal	89 Cameroon
	25 Argentina	43 Albania	61 Pakistan	89 Thailand
	27 Philippines	44 Ukraine	62 Ethiopia	91 Ivory Coast
	28 France	45 Macau, China	63 Bangladesh	92 Kazakhstan
	29 Latvia	46 Bolivia	63 Guatemala	93 Myanmar
		47 Georgia	65 Vietnam	93 Ecuador
			66 U.A.E.	95 Rwanda
			67 Venezuela	96 Kyrgyzstan
			68 Sri Lanka	97 Saudi Arabia
			69 Turkey	98 Oman
			70 Kuwait	99 Iraq
			71 Qatar	100 Tajikistan
			72 Jordan	
			73 Nicaragua	
			74 Morocco	
			74 Indonesia	
			74 Bahrain	

EF English Proficiency Index 2020[6]

5. Cfr. (https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf).
6. Cfr. (https://www.ef.com/wwen/epi/)

La ricerca effettuata dalla EF evidenzia altresì che le *knowledge-based economies* con un alto livello di internazionalizzazione contano su una forza lavoro dalle spiccate competenze nella lingua inglese, essendo essa in grado di potersi relazionare con qualsiasi partner commerciale all'estero.

Obiettivo principale della politica linguistica europea negli ultimi anni è stato quello di incrementare il multilinguismo individuale (quello che l'UE definisce «plurilinguismo») sebbene gli approcci pedagogici più innovativi superino i concetti di multilinguismo e plurilinguismo, proponendo quello di «translinguismo». In ogni caso, una visione olistica dei *curricula* che implementi la formazione plurilinguistica sarebbe fondamentale sia sul piano nazionale che sul piano sovra-nazionale. È con questo focus sull'educazione al plurilinguismo che il Consiglio d'Europa ha orientato gli strumenti per l'autovalutazione delle politiche linguistiche nazionali e «regionali»; in particolare, il «Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue» (2001 e 2020); il «Portfolio Europeo delle Lingue» (2000-2001); la «Guida per l'Elaborazione delle Politiche Linguistiche Educative in Europa» (2007). In aggiunta, è partito nel 2014 il programma *Erasmus for All 2014-2020* (*Erasmus+*) finanziato dalla Commissione Europea che raggruppa i programmi esistenti (*Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Comenius*, *Grundtvig*...) nell'intento di migliorare le competenze e le prospettive professionali, nonché modernizzare l'istruzione, la formazione e l'animazione socioeducativa, riflettendo l'impegno dell'UE a investire in questi settori. Sta partendo in questo periodo il programma Erasmus 2021-2027 avente quale focus «evoluzione, non rivoluzione». Il programma «Erasmus» continuerà a rivolgersi alle scuole, all'Istruzione, alla formazione professionale, all'Istruzione superiore e all'Educazione degli Adulti in maniera più snella, basandosi sulla valutazione intermedia e sulle consultazioni con le Agenzie nazionali e gli altri *stakeholders*; sarà sostanzialmente rafforzato, reso più esteso e inclusivo.

Al fine di agevolare l'implementazione di tale politica scolastica, volta a una acquisizione sempre più significativa e sostanziale della lingua straniera, in Italia l'insegnamento dell'inglese come L2 nella Scuola Primaria ha rappresentato un aspetto significativo. Parallelamente allo sviluppo di politiche comunitarie e nazionali sull'apprendimento linguistico, la riflessione pedagogica e glottodidattica su questi temi ha dedicato un'attenzione crescente alle questioni curricolari, nonché alle modalità di insegnamento di una seconda lingua o più lingue straniere in modo efficace che ha richiesto, a monte, una competenza specifica degli insegnanti nella progettazione del curricolo[7].

Focalizzando l'attenzione su alcuni studi di Scurati[8], Pellerey[9], Frabboni[10] e Vertecchi[11], la transizione dalla «cultura del programma» alla «cultura del curricolo», ha richiesto quattro fattori di cambiamento:

7. Cfr. A. Calvani, L. Menichetti, *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci, 2015.
8. Cfr. C. Scurati, *Un nuovo curricolo per la scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1977.
9. Cfr. M. Pellerey, *Progettazione didattica. Metodi di una programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, 1994.
10. Cfr. F. Frabboni, *Dal curricolo alla programmazione*,. Teramo, Giunti & Lisciani, 1987.
11. Cfr. *Formazione e curricolo*, ed. B. Vertecchi, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

1. l'abdicazione rispetto a un modello ideale di alunno, i cui bisogni formativi possono essere predeterminati e standardizzati, giustificando così una didattica uguale per tutti;
2. la valorizzazione dell'intenzionalità dell'atto educativo che deve essere progettato e organizzato per rendere la didattica più efficace e implementabile;
3. la definizione di percorsi didattici personalizzati, calibrati a partire dai bisogni formativi dei bambini, dai loro livelli di partenza, dalle loro potenzialità nella prospettiva della valorizzazione dell'identità e della storia di ciascuno;
4. la trasparenza e la collegialità delle scelte educativo-didattiche da esplicitare all'interno del patto formativo che la scuola attiva con gli alunni e le loro famiglie.

Tali aspetti, indagati dalle teorie sul curricolo, riguardano anche l'insegnamento-apprendimento della lingua inglese come lingua straniera.

Balboni[12] nel suo libro *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse* spiega l'uso del termine *glottodidattica* sottolineando:

> L'educazione linguistica è l'azione che mira a far emergere la facoltà genetica caratterizzante dell'*homo loquens*, la facoltà di linguaggio ossia della capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa e le altre lingue presenti nell'ambiente in cui si cresce, ma anche altre lingue nel corso della vita – acquisizione piena o parziale che sia. La scienza che studia l'educazione linguistica, chiamata nei primi due terzi del secolo scorso *pedagogia delle lingue* o *linguistica applicata* ha in Italia diverse denominazioni, frutto di un corposo dibattito nella comunità scientifica, che si rifanno a universi epistemologici diversi: *didattica delle lingue moderne, glottodidattica, linguistica educativa* o, con un calco dal francese che accentua la dimensione di «teoria» dell'insegnamento, *didattologia delle lingue-culture*[13].

La natura della glottodidattica è multidisciplinare poiché coinvolge la linguistica, la psicologia, la didattica, la pedagogia, le neuroscienze, l'antropologia e l'intercultura, ma è anche interdisciplinare, in quanto i nuclei fondanti rappresentano i punti di intersezione tra le discipline, costituendo una vera e propria scienza[14].

Secondo la definizione di Giovanni Freddi la glottodidattica è una costellazione di discipline che, attingendo a vari saperi, indaga in forma analitica le metodologie di insegnamento della lingua, sia essa materna o straniera[15].

Essa si configura come una scienza interdisciplinare che ha subito, nel corso del tempo, l'influenza di varie discipline, tra cui la linguistica applicata, la neurolinguistica e la psicolinguistica. Queste scienze teoriche forniscono alla glottodidattica delle valide «teorie» di riferimento, utili per teorizzare e realizzare i percorsi dell'acquisizione e dell'educazione linguistica[16].

12. Cfr. P.E. Balboni,. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Quarta Edizione completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata, Torino, UTET Università, 2015.
13. Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2012.
14. Cfr. P. Nitti, *Insegnare Italiano come L2. Elementi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 2015.
15. Cfr. G. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET, 1994.
16. Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2002.

Campo di indagine della glottodidattica non è solo la didattica delle lingue straniere moderne, ma anche l'insegnamento/apprendimento di un'ampia varietà di lingue: la madrelingua, le lingue seconde e le lingue classiche, come ricordano Freddi[17], Porcelli[18], Rizzardi e Barsi[19].

Obiettivo della glottodidattica è non solo esaminare, proporre e valutare modelli didattici appropriati per l'insegnamento linguistico, ma anche interpretare e adattare tali modelli alle esigenze particolari degli studenti. Riguardo alla specificità di ogni classe, dove minor peso hanno teorie e generalizzazioni, si rivelano utili l'osservazione dell'interazione educativa, l'attenzione al singolo allievo, al processo decisionale relativo alla progettazione dell'apprendimento costituito da molte variabili, nonché alle diverse metodologie.

Come ricorda Carlo Serra Borneto, ogni metodo «implica un insieme di assunzioni implicite o esplicite che ne fanno una sorta di riferimento per l'insegnante fino a toccare i problemi della scelta, articolazione e progressione dei materiali didattici da utilizzare nell'interazione con gli allievi»[20].

La consapevolezza della complessità della «lingua» come sistema e della situazione di insegnamento/apprendimento ha spinto la glottodidattica ad abbandonare l'idea che si possa identificare il metodo migliore in assoluto. D'altra parte, già negli anni Settanta venne aspramente criticato lo stesso concetto di metodo nell'accezione di prassi «standardizzata», così come si era consolidata nel periodo tra gli anni Cinquanta e Sessanta. Di conseguenza, sembra oggi auspicabile una didattica integrata o integrativa[21] che combini procedure diverse. Come spiega Danesi, l'insegnante è un «adottatore» se segue un metodo come prassi didattico-operativa predeterminata; è un «adattatore» se sceglie autonomamente le varie opzioni metodologiche. Si preferisce negli orientamenti più recenti la figura dell'insegnante «adattatore», mentre oggi la parola «metodo» ha assunto una connotazione non così fortemente specifica.

In un articolo del 2001 intitolato *Language teaching methodology*[22] lo stesso Rogers, riproponendo lo schema di *Approaches and methods in language teaching*, sostituisce il termine «metodo» con la dicitura «metodologia di insegnamento linguistico». Il termine «metodologia», più generico, riassumerebbe meglio le pratiche pedagogiche, i fondamenti teorici e la relativa ricerca[23]. Anche l'espressione «stile di insegnamento» appare

17. Cfr. G. Freddi, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue*, Torino, UTET Università, 1999.
18. Cfr. G. Porcelli, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994.
19. Cfr. M.C. Rizzardi, M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 2005.
20. Cfr. C. Serra Borneto, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998.
21. Cfr. M. Danesi, *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra Edizioni, 1998.
22. Cfr. J.C. Richards, Th.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
23. Cfr. H.D. Brown, H. Lee, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York, Pearson Education, 2015.

meno dogmatica di «metodo» e ben si attaglia alla tendenza attuale a personalizzare la pratica didattica.

Nel 1969 Louis G. Kelly avverte che «molto di ciò che viene presentato come rivoluzionario in questo secolo non è altro che un mero ripensamento di idee e procedure di epoche precedenti chiamate con altro nome» e aggiunge inoltre che «c'è la vaga sensazione che gli esperti moderni trascorrano il loro tempo scoprendo ciò che altri hanno dimenticato»[24]. Anche Renzo Titone non teme di affermare che «molte idee oggi sventolate come l'ultimo frutto della invenzione didattica erano già formulate o realizzate in tempi antichissimi, non solo secoli fa, ma parecchi millenni fa»[25].

Ciò che davvero conta è la continuità della ricerca e il rinnovarsi del processo di indagine.

«Ogni nuovo metodo si trascina dietro alcune e spesso consistenti tracce del metodo precedente», precisa Paolo Balboni[26].

Lo studio dell'evoluzione dei metodi glottodidattici costituisce un affascinante campo di indagine, anche se particolarmente «tortuoso», come lo definisce Stern[27], non solo per le continue modifiche a livello metodologico, ma anche per i numerosi fattori esterni, quali le condizioni sociopolitiche del periodo storico e dell'area geografico-culturale, nonché per l'importanza attribuita alle lingue straniere in quel dato momento e in quella particolare società.

In ogni approccio e metodo è possibile identificare convinzioni riconducibili alle seguenti questioni: descrivere e conoscere una lingua; cosa comporta l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera; quali sono i meccanismi linguistici, psicologici e sociali che un locutore deve possedere per prendere parte attiva nelle interazioni comunicative; quali situazioni o pratiche didattiche favoriscono l'apprendimento linguistico; quale ruolo viene svolto dall'insegnante e quale dagli allievi.

Danesi preferisce non proporre una propria sintesi metodologica, richiamandosi a un approccio *eclettico* nel quale non si cerca di seguire un metodo, ma si adottano tutte le tecniche glottodidattiche[28] appropriate, abilità linguistico-comunicative richieste. Più recentemente, ha formulato l'ipotesi di una didattica che si richiama alle «metafore con cui viviamo»[29] per coinvolgere lo studente nella scoperta delle immagini mentali operan-

24. Cfr. L.G. Kelly, *25 Centuries of Language Teaching: An Inquiry Into the Science, Art, and Development of Language Teaching Methodology*, 500 B.C., Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1969.

25. Cfr. R. Titone, *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987.

26. Cfr. P.E. Balboni, *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana Editrice, 1991.

27. Cfr. H H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

28. Cfr. M. Danesi, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988, p. 40; cfr. P.E. Balboni, *Guida all'esame di lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1985, p. 221 e P.E. Balboni, *Elementi di Glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1990, p. 35.

29. Sul concetto di tecnica, centrale nel discorso glottodidattico odierno, cfr. M. Danesi, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne* cit.; P.E. Balboni, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991; P.E. Balboni, *Teoria, approccio, metodo tecnica in glottodidattica*, «Scuola e Lingue Moderne», XXX, 1 (1992), pp. 6-11.

ti nella lingua materna e in quella straniera, in parte codificate non solo nelle metafore «morte», ma soprattutto nei sottosistemi che interpretano alcune aree semantiche con i termini di altre, quali, ad esempio, l'amore come cibo («ti mangerei di baci», «luna di miele», «dolcezza»), la discussione come guerra (in inglese: «he attacked me on this point», «I destroyed his argument»), a cui si aggiungono numerose altre[30].

Il Ministero dell'Istruzione a partire dall'a. s. 2017/2018 ha puntato molto sulla comprensione del testo anche in lingua straniera, introducendo nelle classi quinte di Scuola Primaria la prova standardizzata di Lingua inglese (art. 4 c.1 del D.lgs 62/2017), relativa alla verifica della comprensione della lettura (*reading*) e dell'ascolto (*listening*), il cui traguardo per lo sviluppo della competenza è rinvenibile nelle Indicazioni nazionali del 2012[31]: «L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari».

In relazione agli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della Scuola Primaria concernenti l'ascolto e la lettura presenti nello stesso documento, essi sono identificabili in:

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.
- Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.

Lettura (comprensione scritta)

- Leggere e comprendere brevi e semplici testi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.

I traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento rilevabili nelle Indicazioni nazionali rileggono i descrittori del QCER collocandoli all'interno del contesto della Scuola Primaria, introducendo elementi specifici di questa realtà educativa quali la dimensione del gioco e la necessità di ricondurre l'insegnamento/apprendimento linguistico alla sfera del vissuto del bambino e al suo ambiente.

Rispetto alla capacità di ascolto e di comprensione della lettura, l'alunno dovrà cogliere l'idea principale; le informazioni specifiche o dettagli importanti; le idee principali e i dettagli a supporto; dedurre il significato di una parola. I contenuti saranno relativi agli ambiti di riferimento più vicini all'alunno: contesti familiari, scuola, tempo libero, cibo, salute, vacanze, natura, professioni, abbigliamento, animali domestici, luoghi quotidiani, sport, tradizioni, viaggi, tempo atmosferico, eventi.

30. Cfr. G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we Live By*, Chicago, Chicago University Press, 1980.
31. (http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).

Al fine di consolidare le attività comunicative in lingua straniera, nonché la comprensione dei testi scritti, nelle classi di riferimento sono state avviate attività di comprensione testuale focalizzando l'attenzione principalmente sulle competenze comunicative e non sugli aspetti formali della lingua (regole grammaticali, stilistiche, ecc.), ciò al fine di testare le capacità di comprensione della lettura sia nella fase di listening che di reading.

In tale contesto, rispetto alle metodologie innovative e a un approccio ecclettico relativo l'insegnamento della lingua inglese, si colloca il lavoro relativo alla comprensione del testo in L2 attuato nelle classi quinte di Scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo «Fermi» di Matera. È stato preso in considerazione l'approccio ROLL sia in virtù di quanto già positivamente sperimentato rispetto allo stesso in lingua madre, che a causa delle difficoltà di comprensione della lingua straniera, determinata da una minore conoscenza del lessico, delle strutture sintattiche, dalla presenza di eventuali inferenze.

Inizialmente l'attenzione è stata focalizzata rispetto all'ascolto orale e alla discussione relativa alla comprensione dello stesso secondo i canoni determinati dal ROLL (sono d'accordo, non sono d'accordo, non so); successivamente, nella fase di controllo delle informazioni ottenute, dagli scambi di idee, l'attenzione è stata volta al testo scritto quale «arbitro» della situazione.

L'approccio ROLL è stato in qualche modo «capovolto» focalizzando l'attenzione dapprima alla dimensione relativa all'ascolto di un brano e alla sua discussione, successivamente passando alla conferma della veridicità di quanto compreso a livello orale, per il tramite del testo scritto quale «arbitro» di quanto espresso dagli alunni in relazione alla comprensione orale venuta a determinarsi. Tale scelta è stata dettata dall'importanza delle abilità di ascolto ai fini dell'apprendimento linguistico[32], nonché dal fatto che essa è percepita dallo studente come più complessa[33]. Il processo di ascolto richiede, infatti, attività e abilità cognitive di diversa natura.

Quando ascoltiamo una conversazione in L2 dobbiamo percepire il flusso sonoro e, al suo interno, riconoscere dei segnali che ci permettano di formulare le inferenze necessarie per comprendere il contenuto del messaggio. L'ascolto è sostanzialmente un processo inferenziale[34]. La nostra competenza linguistica e la nostra «conoscenza del mondo» interagiscono per creare una rappresentazione mentale di ciò che ascoltiamo. A livello cognitivo, l'elaborazione delle informazioni avviene secondo processi *top-down* e *bottom-up*[35]. Nel processo *top-down* l'elaborazione si basa in gran parte sul contesto e

32. Cfr. L. Vandergrift, C. Goh, *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*, New York, Rutledge, 2012.

33. Cfr. L. Vandergrift, *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*, «Language Teaching», 40 (2007), pp. 191-210.

34. Cfr. «Understanding spoken language is essentially an inferential process», in M. Rost, *Teaching and Researching Listening*, London, Longman, 2002.

35. Ampiamente indagati in letteratura (cfr. M. Rost, *Teaching and Researching Listening* cit., J. Flowerdew, L. Miller, *Second Language Listening: Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005), un'ottima sintesi di questi processi si trova nel capitolo 4 di L. Vandergrift, C. Goh, *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* cit.

sul sapere pregresso, mentre nel *bottom-up* è stimolata dai singoli dati, segmentali (come i fonemi) e sovrasegmentali (come l'intonazione), percepiti in ingresso. Nel caso, delle strategie *top-down* utilizziamo meccanismi di compensazione quali il contesto, le immagini, le informazioni paralinguistiche, la nostra conoscenza o il senso comune; nel processo *bottom-up* partiamo dal basso e cerchiamo di costruire il significato, segmento dopo segmento, combinando unità di significato sempre più grandi: dal singolo fonema alla parola, alla frase, ai *chunks of discourse*, passando per unità sintattiche e sequenze pragmatiche. In altre parole, dobbiamo segmentare il flusso sonoro percepito in unità linguistiche, associandole a uno o più significati, in una sorta di processamento dell'*input*.

La percezione della difficoltà a comprendere il messaggio in L2, unita al fatto che nella pratica didattica l'ascolto è spesso associato con la valutazione, genera ansia[36]. Essa, unita ad altri fattori quali la motivazione e la *self-efficacy*, può compromettere la performance di ascolto[37], così importante per l'attivazione dei processi cognitivi, metacognitivi e psicologici.

Al fine di abituare gli alunni all'ascolto attivo, lo stesso è stato presentato in forma orale (audio). I formati audio e testi scelti di lingua inglese sono stati relativi al loro testo in adozione, *The Story garden* [38], nonché audio e testi presenti nelle Prove INVALSI degli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

La sperimentazione si è sviluppata nell'ambito delle metodologie e delle esperienze del dispositivo ROLL (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*) e ACT (*Atelier* di Comprensione del Testo), acquisite nell'ambito della formazione prevista dal progetto KA2 2017-1-FR01-KA201-037402 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*. L'approccio innovativo ha superato la dimensione frontale e trasmissiva dei saperi, promuovendo una didattica attiva che metta al centro l'alunno, la lingua orale prima e la lingua scritta dopo, quale momento di verifica della comprensione testuale.

Di seguito un esempio di UDA realizzata con metodologia ROLL «capovolta» relativa alla prova INVALSI dell'a.s. 2018/2019[39] dal titolo: «Fast food restaurant», opportunamente modellizzata come UDA di riferimento pilota.

36. L. Vandergrift, C. Goh, *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* cit., p. 70.
37. *Ibidem*.
38. M. Bertarini, M. Huber, P. Iotti, *The story garden*, Loreto, Eli, 2017.
39. Cfr. (https://www.engheben.it/prof/materiali/invalsi/quinta_elementare_iinglese.htm).

UNITÀ DI APPRENDIMENTO PILOTA	
Titolo/Denominazione	Fast Food Restaurant
Anno scolastico	2019/2020
Scuola	Istituto Comprensivo «Fermi» – Matera
Classe	V D
Risorse umane	Docenti di classe
Discipline coinvolte	Inglese – Italiano
Tempi di realizzazione	Due giornate

FASE 2		
Analisi del target/classe. **Dati quantitativi:** 20 alunni (13 maschi, 7 femmine), 1 BES, 2 con 104/92 **Dati qualitativi:** livello della classe medio-alto La classe si presenta collaborativa e curiosa; mostra di gradire particolarmente la metodologia ROLL.		
Prerequisiti	Conoscenza base della lingua straniera – Livello A1 (cibi- numeri- moneta)	
FASE 2		
Compito autentico/prodotto: Ciascun alunno dovrà realizzare un proprio Menù servendosi della conoscenza dei cibi, dei numeri e del valore delle monete inglesi.		
Competenze chiave di riferimento (2018)	**Competenze disciplinari** (riferite ai traguardi di sviluppo delle competenze)	**Evidenze osservabili**
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Prendere parte alle conversazioni con il gruppo dei pari e con l'adulto.	Gestisce efficacemente le informazioni e il tempo Ascolta e rispetta il punto di vista altrui
	Partecipare ad un progetto comune (Andiamo al ristorante: *Role Play*)	Conversa in lingua inglese
Competenza multilinguistica	Comprendere brevi messaggi orali e scritti	Riproduce in lingua elementi pertinenti al testo
	Svolgere i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.	Esegue le consegne ricevute in lingua straniera
Competenza alfabetico-funzionale	Descrivere oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.	Ascolta e comprende un audio in lingua inglese Individua termini noti e non attinenti l'argomento trattato
	Utilizzare varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).	Confronta i termini in lingua inglese con i corrispondente in italiano
Competenza imprenditoriale	Produrre semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno	Produce un elaborato proprio (Menù)

FASE 2.1				
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	**Abilità**	**Conoscenze**	**Discipline coinvolte**	**Tempo previsto**
Comprendere brevi dialoghi, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.	Sa compredere espressioni di uso quotidiano relative a cibi, bevande, costo degli stessi.	Conoscenza base della lingua straniera Livello A1; Lessico relativo a cibi- numeri- moneta, ringraziamenti; Strutture: What would you like to…? I'd like… My I have… How mach is…? It's… Here you are Thank you, enjoy your meal.	Inglese	Vedi diagramma di Gantt
Leggere e comprendere brevi e semplici testi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.	Sa comprendere una breve storia sia in forma scritta.			
Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.	Sa parlare dei cibi, dei prezzi ad essi riferiti, sa chiederne informazioni.			
Realizzare un oggetto in cartoncino.	Sa realizzare un Menù/ volantino pubblicitario con Menù		Inglese, Tecnologia, Arte e Immagine.	

FASE 3				
Fasi di lavoro: tempi	**Compito autentico**	**Attività: due giornate**	**Metodologia e strategie didattiche**	**Strumenti e ambiente**
Due giornate	Realizzazione di un Menù/ volantino pubblicitario con Menù	**Gli alunni:** **Prima giornata** - Ascoltano l'audio in lingua inglese e dialogano fra loro confrontandosi rispetto alle affermazioni dei compagni (sono d'accordo, non sono d'accordo, non so); - Verificano quanto compreso a livello orale sul testo scritto - Comprendono i termini non noti dal contesto del racconto; **Seconda giornata** realizzazione del Menù e attività fra pari di simulazione al ristorante (*Role Play*)	**Metodologie attive/esempi:** - Metodo ROLL; - Didattica laboratoriale; - Riflessioni metacognitive; - Apprendimento tra pari; - *Role Play* - Lavori in piccoli gruppi.	Cartoncino per la realizzazione del Menù Riproduttore audio Testo per la verifica Fogli/schede per attività successive di metacognizione sul testo; Materiale di facile consumo **Ambiente/setting** Classe

Esemplificazione delle fasi di lavoro

Prima fase: Ascolto della traccia prova INVALSI di Lingua Straniera (3 minuti)

Come già evidenziato in precedenza, abbiamo «capovolto» l'approccio ROLL dando priorità, per quanto concerne la lingua straniera, dapprima alla comprensione dell'ascolto orale, per poi guardare al testo scritto quale «arbitro» rispetto a quanto evidenziato dagli alunni nella discussione.

Seconda fase: Scambi sul testo (15/20 minuti)

L'insegnante alla lavagna costruisce una tabella come di seguito articolata e avvia la discussione sulla comprensione del testo orale.

In tale fase il ruolo dell'insegnante è quello di mediatore consapevole non incoraggiante, neutrale. Comunica l'assoluta libertà di espressione delle risposte degli alunni, senza che alcun giudizio sia espresso, guardando con fiducia alle possibilità di crescita degli stessi, in termini di autoconsapevolezza, partecipazione, concentrazione, esercitazione della memoria, rispetto all'attività di metacognizione offerte dall'approccio ROLL. Lo sforzo collettivo della narrazione diviene occasione di maggiore chiarificazione di ciò che ognuno ha compreso.

Dopo la discussione attuata, che ha visto coinvolti tutti gli alunni rispetto alle diverse opinioni emergenti in relazione a quanto compreso, si è passati alla fase successiva inerente la validazione di quanto riportato sulla lavagna rispetto alle diverse posizioni: siamo d'accordo, non siamo d'accordo, non lo sappiamo.

SIAMO D'ACCORDO	*NON SIAMO D'ACCORDO*	*NON LO SAPPIAMO*

Terza fase: Validazione del testo (15 minuti)

L'insegnante ha fornito agli alunni il testo scritto contenente righe numerate. Successivamente alla lettura (4 minuti), gli alunni hanno giustificato ognuna delle affermazioni riportate alla lavagna facendo riferimento al testo, leggendo ad alta voce l'estratto in questione; il docente alla lavagna ha evidenziato quanto convalidato dal testo scritto, scrivendo accanto anche la riga della frase corrispondente; ha letto, infine, il testo ad alta voce.

Quarta fase: Metacognizione (15 minuti)

In questa fase gli studenti sono stati chiamati a riflettere sui contenuti appresi e sui processi che hanno messo in atto nell'ambito dell'attività di comprensione del testo orale e di verifica con l'ausilio del testo scritto; sono diventati consapevoli del percorso che hanno elaborato nell'ambito dell'intero cammino costruito nei singoli ACT (*Atelier de Compréhension de Texte)* concernenti sia la lingua straniera, che la lingua madre. Successive sono state le esercitazioni relative al testo.

Quinta fase: Giorno successivo

Costruzione individuale di un Menù per un Fast Food.

Attività di *Role Play* quale strumento prezioso della formazione, basato sulla simulazione di qualcosa che ha o potrebbe avere attinenza con una situazione reale, strutturato in modo tale da essere coinvolgente dal punto di vista emozionale. Le caratteristiche di questa metodologia forniscono molteplici stimoli all'apprendimento attraverso l'imitazione, l'azione, l'osservazione del comportamento degli altri, i commenti ricevuti sul proprio, l'analisi dell'intero processo.

Diagramma di Gantt

	TEMPI						
FASI	**1ª giornata 3 minuti**	**1ª giornata 15/20 minuti**	**1ª giornata 15/20 minuti**	**1ª giornata 15 minuti**	**1ª giornata un'ora**	**2ª giornata un'ora**	**2ª giornata un'ora**
Ascolto del brano in lingua straniera	X						
Attività di discussione sul testo		X					
Lettura del testo per verifica delle attività di ascolto			X				
Attività di metacognizione relativa al lavoro attuato				X			
Riflessioni e ampliamenti sul testo: esercitazioni					X		
Costruzione di menù						X	
Role Play							X

Valutazione

Valutazione	**EX ANTE:** > VALUTAZIONE DIAGNOSTICA: 1. Conoscenza base della lingua straniera – Livello A1 2. Cibi- numeri- moneta inglese **IN ITINERE:** > VALUTAZIONE FORMATIVA 2. Osservazione delle abilità sociali attivate nei momenti di *Cooperative Learning* Informali e di Apprendimento tra pari, relativa alla discussione sulla comprensione del testo orale e scritto. **EX POST:** > VALUTAZIONE SOMMATIVA: VERIFICA DI CONOSCENZE E ABILITA' 1. Test a scelta multipla e vero/falso 2. Prova grafica (Realizzazione Menù) > VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE 1. Valutazione di **processo**: rubrica valutativa su compito significativo (comprensione del testo orale e scritto) 2. Valutazione di **prodotto**: rubrica valutativa del prodotto (Menù + Conversazioni fra pari: *Role Play*)

Rubrica di processo: valutazione delle competenze

COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE A IMPARARE				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Gestisce efficacemente le informazioni e il tempo	Gestisce il tempo a sua disposizione con l'ausilio dell'insegnante. Recepisce solo in parte le informazioni ricevute.	Gestisce il tempo e le informazioni a sua disposizione con l'ausilio dell'insegnante o di un compagno.	Gestisce in modo efficace e autonomo il tempo a sua disposizione. Recepisce le informazioni ricevute dall'insegnante.	Gestisce in modo efficace e autonomo il tempo a sua disposizione. Recepisce, rielabora e fa proprie tutte le informazioni ricevute dall'insegnante.
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Ascolta e rispetta il punto di vista altrui	Guidato dall'insegnante partecipa a conversazioni in contesti familiari, stimolato ascolta gli interventi dei compagni .	Partecipa alle conversazioni rispettando il turno di parola e ascolta gli interventi dei compagni.	Durante le conversazioni in classe, in gruppo o in coppia rispetta i turni di parola e ascolta i compagni. Chiede spiegazioni dopo aver ascoltato, in contesti noti.	Durante le conversazioni in classe, in gruppo o in coppia, assume con continuità comportamenti rispettosi dei turni di parola, ascolta con interesse tutti i compagni e aspetta prima di chiedere anche in contesti non noti.
COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA MULTILINGUISTICA				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Riprende in lingua elementi pertinenti al testo	Elenca i termini in lingua straniera in maniera incerta, con l'aiuto dell'insegnante	Elenca i termini in lingua straniera in modo sicuro, coadiuvato dall'insegnante	Elenca i termini in lingua straniera in maniera autonoma	Elenca i termini in lingua straniera in modo autonomo e propositivo.
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Esegue le consegne ricevute in lingua straniera	Esegue la consegna data con l'aiuto dell'insegnante, dopo che gli è stata tradotta in lingua italiana	Esegue la consegna data con l'aiuto della insegnante	Esegue la consegna in maniera autonoma anche se con qualche incertezza	Esegue la consegna in modo autonomo e con una certa flessibilità
COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA ALFABETICO-FUNZIONALE				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Individua i termini noti e non attinenti all'argomento trattato	Individua termini noti con incertezza solo se opportunamente guidato	Individua termini noti e attinenti, se coadiuvato dall'insegnante	Individua termini noti e non attinenti in maniera autonoma, pur se con qualche incertezza	Individua termini noti e non attinenti in maniera autonoma ed interattiva

Evidenza	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
Confronta il termine in lingua inglese col suo corrispondente in italiano	Confronta termini solo se aiutato dall'insegnante	Confronta termini pur se con qualche difficoltà	Confronta i termini con sicurezza	Confronta termini con sicurezza ed autonomia
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Ascolta e comprende un audio in lingua inglese	Comprende l'audio in lingua inglese solo con l'ausilio dell'insegnante e di supporti visivi	Comprende l'audio in lingua e di verificarne il contenuto con l'ausilio dell'insegnante	Comprende l'audio in lingua in maniera autonoma	Comprende l'audio in lingua in maniera autonoma, ricercando anche nuovi termini e possibilità comunicative

Rubrica di prodotto: valutazione del prodotto

COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE A IMPARARE				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Conversa in lingua inglese	Interagisce in modo pertinente, rispettando i turni di parola, utilizzando un registro linguistico adeguato se guidato e preparato precedentemente.	Interagisce in modo pertinente rispettando i turni, utilizzando un registro linguistico adeguato, ripetendo schemi d'azione già visti.	Partecipa in modo efficace agli scambi comunicativi, cogliendo il punto di vista dell'interlocutore, rispettando le regole della conversazione utilizzando un registro linguistico adeguato in modo autonomo.	Interagisce in modo efficace, con modalità rispettose del punto di vista dell'altro. Usa il dialogo per acquisire informazioni ed elaborare soluzioni condivise.
COMPETENZA CHIAVE: COMPETENZA IMPRENDITORIALE				
Evidenza	**In via di prima acquisizione**	**Base**	**Intermedio**	**Avanzato**
Produce un elaborato proprio	Produce un elaborato solo se guidato dall'insegnante	Produce un elaborato in maniera autonoma, ricorrendo solo ogni tanto all'aiuto dell'insegnante	Produce un elaborato standard in maniera autonoma	Produce un elaborato, mettendolo in collegamento anche con altre discipline

L'approccio ROLL, individuato per le attività di comprensione del testo prima orale e poi scritto, ha consentito agli alunni di selezionare le informazioni principali rispetto a quelle secondarie, individuare le relazioni logiche tra le evidenze più importanti e, cosa non da poco, di cooperare alla ricerca del significato del testo.

Punto di forza dell'approccio ROLL è il condividere fra gli alunni le proprie idee sul testo senza che vi sia, da parte di alcuno, un pensiero giudicante; tutti si sentono accolti, ognuno può esprimere la propria opinione. L'apertura alle idee degli altri, l'aiuto

e confronto «orizzontale», da allievo ad allievo, ha facilitato l'interazione fra gli stessi, promuovendone la cooperazione, l'integrazione nel gruppo e un potenziamento delle capacità di riconoscimento inferenziali degli alunni.

Il docente, assumendo il ruolo di mediatore neutro, si è posto anch'egli in un atteggiamento di completa accoglienza degli interventi degli studenti, senza alcuna forma di giudizio, con completa fiducia, nella possibilità di crescita degli stessi verso la comprensione testuale.

Tale didattica laboratoriale risulta innovativa, di semplice utilizzo, facilmente disseminabile e riproducibile; consente altresì che la conoscenza tutta sia posta sulla base della motivazione, della cooperazione e della riflessione, piuttosto che su un atteggiamento passivo nei confronti della tradizionale didattica frontale.

L'utilizzo dell'approccio ROLL, così come quello di qualsiasi metodologia didattica innovativa, richiede all'insegnante una apertura alla sperimentazione di diverse esperienze educative, una ristrutturazione del proprio agire didattico e, sicuramente, una implementazione delle proprie competenze. Ciò comporta una condizione di permanente formazione, che consentirà al docente di utilizzare il metodo più funzionale a seconda dei fattori personali e contestuali del gruppo classe di riferimento.

Obiettivo del presente contributo non è proporre qualcosa di non ancora detto, ma solo indicare percorsi per addentrarsi a fondo nel processo di insegnamento/apprendimento al fine di provare a ricostruire, in un quadro unitario, gli oggetti di tante discussioni, riflessioni, indagini.

Per dirla con Diane Larsen-Freeman è possibile affermare che «un insegnante informato sulle possibili scelte a sua disposizione sarà in grado di fare scelte metodologiche migliori»[40], come lo ha dimostrato, alla prova dei fatti, questa sperimentazione che ha motivato gli alunni, contribuendo al successo formativo di ciascuno dei partecipanti e che viene qui proposta come modello di riferimento.

Bibliografia

Calvani A., Menichetti L., *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci, 2015.

Balboni P.E., *Guida all'esame di lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1985.

Balboni P.E., *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.

Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2015.

Barsi M.R., *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED Edizioni, 2005.

Beni R.D., *La comprensione del testo*, Milano, UTET, 2012.

Borneto C.S., *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998.

Brown H.D., Lee H., *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York, Pearson Education, 2015.

40. Cfr. D. Larsen-Freeman, *Techniques and principles in language teaching*, Oxford, Larsen-Freeman, 2003.

Corno D., *Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, in *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, cur. P. Desideri, «Quaderni del Giscel», Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 45-67.
Danesi M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988.
Danesi M., *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra, 1998.
Frabboni F., *Dal curricolo alla programmazione*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1987.
Freddi, G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET, 1994.
Freddi, G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue*, Torino, UTET, 1994.
Goh L.V., *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*, New York, Rutledge, 2012.
Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
Johnson G.L., *Metaphors we Live By*, Chicago, Chicago University Press, 1980.
Kelly L.G., *Centuries of Language Teaching: An Inquiry Into the Science, Art, and Development of Language Teaching Methodology*, 500 B.C., Rowley, Mass., Newbury House Publishers,1969.
Larsen-Freeman D., *Techniques and principles in language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
Nitti P., *Insegnare Italiano come L2. Elementi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 2015.
Pellerey M., *Progettazione didattica. Metodi di una programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, 1994.
Porcelli G., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994.
Scurati C., *Un nuovo curricolo per la scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1977.
Stern H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
Titone R., *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987.
Vandergrift L., *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*, «Language Teaching», 40 (2007), pp. 191-210.
Vertecchi, B., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
Wittgenstein L., «Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt», in *Tractatus Logico-Philosophicus*, sezione 5.6. London Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd. New York: Harcourt, Brace & Company, Inc. 1922.

Sitografia

(https://www.miuristruzione.it/2500-prove-invalsi-2017-2018-calendario-date-e-novita/).
(https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf).
(https://www.ef.com/wwen/epi/).
(http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
(https://www.engheben.it/prof/materiali/invalsi/quinta_elementare_iinglese.htm).

Emiliana Lisanti
Università degli Studi della Basilicata

Un esempio di sperimentazione ROLL per le classi V della Scuola Primaria

Testo espositivo/informativo – Classe V – Scuola Primaria

Viene qui proposto un modello pilota di materiali per un *Atelier* di Comprensione del Testo appositamente progettato e costruito dalla scrivente per una classe V della Scuola Primaria, nell'ambito di una sperimentazione ROLL che ha coinvolto le scuole della Basilicata nel corso della realizzazione del progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*. Include, oltre al testo da condividere con gli alunni, anche un test di perfezionamento *ad hoc* con la sua scheda di autocorrezione, a cui il docente deve associare una fase di riflessione metacognitiva orale che include tutta la classe sui risultati individuali e collettivi del test di perfezionamento.

FASE 1: Atelier di Comprensione del Testo

Fumo in cabina, atterraggio d'emergenza

L'aereo, un ATR 72, era decollato da 10 minuti dall'aeroporto Sanzio di Ancona, quando in cabina si è accesa la spia che indica la presenza di fumo. Tra i 68 passeggeri a bordo, anche una comitiva di 11 speleologi romagnoli, rispettivamente tre dello Speleo Club Forlì e gli altri del Gruppo speleologico faentino e del Gruppo Ariminium, diretti a Tirana per recarsi in alcune grotte.

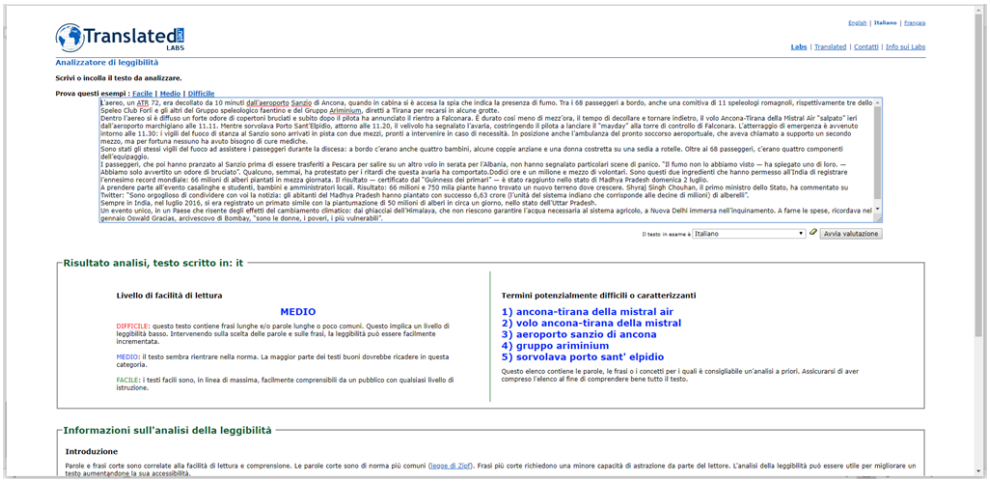
Dentro l'aereo si è diffuso un forte odore di copertoni bruciati e subito dopo il pilota ha annunciato il rientro a Falconara. È durato così meno di mezz'ora, il tempo di decollare e tornare indietro, il volo Ancona-Tirana della Mistral Air «salpato» ieri dall'aeroporto marchigiano alle 11:11. Mentre sorvolava Porto Sant'Elpidio, attorno alle 11:20, il velivolo ha segnalato l'avaria, costringendo il pilota a lanciare il «mayday» alla torre di controllo di Falconara. L'atterraggio di emergenza è avvenuto intorno alle 11:30: i vigili del fuoco di stanza al Sanzio sono arrivati in pista con due mezzi, pronti a intervenire in caso di necessità. In posizione anche l'ambulanza del pronto soccorso aeroportuale, che aveva chiamato a supporto un secondo mezzo, ma per fortuna nessuno ha avuto bisogno di cure mediche.

Sono stati gli stessi vigili del fuoco ad assistere i passeggeri durante la discesa: a bordo c'erano anche quattro bambini, alcune coppie anziane e una donna costretta su una sedia a rotelle. Oltre ai 68 passeggeri, c'erano quattro componenti dell'equipaggio.

I passeggeri, che poi hanno pranzato al Sanzio prima di essere trasferiti a Pescara per salire su un altro volo in serata per l'Albania, non hanno segnalato parti- 20
colari scene di panico. «Il fumo non lo abbiamo visto – ha spiegato uno di loro – Abbiamo solo avvertito un odore di bruciato». Qualcuno, semmai, ha protestato per i ritardi che questa avaria ha comportato.

«Il Resto del Carlino», 8 luglio 2017

Indice di leggibilità testo



SCHEDA PER LO STUDENTE		
COGNOME:	NOME:	DATA:

FASE 2: Attività di perfezionamento associata al testo espositivo/informativo – Fumo in cabina, atterraggio d'emergenza

1) Competenza – Logica del testo

1.1 Le informazioni vengono esposte in modo:

☐ Oggettivo
☐ Soggettivo

1.2 Il titolo fornisce indicazioni:

☐ Sull'argomento generale del testo
☐ Su aspetti specifici dell'argomento

1.3 Rimettere in ordine le sequenze del testo numerandole

I passeggeri, che poi hanno pranzato al Sanzio prima di essere trasferiti a Pescara per salire su un altro volo in serata per l'Albania, non hanno segnalato particolari scene di panico. «Il fumo non lo abbiamo visto – ha spiegato uno di loro – Abbiamo solo avvertito un odore di bruciato». Qualcuno, semmai, ha protestato per i ritardi che questa avaria ha comportato. [...]

L'aereo, un ATR 72, era decollato da 10 minuti dall'aeroporto Sanzio di Ancona, quando in cabina si è accesa la spia che indica la presenza di fumo. Tra i 68 passeggeri a bordo, anche una comitiva di 11 speleologi romagnoli, rispettivamente tre dello Speleo Club Forlì e gli altri del Gruppo speleologico faentino e del Gruppo Ariminium, diretti a Tirana per recarsi in alcune grotte. [...]

Dentro l'aereo si è diffuso un forte odore di copertoni bruciati e subito dopo il pilota ha annunciato il rientro a Falconara. È durato così meno di mezz'ora, il tempo di decollare e tornare indietro, il volo Ancona-Tirana della Mistral Air «salpato» ieri dall'aeroporto marchigiano alle 11:11. Mentre sorvolava Porto Sant'Elpidio, attorno alle 11:20, il velivolo ha segnalato l'avaria, costringendo il pilota a lanciare il «mayday» alla torre di controllo di Falconara. L'atterraggio di emergenza è avvenuto intorno alle 11:30: i vigili del fuoco di stanza al Sanzio sono arrivati in pista con due mezzi, pronti a intervenire in caso di necessità. In posizione anche l'ambulanza del pronto soccorso aeroportuale, che aveva chiamato a supporto un secondo mezzo, ma per fortuna nessuno ha avuto bisogno di cure mediche. [...]

Sono stati gli stessi vigili del fuoco ad assistere i passeggeri durante la discesa: a bordo c'erano anche quattro bambini, alcune coppie anziane e una donna costretta su una sedia a rotelle. Oltre ai 68 passeggeri, c'erano quattro componenti dell'equipaggio. [...]

«Il Resto del Carlino», 8 luglio 2017

2) Competenza – Lessico

2.1 Cerca nel testo 5 termini specifici dell'ambito aeronautico e scrivili:

1) .....
2) .....
3) .....
4) .....
5) .....

2.2 Collega i termini con significato simile e specifica il significato:

Velivolo	guasto
Avaria	aereo
Equipaggio	personale di bordo

Significato:

.....

.....

.....

.....

FASE 3: Scheda di (auto) correzione Testo espositivo/informativo – Fumo in cabina, atterraggio d'emergenza

1) Competenza – Logica del testo

1.1 Le informazioni vengono esposte in modo:

☐ Oggettivo
☐ Soggettivo

1.2 Il titolo fornisce indicazioni:

☐ Sull'argomento generale del testo
☐ Su aspetti specifici dell'argomento

1.3 Rimettere in ordine le sequenze del testo numerandole

L'aereo, un ATR 72, era decollato da 10 minuti dall'aeroporto Sanzio di Ancona, quando in cabina si è accesa la spia che indica la presenza di fumo. Tra i 68 passeggeri a bordo, anche una comitiva di 11 speleologi romagnoli, rispettivamente tre dello Speleo Club Forlì e gli altri del Gruppo speleologico faentino e del Gruppo Armonium, diretti a Tirana per recarsi in alcune grotte. (1)

Dentro l'aereo si è diffuso un forte odore di copertoni bruciati e subito dopo il pilota ha annunciato il rientro a Falconara. È durato così meno di mezz'ora, il tempo di decollare e tornare indietro, il volo Ancona-Tirana della Mistral Air «salpato» ieri dall'aeroporto marchigiano alle 11:11. Mentre sorvolava Porto Sant'Elpidio, attorno alle 11:20, il velivolo ha segnalato l'avaria, costringendo il pilota a lanciare il «mayday» alla torre di controllo di Falconara. L'atterraggio di emergenza è avvenuto intorno alle 11:30: i vigili del fuoco di stanza al Sanzio sono arrivati in pista con due mezzi, pronti a intervenire in caso di necessità. In posizione anche l'ambulanza del pronto soccorso aeroportuale, che aveva chiamato a supporto un secondo mezzo, ma per fortuna nessuno ha avuto bisogno di cure mediche. (2)

Sono stati gli stessi vigili del fuoco ad assistere i passeggeri durante la discesa: a bordo c'erano anche quattro bambini, alcune coppie anziane e una donna costretta su una sedia a rotelle. Oltre ai 68 passeggeri, c'erano quattro componenti dell'equipaggio. (3)

I passeggeri, che poi hanno pranzato al Sanzio prima di essere trasferiti a Pescara per salire su un altro volo in serata per l'Albania, non hanno segnalato particolari scene di panico. «Il fumo non lo abbiamo visto — ha spiegato uno di loro — Abbiamo solo avvertito un odore di bruciato». Qualcuno, semmai, ha protestato per i ritardi che questa avaria ha comportato. (4)

«Il Resto del Carlino», 8 luglio 2017

2) Competenza – Lessico

2.1 Cerca nel testo 5 termini specifici dell'ambito aeronautico e scrivili:

1) VELIVOLO
2) EQUIPAGGIO
3) DECOLLO
4) PILOTA
5) AEROPORTO
6) VOLO

2.2 Collega i termini con significato simile e specifica il significato:

Velivolo	guasto
Avaria	aereo
Equipaggio	personale di bordo

Risposta: Velivolo/aereo
Avaria/guasto
Equipaggio/personale di bordo

Significato:

TERMINI	*SIGNIFICATO*
Velivolo/aereo	Aeromobile dotato di ali rigide, in grado di decollare e atterrare
Avaria/guasto	Danno subito da una nave, aereo o dal loro carico
Equipaggio/personale di bordo	Complesso del personale imbarcato

Jean-Pierre Scarpelli
Università degli Studi della Basilicata – Centro Linguistico di Ateneo

*La comprensione del testo e l'approccio ROLL nell'insegnamento della lingua straniera all'UNIBAS**

L'attenta osservazione delle classi di lingua straniera appartenenti ai Dipartimenti e Scuole presenti nel nostro Ateneo mostra che la produzione orale dei discenti pone diversi problemi, per non dire vere e proprie criticità. Vari sono i fattori che concorrono nel creare queste difficoltà all'interno delle classi di L2, in cui l'insegnante impartisce le direttive da seguire, fa domande che spesso sono artificiali e di cui si conosce già la risposta. Ragion per cui vi è la necessità di creare e mettere in opera nuove condizioni e metodologie, basate su nuove strategie pedagogiche e didattiche, metodologie che consentano di avere scambi reali, spontanei e personali, che non vadano solo nel senso insegnante/discente, ma anche nel senso opposto discente/insegnante. In quest'ottica, ho deciso di sperimentare e adattare alle esigenze degli studenti universitari un percorso innovativo che prende le mosse dal progetto di partenariato europeo strategico Erasmus KA 201-02 (Francia, Italia, Romania, Turchia), elaborato in collaborazione con il Prof. Alain Bentolila, dell'Université Paris Descartes e il suo gruppo di ricercatori del CIFODEM (*Centre International de Formation et d'Élaboration d'Outils pour les Maîtres*)[1] che hanno ideato il metodo «ROLL» (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*)[2].

Il progetto originario francese è stato pensato per il contrasto all'analfabetismo funzionale mediante lo sviluppo delle abilità di comprensione testuale in L1, attraverso l'applicazione di un protocollo sequenziale progressivo, organizzato in due blocchi settimanali, denominati «*Ateliers de Compréhension Compréhension de Textes*» (ACT) e di «*Perfectionnement*». Il protocollo del ROLL poggia su cinque azioni didattiche specifiche e sinergiche: input comunicativo orale e/o scritto, attività improntate al principio didattico del «*Collaborative Learning*», di tipo produttivo per la socializzazione della

* Versione in italiano.

1. CIFODEM: *Centre International de Formation et d'Élaboration d'Outils pour les Maîtres* (trad. it. Centro Internazionale di Formazione e di elaborazione di Strumenti didattici per gli Insegnanti della Scuola Primaria).
2. Dispositif ROLL – *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* – CIFODEM Descartes.

comprensione e riduzione/eliminazione dei conflitti dovuti ad una non perfetta comprensione, e mediante l'uso di alcune pratiche di perfezionamento, che verranno armonizzate e coordinate dalla «*postura*» dell'insegnante nella fase della presa di parola dei discenti.

Facendo mia la preoccupazione espressa dalla ricercatrice Janine Courtillon: «La production orale est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante»[3] e volendo tentare la messa in atto di un approccio didattico e pedagogico innovativo allo scopo di stimolare e rafforzare la produzione orale degli studenti, ho avuto l'idea di approfittare della conoscenza del dispositivo ROLL, adattandolo ai fini della sperimentazione, all'insegnamento/apprendimento della lingua francese L2, in un contesto universitario. A tale scopo, ho costituito un gruppo (ristretto, come richiesto dal dispositivo ROLL) di studenti universitari volontari, composto da dieci elementi, appartenenti allo stesso Corso di Laurea in Archeologia e Storia dell'Arte (ASA), del Polo Universitario di Matera.

La sperimentazione si è svolta con un gruppo ristretto di studenti, come raccomandato dal protocollo ROLL, per un periodo di dieci settimane, in ragione di sei ore a settimana.

Per aderire pienamente ai principii costitutivi del ROLL, ho deliberatamente considerato il gruppo di studenti universitari alla stregua degli alunni che compongono le classi della Scuola Primaria francese dove è stato applicato nelle sue fasi sperimentali il suddetto dispositivo (alunni per la stragrande maggioranza di origine straniera, quindi quasi tutti alloglotti).

Dopo aver somministrato ai dieci studenti dell'ASA un test iniziale di posizionamento/livello di conoscenza linguistica per la lingua francese, ho ottenuto i seguenti risultati:

- 4 studenti avevano raggiunto il livello A0 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue -QCER-
- 2 studenti avevano raggiunto il livello A1
- 3 studenti avevano raggiunto il livello $A1^-$
- Infine, uno studente dimostrava di possedere maggiori conoscenze, raggiungendo il livello $A1^+$

Diversamente da quanto previsto dal metodo[4] ROLL, che utilizza unicamente testi scritti, le mie unità-lezioni sono state ideate partendo da un corpus di brani audio: la maggior parte dei brani scelti possedeva le caratteristiche relative ad argomenti affini alle discipline studiate nel Corso di laurea, altri invece, erano di natura letteraria, come vedremo più in là, attraverso l'analisi dettagliata di un'unità-lezione. Mi preme sottolineare, che il lavoro di attenta selezione dei brani è propedeutico alla sperimentazione ed è stato necessariamente lungo e complesso da organizzare. I documenti utilizzati sono stati realizzati attraverso la lettura di estratti di opere letterarie o di articoli tratti da quotidiani e

3. J. Courtillon, *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003, p. 63.

4. Il ROLL è un metodo che risponde a dei criteri prescrittivi rigorosi. Per la versione da me adattata, preferisco utilizzare il termine «metodologia», come accezione più ampia e flessibile di pratica didattica.

settimanali francesi (a titolo di esempio: Le Figaro, Le Monde, Le Point, L'Express, The Huffington Post, ecc.) oppure, audio originali tratti da siti di canali televisivi e/o radiofonici francofoni (come ad esempio, BFM TV, BFM Radio, Radio France International, TF1, France 2, France 3, ecc.).

Dovendo lavorare sulla produzione orale per arrivare a un miglioramento del flusso continuo del discorso e della qualità espressiva, il ruolo dell'insegnante ha subìto un cambiamento radicale rispetto a quanto prescritto dal dispositivo ROLL: avendo in effetti, deciso di «capovolgere» i paradigmi in uso in tale metodo, ho deliberatamente modificato il suo ruolo per renderlo funzionale allo scopo. Infatti, l'insegnante non adotterà più una «*postura neutra*» ma fungerà, nella mia sperimentazione, da stimolo costante, e da moderatore nella presa di parola dei discenti, evitando tuttavia le pratiche dirigiste a senso unico che a volte si attuano nelle classi di lingua L2.

Come già detto, la metodologia che ho utilizzato è direttamente improntata all'esperienza ROLL, quindi è strutturata su due blocchi settimanali e si può sintetizzare schematicamente nel modo seguente:

Il protocollo sequenziale del 1° Blocco settimanale, è stato da me modificato in un LCO, ovvero, *Laboratorio di Comunicazione Orale* e consta di 4 fasi distinte. La prima fase, riguarda un doppio ascolto dello stesso brano audio; la durata di questa prima fase è di massimo dieci minuti. Durante il primo ascolto, gli studenti non devono prendere appunti, mentre nel corso del secondo ascolto, gli studenti hanno la facoltà di appuntare sul quaderno alcuni particolari salienti provando a rispondere mentalmente a cinque domande principali: Chi? Cosa? Dove? Quando? Perché? Così facendo, risulterà più facile per loro, ricordare il maggior numero possibile di particolari, o capire meglio e più rapidamente, quali sono i temi principali presenti nel brano che stanno ascoltando.

Passiamo ora alla seconda fase, che non dovrà superare i 20 minuti. Gli studenti sono protagonisti assoluti, liberi di procedere all'individuazione delle rappresentazioni. Se vogliono, sono autorizzati a parlare tra di loro e con l'insegnante su tutto ciò che attiene alle sensazioni che hanno provato durante e dopo l'ascolto del brano. Naturalmente, i discenti ricorrono ai loro appunti per allargare il campo della discussione sui contenuti del documento audio. Dopodiché, il docente, sentite le varie interpretazioni, provvede a riformulare in modo esauriente l'insieme delle risposte date dagli studenti sulla lavagna interattiva multimediale (LIM), secondo il seguente schema:

SIAMO D'ACCORDO	*NON SIAMO D'ACCORDO*	*NON LO SAPPIAMO*

Si prosegue con la cosiddetta fase 3, inerente all'analisi dettagliata delle ipotesi e delle opportune verifiche. La durata indicata dal protocollo sequenziale, non dovrà eccedere i 30 minuti. L'insegnante dà la parola agli studenti per consentire loro di esprimere le proprie opinioni su quanto presente nell'audio. Il docente, dopo aver riflettuto insieme ai discenti sulle varie proposte interpretative, autorizza la classe a leggere la trascrizione del testo del brano audio (appositamente preparata e distribuita agli studenti all'inizio della lezione di L2). Si procede, previa una prima lettura silenziosa della durata massima di 5

minuti, dopodiché, l'insegnante invita tutti a leggere la trascrizione dell'audio, questa volta, ad alta voce, approfittandone per correggere gli eventuali errori di pronuncia o di altro genere. A questo punto, il docente inizia a porre una serie di domande sistematiche, volte a verificare l'esattezza di tutte le risposte fornite, sia dal singolo che dall'intero gruppo, provvedendo a sbarrare sulla LIM tutto quello che non è stato convalidato dal testo della trascrizione.

Con l'ultima fase, la classe viene chiamata a svolgere una riflessione di natura metacognitiva. La durata della fase 4 è di circa 30 minuti. Quest'approccio, consentirà, in un clima caratterizzato dal «*Collaborative Learning*», di prendere coscienza di tutti quei significati e di tutti quei contenuti presenti nel testo. D'altro canto, il docente avrà sempre cura di mostrare, ad ogni lezione, attraverso le annotazioni riportate in precedenza sulla LIM, la validità delle risposte fornite dai discenti e provvederà a sottolineare i progressi compiuti dalla classe, nei successivi LCO. Questi miglioramenti, stimoleranno ulteriormente gli studenti, spingendoli a un maggior impegno nello studio della lingua straniera. Mi preme inoltre ricordare, che le risposte dei discenti andranno accuratamente conservate, in virtù del fatto che serviranno nel prosieguo della sperimentazione, per tutte le attività legate alla fase 4, dedicate allo sviluppo dei processi metacognitivi, consentendo altresì agli studenti di metabolizzare quanto da loro appreso e soprattutto per stimolarli ad interrogarsi su come si è pervenuti ad acquisire le informazioni essenziali, in vista del potenziamento delle loro abilità di produzione orale in L2.

Durante la seconda settimana, viene affrontato in classe, il 2° Blocco settimanale, detto «*di Perfezionamento*» che possiamo riassumere, in modo sintetico, con un certo numero di attività complementari per la buona riuscita dell'apprendimento della L2. Queste attività sono delle vere e proprie esercitazioni, volte allo studio della grammatica della lingua francese, attraverso esercizi specifici di varia natura, a titolo di esempio:

- approfondimenti lessicali (lingua specialistica) e morfosintattici
- studio sistematico del lessico sconosciuto/ortografia/espressioni idiomatiche
- analisi delle strutture semantiche usate per la formulazione delle domande e delle risposte
- ricerca guidata di natura documentaria per consentire una più ampia discussione in classe
- preparazione di riassunti individuali o di gruppo, usando un numero di parole, via via più grande, da leggere in classe, e a cui far seguire una correzione formale degli eventuali errori e un piccolo dibattito, che viene moderato dall'insegnante.

Propongo ora, un esempio di applicazione della metodologia fin qui descritta a un brano audio.

1° blocco settimanale:

Laboratorio di Comunicazione Orale/LCO: Ascolto di un brano audio di 2'38'' circa, tratto dal romanzo *La Gloire de mon père* di Marcel Pagnol, intitolato: «La grande toilette» (cfr. allegato)

- Natura del documento: adattato, la pagina del romanzo è stata letta e registrata dal

docente.

- Natura del testo: narrativo.
- obiettivi: educare gli studenti a interrogare il documento audio: *Che cosa accade in questa storia? Chi parla? Dove si svolge l'azione? Quando? Perché il protagonista si comporta in quel modo?* affinché imparino a comprendere il senso globale: *cosa ci dice/insegna questo brano?*
- 4 i livelli di comprensione individuati nell'audio che stiamo analizzando:

  1° livello – il senso letterale: il narratore/protagonista descrive la sua «grande toilette».

  2° livello – le inferenze: il rumore dell'acqua che esce dal rubinetto viene usato per «ingannare» i genitori...

  3° livello – le interpretazioni: il narratore evoca un giorno preciso della settimana, il giovedì (giorno di riposo degli scolari francesi), dedicato alla pulizia approfondita del corpo. Questa incombenza risulta fastidiosa per il piccolo Marcel Pagnol, perciò egli si ingegna per far credere ai suoi genitori che si sta lavando con molta cura, mettendo a punto una tecnica basata sui rumori dell'acqua che scorre nelle tubature.

  4° livello – valutazione del significato o dei significati nascosti: in questa fase, l'insegnante stimola gli studenti tramite una serie di domande o direttive impartite in L2 del tipo:

  1. Que se passe-t-il dans cette histoire?
  2. Relisez les lignes où se trouvent les éléments porteurs de sens.
  3. Qu'avons-nous appris sur le caractère du jeune Marcel Pagnol?
  4. Comment sommes-nous parvenus à comprendre les comportements espiègles de l'adolescent?
  5. Quels sentiments éprouve-t-il à l'encontre de ses parents?
  6. Quels sont les éléments importants à dégager?
  7. Marcel ment avec assurance? Justifiez votre réponse.
  8. La mère de Marcel Pagnol le croit et est satisfaite? Si oui, dites pourquoi.
  9. Sa mère tient particulièrement au lavage des pieds?
  10. Relisez les lignes cruciales pour combler les oublis, et pour résoudre les affirmations divergentes.

La trascrizione viene, a questo punto, utilizzata ai fini della validazione definitiva delle risposte prodotte dagli studenti. Di conseguenza, è il testo trascritto che assume il ruolo di «giudice e di arbitro», così come viene prescritto nel metodo francese «ROLL». In questo caso, ci si soffermerà sul comportamento del protagonista e sui significati sottintesi: il «dispettuccio» del giovane Pagnol, nasconde in realtà, il grande affetto che nutre nei confronti dei genitori, che dimostrano a loro volta, amore, tolleranza, cordialità e benevolenza per il loro amato figlio.

La settimana successiva, si passa allo svolgimento del 2° blocco, detto di «*perfezionamento*». A titolo esemplificativo, si analizzano i verbi, sostantivi e gli aggettivi sotto il profilo ortografico e semantico, si studiano le forme delle frasi, le espressioni idiomatiche (ad esempio: «*je fis semblant de me laver à grande eau*»), ci si concentra inoltre, sugli aspetti morfologici e sintattici, si stimolano gli studenti a memorizzare e a riutilizzare nel

riassunto e nella discussione parole e frasi ascoltate e lette durante le attività del LCO.

Ritengo sia opportuno puntualizzare alcuni elementi. Innanzitutto: cos'è esattamente un laboratorio LCO? La risposta è semplice: non è e non vuol essere un commento dettagliato.

Un LCO è una formazione relativa al modo di porre delle domande giuste su ogni tipo di documento audio. In concreto occorrerà:

- favorire una postura «riflessiva» dei discenti attraverso domande che suscitino un confronto con gli elementi più significativi del brano. Di fondamentale importanza sarà saper giustificare le proprie scelte interpretative, bisognerà quindi sviluppare nel corso degli scambi orali le abilità discorsive ed argomentative;
- utilizzare la trascrizione del documento audio per facilitare e velocizzare la comprensione globale del testo e degli elementi salienti.

Un LCO è uno spazio, educativo, formativo che vuol essere inclusivo e partecipativo, uno spazio dove regna la libertà. La «postura» volutamente «empatica» dell'insegnante deve mirare a favorire una presa di parola libera ed equa. Il ROLL, il cui scopo è il superamento della piaga dell'analfabetismo funzionale, è un mezzo per preparare gli alunni a essere ben integrati nella società civile.

Nel corso della sperimentazione, non mi sono limitato a modificare alcuni aspetti del ROLL, ho anche inserito un elemento di assoluta novità rispetto al metodo francese: i «Rendez-vous conversationnels» ovvero, degli appuntamenti concordati con gli studenti in modalità videoconferenza, bisettimanali e della durata di 30 minuti circa, vivamente consigliati soprattutto a coloro che avevano maggiori difficoltà ad esprimersi.

In conclusione, partendo dall'ascolto di brani audio, selezionati in base al criterio dell'intellegibilità in ordine di difficoltà crescente e in base alle varie tipologie (brani narrativi, esplicativi, polimorfi, prescrittivi), alla fine del percorso, la produzione orale del gruppo-classe oggetto della sperimentazione, è andata via via migliorando sotto vari profili: qualità espressiva, correttezza formale della lingua, acquisizione di nuove parole, utilizzo di espressioni idiomatiche. Naturalmente, un «gruppo-classe» ristretto, formato da un numero massimo di dieci studenti, è condizione imprescindibile per l'ottenimento di risultati apprezzabili. Questo nuovo approccio comunicativo ha dato nuova linfa ai rapporti discente/insegnante e discente/discente, migliorando notevolmente l'atmosfera della classe. Chiaramente, questa sperimentazione non vuole e non può essere esaustiva di altri aspetti che hanno a che fare con la comunicazione orale. Per il futuro, è mia intenzione continuare a sperimentare, migliorare e codificare una metodologia ROLL, adattandola alle peculiarità della realtà universitaria italiana, tanto da renderla fruibile in una qualsiasi classe di lingua L2.

Allegato

Marcel Pagnol raconte ses souvenirs d'enfance... Trascrizione integrale dell'audio: «La grande toilette».

(...) Le jeudi était un jour de grande toilette, et ma mère prenait ces choses-là très au sérieux. je commençai par m'habiller des pieds à la tête, puis je fis semblant de me laver à grande eau...

J'ouvris d'abord le robinet du lavabo, et je le mis adroitement dans une certaine position qui faisait ronfler les tuyaux: ainsi mes parents seraient informés du début de l'opération. Pendant que le jet d'eau bouillonnait bruyamment dans la cuvette, je regardais, à bonne distance. Au bout de quatre ou cinq minutes, je tournai brusquement le robinet, qui publia sa fermeture en faisant, d'un coup de bélier, trembler la cloison. J'attendis un moment, que j'employai à me coiffer. Alors je fis sonner sur le carreau le petit tub de tôle et je rouvris le robinet – mais lentement, à très petits coups.

Mon succès fut complet, car, j'obtins une double détonation, qui fit onduler le tuyau. Encore un choc sur la tôle du tub et j'eus terminé ma toilette sans avoir touché une goutte d'eau.

Je trouvai mon père assis devant la table de la salle à manger. Il était en train de compter de l'argent; en face de lui, ma mère buvait son café. Ses nattes noires, qui avaient des reflets bleus, pendaient jusqu'à terre derrière sa chaise. Mon café au lait était servi. Elle me demanda:

«Tu t'es lavé les pieds?» Comme je savais qu'elle attachait une importance particulière à cette opération futile, et dont la nécessité me paraissait inexplicable (puisque les pieds, ça ne se voit pas), je répondis avec assurance:

– Tous les deux.

– Tu t'es coupé les ongles?

– Non, dis-je, je n'y ai pas pensé. Mais je les ai taillés dimanche.

– Bien, dit-elle.

Elle parut satisfaite. je le fus aussi.

Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père*, [1957], Forcalquier, Ed. de Provence, 1975

Bibliografia

Boulton A., Chambers A., Debaisieux J.-M., et al., *Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues*, «Mélanges CRAPEL», 31 (2009).

Courtillon Janine, *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2009.

Garcia-Debanc C., Delcambre I., *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, «Enseigner l'oral», 24/25 (2001).

Groisbois M., *Réflexion autour d'un exemple d'*évaluation de la production orale en Langue 2 par les tâches, «Les Cahiers de l'ASDIFLE», 7, 2. (2010), pp. 89-111.

Hagège C., *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985, p. 69.

Lescaux L., *Les Souvenirs d'enfance de Marcel Pagnol: la réappropriation d'une oeuvre autobiographique au cinéma, à la télévision et en bande dessinée*, Mémoire de Master 2 «Master Arts, Lettres, Langues», Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2017.

Kucharczyk R., *Construire un discours oral, oui ... mais comment? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères*, «Synergies» Canada, 5, 2012.

Lhote E., *Pour une didactologie de l'oralité*, «Études de linguistique appliquée», 123-124 (2001), pp. 445-453.

Ravazzolo E., Jouin E., Traverso V. et al., *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*, Hachette FLE, 2015.

Weber C., *Pour une didactique de l'oralité: enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, 2013.

Sitografia

ROLL, *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*, CIFODEM Descartes, Paris, (https://www.roll-descartes.fr/).

Jean-Pierre Scarpelli
Université de la Basilicate – Centre Universitaire d'Apprentissage des Langues Étrangères

*La compréhension du texte et l'approche ROLL dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères à l'Unibas**

L'observation attentive des cours de langues étrangères organisés pour les besoins des différents Départements et Écoles de Spécialisation présents dans notre université atteste que la production orale des étudiants pose en général une série de problèmes, qui représentent de véritables points critiques. Différents facteurs contribuent à engendrer ces difficultés au sein des classes de L2, où l'enseignant indique les règles à suivre, pose des questions qui manquent de naturel et dont les élèves connaissent déjà la réponse. C'est pourquoi, il m'est apparu indispensable de créer et de mettre en pratique de nouvelles conditions méthodologiques, basées sur des stratégies pédagogiques et didactiques innovantes permettant d'obtenir ainsi, des échanges réels, spontanés et personnels, autrement dit, qui n'aillent plus uniquement dans le sens enseignant/élève, mais également dans le sens inverse, élève/enseignant.

Je voudrais en cette occasion, citer une affirmation de Janine Courtillon faite en 2003: «La production orale est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante»[1]. Il est inutile de préciser que je partage entièrement son opinion, car j'ai pu en vérifier la validité tout au long de ma carrière de Lecteur universitaire. Après avoir réfléchi à ce problème, il m'est venu l'idée de profiter de ma récente connaissance du dispositif ROLL, que du reste, j'ai pu observer et analyser directement, en compagnie de partenaires issus de différentes nations (France, Italie, Roumanie, Turquie) et ce, dans le cadre du projet européen de partenariat stratégique Erasmus+ KA 2017-1-FR-KA201-037402, et en étroite collaboration avec le Professeur Alain Bentolila, de l'université Paris Descartes et de son équipe de chercheurs du «*Centre International de Formation et d'Élaboration d'Outils pour les Maîtres*» (CIFODEM) qui ont projeté le dispositif ROLL: «*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*».

Au terme de ce projet européen, dont l'objectif principal était: *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération des familles*, j'ai donc décidé d'en

* Version française de l'article.

1. J. Courtillon, *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2009, p. 63.

appliquer les principes pédagogiques et didactiques dans un contexte universitaire, et ce, afin de stimuler et de renforcer les compétences orales de certains de mes étudiants. J'ai dit «*certains*» car cette «*expérimentation*» n'a concerné qu'une dizaine d'étudiants universitaires volontaires, provenant de la même filière, à savoir de l'ASA (Archéologie et Histoire de l'Art) présente à Matera.

J'irai donc droit au but, en illustrant la procédure que j'ai suivie au cours de cette approche didactique inspirée du dispositif ROLL, et qui s'est déroulée durant le deuxième semestre, sur une période de 10 semaines. Pour ce faire, il m'a tout d'abord fallu procéder à une «inversion des priorités». Je rappelle à cet égard que, dans le dispositif ROLL, c'est le texte qui sert d'appui pour le développement des compétences liées à la compréhension textuelle, alors que dans mon approche, j'ai fait exactement le contraire, en utilisant ou en adaptant des documents audio authentiques, tirés des principales stations de radio et de télévision francophones, telles que: BFM TV, BMF RADIO, Radio France International, TF1, France 2, France 3, etc., ou bien encore, en sélectionnant des extrait d'articles de quotidiens ou de magazines, comme, Le Figaro, Le Monde, le Point, L'Express, The Huffington Post, etc.

Je tiens à ce point, à souligner toute l'importance de la préparation des outils pédagogiques, qui a été nécessairement longue et minutieuse, en vue de la mise en œuvre en classe, d'une didactique nouvelle et efficace, axée sur le principe du: «*Collaborative Learning*» .

Mon principal objectif, étant celui de favoriser une amélioration significative des capacités de communication et de production orales des étudiants, j'ai dû, de ce fait, les considérer comme s'il s'agissait d'un groupe de collégiens allophones, intégrés dans les classes faisant partie du dispositif ROLL que j'ai pu observer sur place, lors de deux séjours en France, dans le cadre des missions Erasmus+ en qualité de membre de la délégation italienne de l'Université de la Basilicate.

Nous allons donc entrer dans le vif de la matière, en illustrant les différentes étapes mises en application tout au long de cette approche. Il faut avant tout préciser qu'il a été indispensable de procéder, dès le premier jour de cours, à une évaluation initiale des connaissances de la langue française des étudiants, en les soumettant à un test de niveau. Après avoir corrigé les tests, j'ai obtenu les résultats suivants:

- 4 étudiants avaient atteint le niveau A0
- 2 étudiants avaient atteint le niveau A1
- 3 étudiants avaient atteint le niveau A1^{-}
- Et pour terminer, 1 seul étudiant avait réussi à atteindre le niveau A1^{+} du: «*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*» (CECRL).

J'ai, donc, pu constater chez les participants, de nombreux points en commun avec les collégiens allophones présents dans les établissements scolaires français qui avaient adopté le dispositif ROLL.

À titre d'exemple, je peux dire que l'ensemble des étudiants universitaires, manifestaient, au départ, une série de difficultés plus ou moins importantes, ayant trait, tant à la mémorisation, qu'à la prononciation correcte de certains sons spécifiques de la langue

française, ou bien encore, avaient des problèmes concernant l'assimilation d'un certain nombre de termes ou d'expressions idiomatiques. J'ai aussi pu observer de nombreuses confusions et aussi des erreurs liées à une mauvaise discrimination sémantique portant sur des mots ambigus, du point de vue graphique et phonétique, comme dans le cas de certains termes caractérisés par des phénomènes linguistiques intéressants, inhérents à une forte opposition en langue française, entre la phonie et la graphie, ou bien encore, aux phénomènes liés aux assonances, à l'homophonie, l'homographie, etc... tels que, par exemple, dans les groupes de mots suivants:/*maint; maints; main; mains /joli; jolie; jolis; jolies*; *mer; mers; maire; maires; mère; mères /verre; verres; vers; ver; vert; verts /père; pères; paire; paires /pain; pains; peint; peints /plain; plains; plaine; plaines; plein; pleins; pleine; pleines /tas; ta /tablette; tablettes /etc...* d'autres difficultés assez graves, ont été également constatées sur le plan de l'orthographe grammaticale et sur la conjugaison des verbes en général, en particulier sur les verbes irréguliers du troisième groupe.

Maintenant, nous passerons à l'illustration pratique de cette expérience didactique et pédagogique. Il est nécessaire de signaler, au passage, que, contrairement à la méthode[2] ROLL, j'ai voulu, dans mon approche, donner la priorité à l'écoute de documents audio authentiques ou adaptés, en prenant soin de sélectionner au préalable, un corpus de documents sonores axés sur des sujets ayant des affinités avec les matières étudiées en classe d'ASA.

J'ajouterais que, dans le cadre de cette «expérience» au caractère essentiellement pratique, il est indispensable de préciser que ma posture d'enseignant est totalement différente, par rapport à celle qui a été prévue par le protocole ROLL, laquelle doit être, je le rappelle, à toutes fins utiles, résolument «*neutre*». Au contraire, tout au long de mon expérience, j'ai volontairement dérogé à ce principe, en assumant une posture de nature «*active*» et «*empathique*», tout en veillant à favoriser un climat de collaboration, qui a favorisé une prise de parole équilibrée de la part des participants. Ma principale préoccupation étant celle d'éviter des pratiques trop rigides et dirigistes en classe de L2, comme c'est souvent le cas en général.

Nous voici à présent, à l'illustration du protocole proprement dit, que j'ai appliqué, et qui a été conçu autour de deux blocs hebdomadaires distincts qui s'alternent, selon le schéma suivant: première semaine «*LCO*»; deuxième semaine «*Perfectionnement*». Le premier bloc, que j'ai intitulé «*LCO*», soit «*Laboratoire de Communication Orale*», se compose des phases suivantes:

Phase 1. Écoute d'un document audio d'une durée maximale de 5 minutes. Cette première phase dure au maximum 10 minutes et comprendra deux écoutes. Le document proposé a été sélectionné en fonction de ses caractéristiques explicatives, polymorphes, prescriptives, ou narratives, etc.

2. Le ROLL est une méthode qui répond à des critères prescriptifs rigoureux. Pour la version que j'ai adaptée, je préfère utiliser les termes «méthodogie» et «approche», comme concepts plus larges et flexibles de procédés didactiques.

Phase 2. Repérage des éléments relevant du sens, complété par des échanges oraux en L2 en rapport avec le document audio. Au début de cette phase, les étudiants sont stimulés à s'interroger, en adoptant une démarche marquée aussi bien par la réflexion que par l'introspection, à travers l'énonciation d'une série de questions initiales ouvertes posées en français par l'enseignant.

Ces interrogations orales, ont le but de lancer les échanges et peuvent être, à titre d'exemple: «*Qu'est-ce que vous vous rappelez après avoir écouté ce document audio?*», «*Que se passe-t-il au cours de cette histoire?*», «*Quelles images vous ont frappé après avoir écouté ce document?*», «*Qui parle?*», «*À qui s'adresse le locuteur?*», «*Où a lieu cette interview?*», «*Quel est le message véhiculé dans cette vidéo?*», etc.

À ce point, les étudiants sont répartis en deux groupes de 5, je leur donne, cinq, voire, six minutes pour se concentrer sur leurs réponses orales, lesquelles s'adresseront aussi bien à l'enseignant qu'aux autres étudiants selon le schéma: étudiant/prof; prof/étudiant; étudiant/étudiant. En d'autres termes, les participants expriment tout ce dont ils sont capables de se souvenir, et tout ce qu'ils croient avoir retenu du document audio. De mon côté, je veille à reporter fidèlement au tableau blanc interactif (TBI), divisé en trois colonnes, l'ensemble des réponses, sans commentaire de ma part.

NOUS SOMMES D'ACCORD	*NOUS NE SOMMES PAS D'ACCORD*	*NOUS NE SAVONS PAS*

Lors de cette phase, l'enseignant aura différentes tâches à accomplir, comme celle de reformuler les propositions des étudiants en ayant toujours à l'esprit de favoriser un climat favorable aux échanges oraux spontanés, caractérisés par une prise de parole égale pour tous, sans jamais imposer son propre point de vue, et surtout, il veillera à récapituler en fin de phase, toutes les propositions énoncées par les élèves, en notant de manière systématique leurs réponses, lesquelles seront parfois contradictoires. Il devra également rappeler, durant le cours, tous les points controversés qui ont été laissés en suspens, pour les soumettre à d'ultérieurs compléments d'analyse. L'ensemble de la phase 2 devra durer au maximum 20 minutes.

Phase 3. Analyse des hypothèses, et retour sur le document à travers la transcription intégrale de la vidéo, ou du document audio. Durée 30 minutes. Au cours de cette phase, grâce aux progrès hebdomadaires accomplis par le groupe-classe, qui se sont manifestés graduellement, à travers un processus de nature aussi bien collective qu'individuelle, associé à une prise de conscience progressive sur un point fondamental – à savoir, que pour arriver à une bonne compréhension de l'oral, il est nécessaire de sélectionner et de classer, de manière systématique, les différents types d'arguments en trois grands ensembles distincts, c'est-à-dire, les arguments «*essentiels*», les arguments «*secondaires*» et les éléments «*accessoires*» –, l'enseignant incitera donc, au cours de cette phase, les élèves à justifier chacune de leurs affirmations en leur demandant de s'appuyer sur le texte de la transcription et en leur demandant d'utiliser les notes qu'ils ont pu prendre durant l'écoute du document.

Pour ce faire, le professeur, devra souligner et entourer, sur le tableau blanc interactif, tous les éléments porteurs de sens, qui auront été validés à travers la lecture collective de la transcription de l'extrait. Par conséquent, le rôle joué par le support écrit assumera désormais une importance déterminante, en vue de la validation des réponses. En dernier lieu, l'enseignant barre tout ce qui n'a pas été validé par la transcription.

Phase 4. Métacognition. Durée 30 minutes. Au cours de cette phase, le professeur pose d'autres questions en français du genre: «*Qu'avons-nous appris à faire?*» ou: «*Comment y sommes-nous parvenus?*». Il est à ce point, indispensable, pour le professeur et ses élèves, de conserver sur le TBI toutes les observations formulées oralement par les étudiants durant les cours, afin de leur permettre de vérifier, au fur et à mesure, les progrès qu'ils ont accomplis dans leurs capacités d'adaptation à toutes les différentes situations de communication, ainsi qu'aux divers registres de langue présents dans les messages audio. Notons au passage, qu'au cours des premières semaines de cette approche, les deux facteurs de réussite du discours oral, à savoir, la rapidité et l'exactitude des réponses fournies par les étudiants, ont sensiblement augmenté.

La semaine suivante sera consacrée au deuxième «*bloc hebdomadaire*», caractérisé par une approche didactique et pédagogique plus «classique». Ce *bloc* visera essentiellement le domaine lié au «*perfectionnement*» des étudiants, à travers une série d'activités de différente nature, qui permet de corriger les lacunes. Ces tâches, seront totalement indépendantes par rapport aux exercices de production orale. Je citerais à titre d'exemple, quelques-unes d'entre elles, inhérentes à des exercices d'approfondissement lexical, qui seront associés au réemploi du lexique appris durant l'écoute des documents audio. Les nouveaux termes seront, bien entendu, classés et analysés, du point de vue phonétique, orthographique et grammatical. Il en sera de même, pour les expressions figées qui ont été l'objet d'une attention particulière de ma part. Nous avons aussi procédé à l'analyse des différentes manières de poser une question et travaillé sur les réponses possibles.

Nous sommes ensuite passés au repérage et à la correction des erreurs de toute nature, à travers des exercices pratiques et des interrogations orales et écrites prévues par l'enseignant à chaque leçon.

J'ai voulu approfondir et diversifier les exercices du deuxième «*bloc hebdomadaire*» en y ajoutant des activités de recherche documentaire en vue de la préparation d'exposés ou de débats, ayant trait à différents thèmes choisis par les étudiants eux-mêmes.

Enfin, j'ai introduit, en guise de complément de ressources pédagogiques, l'utilisation du logiciel «*Skype*» afin de pouvoir organiser des «Rendez-vous Conversationnels». Ces «*vidéoconférences*» d'une durée de 30 minutes, ont eu lieu, une, voire, deux fois par semaine, l'après-midi, et étaient réservées de préférence, à ceux de mes étudiants ayant quelques difficultés à parler en public. Durant, ces vidéoconférences, l'enseignant continue en formation à distance, les mêmes activités qu'il a faites en présence; de cette façon, les élèves sont stimulés à s'exprimer sur un corpus d'arguments indiqués directement par le professeur, ou encore, laissés à leur propre initiative.

Je vais maintenant illustrer à titre d'exemple, les différentes étapes que j'ai dû suivre, afin de respecter scrupuleusement les principes fondamentaux de l'approche ROLL, re-

vus et adaptés aux documents audio de toute nature. De ce fait, les activités ayant trait au premier «*bloc hebdomadaire*» seront résumées sous forme d'une «*fiche journalière individuelle*», qui a été préparée à l'avance par le responsable du cours.

«Fiche individuelle de préparation journalière pour le LCO»

- Nom de l'étudiant/e: .....
- Prénom: .....
- N° de matricule: .....
- Adresse mél institutionnelle: .....
- Inscrit à la Filière universitaire/Département/École de Spécialisation: .....
  .....
- Niveau de langue après passation du test d'évaluation: .....
- Année Universitaire: .....
- Jour de la semaine: .....
- Mois/année: .....

Déroulement de la séance

- Le document audio utilisé pour la session n'est pas authentique, puisqu'il s'agit dans ce cas, d'un enregistrement réalisé par l'enseignant de l'extrait d'un texte littéraire français du XXe siècle.
- Écoute d'un document audio d'une durée de 2'38'' tiré du roman: «*La Gloire de mon père de Marcel Pagnol*, intitulé: «*La grande toilette*». (Cfr. transcription de l'audio n°1).
- Nature du texte: narrative.
- Objectifs: former et aider les étudiants à «interroger» les documents sonores qui leur sont proposés, en réfléchissant à un certain nombre de questions, par exemple: Qui est en train de parler? Où se situe l'action principale? Quand a-t-elle eu lieu? Pourquoi, le personnage principal de cette histoire, se comporte-t-il ainsi? Que nous apprend cet extrait?
- Dans l'exemple suivant, nous avons affaire à 4 niveaux distincts présents au sein de ce document audio:
  1er niveau: le sens littéral. Le narrateur décrit sa: «grande toilette».
  2e niveau: les inférences. Le bruit de l'eau qui sort du robinet est utilisé pour confondre et détourner l'attention de ses parents…
  3e niveau: les interprétations. Le narrateur évoque un jour précis de la semaine, à savoir, le jeudi, qui est le jour de repos des écoliers français, qui en profitent pour se livrer à une toilette approfondie du corps.
  Mais pour le jeune Marcel Pagnol, cette activité liée à l'hygiène corporelle, est considérée comme étant une véritable corvée, dont il se passerait bien, ainsi, il ne cessera d'inventer et de mettre au point une série de mises en scène, originales et amusantes, qui ont pour but de leurrer ses parents, en leur faisant croire qu'il est effectivement en train de se laver avec attention. Pour ce faire, il a imaginé une astuce, basée sur les bruits de l'eau qui passe dans les tuyaux de la salle de bain.

4e niveau: évaluation détaillée du signifié ou des signifiés cachés. Lors de cette phase, l'enseignant encourage de manière systématique, le passage à l'oral des étudiants, à travers une série de questions ou de directives formulées par l'enseignant en L2, du genre:

1. Que se passe-t-il dans cette histoire?
2. Relisez les lignes où se trouvent les éléments porteurs de sens.
3. Qu'avons-nous appris sur le caractère du jeune Marcel Pagnol?
4. Comment sommes-nous parvenus à comprendre les comportements espiègles de l'adolescent?
5. Quels sentiments éprouve-t-il à l'encontre de ses parents?
6. Quels sont les éléments importants à dégager?
7. Marcel ment avec assurance? Justifiez votre réponse.
8. La mère de Marcel Pagnol le croit et est satisfaite? Si oui, dites pourquoi.
9. Sa mère tient particulièrement au lavage des pieds?
10. Relisez les lignes cruciales pour combler les oublis, et pour résoudre les affirmations divergentes.

À ce stade, l'enseignant décide d'utiliser la transcription intégrale du document audio qui avait été laissée en suspens et qui sera à présent, nécessaire à la validation des réponses fournies par les élèves. Dans l'exemple en question, nous nous sommes concentrés, tout à la fois, sur les comportements manifestés par Marcel Pagnol, sans oublier les personnages secondaires.

La semaine suivante est consacrée à un ensemble précis d'activités liées au 2e «*Bloc hebdomadaire*». Les étudiants seront soumis à des exercices classiques portant sur la conjugaison des verbes, ou sur l'analyse des substantifs et des adjectifs, que ce soit du point de vue de l'orthographe ou de la sémantique.

L'étude de la syntaxe et de la morphologie de la phrase feront partie intégrante de ces activités, qui seront complétées par l'analyse des tournures et des expressions idiomatiques (comme par exemple: «je fis semblant de me laver à grande eau») qui auront l'objectif de stimuler les élèves à les mémoriser et à les réemployer, lors des LCO successifs.

En guise de conclusion, cette expérience, ayant pour objectif prioritaire le renforcement de la production orale des étudiants universitaires au moyen de l'utilisation de documents audio, sélectionnés en fonction de leur typologie intrinsèque, a permis, en fin de parcours, une amélioration notable de la production orale de la classe.

J'ai donc eu le plaisir de constater, au terme de ces dix semaines, des progrès très encourageants portant sur différents aspects, comme par exemple, la bonne utilisation de la langue formelle et informelle, la maîtrise d'un certain nombre d'expressions idiomatiques, ou des gallicismes, ainsi qu'une augmentation du bagage lexical en général. Naturellement, un groupe-classe restreint constitué d'un nombre de 10 élèves maximum est la condition nécessaire pour obtenir des résultats appréciables. En d'autres mots, cette démarche communicative inédite, m'a fourni un nouvel élan qui a été le point fort de cette

approche car basée sur le principe de l'inclusion ainsi que sur une liberté d'expression équilibrée et naturellement, sur un respect mutuel constant.

Bien entendu, la mise en œuvre de cette didactique, ne saurait être exhaustive de tous les autres éléments qui relèvent de la production et de la communication orales. Mon intention, étant simplement de poursuivre cette «expérience» en classe de L2, et si possible, de contribuer à son amélioration, en l'adaptant aussi bien au contexte universitaire italien, que scolaire.

Annexe

Marcel Pagnol raconte ses souvenirs d'enfance... Trascription intégrale de l'audio: «La grande toilette».

(...) Le jeudi était un jour de grande toilette, et ma mère prenait ces choses-là très au sérieux. je commençai par m'habiller des pieds à la tête, puis je fis semblant de me laver à grande eau...

J'ouvris d'abord le robinet du lavabo, et je le mis adroitement dans une certaine position qui faisait ronfler les tuyaux: ainsi mes parents seraient informés du début de l'opération. Pendant que le jet d'eau bouillonnait bruyamment dans la cuvette, je regardais, à bonne distance. Au bout de quatre ou cinq minutes, je tournai brusquement le robinet, qui publia sa fermeture en faisant, d'un coup de bélier, trembler la cloison. J'attendis un moment, que j'employai à me coiffer. Alors je fis sonner sur le carreau le petit tub de tôle et je rouvris le robinet – mais lentement, à très petits coups.

Mon succès fut complet, car, j'obtins une double détonation, qui fit onduler le tuyau. Encore un choc sur la tôle du tub et j'eus terminé ma toilette sans avoir touché une goutte d'eau.

Je trouvai mon père assis devant la table de la salle à manger. Il était en train de compter de l'argent; en face de lui, ma mère buvait son café. Ses nattes noires, qui avaient des reflets bleus, pendaient jusqu'à terre derrière sa chaise. Mon café au lait était servi. Elle me demanda:

«Tu t'es lavé les pieds?» Comme je savais qu'elle attachait une importance particulière à cette opération futile, et dont la nécessité me paraissait inexplicable (puisque les pieds, ça ne se voit pas), je répondis avec assurance:

– Tous les deux.

– Tu t'es coupé les ongles?

– Non, dis-je, je n'y ai pas pensé. Mais je les ai taillés dimanche.

– Bien, dit-elle.

Elle parut satisfaite. je le fus aussi.

Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père*, [1957], Forcalquier, Ed. de Provence, 1975

Bibliographie

Boulton A., Chambers A., Debaisieux J.-M., et al., *Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues*, «Mélanges CRAPEL», 31 (2009).

Courtillon J., *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2009.

Garcia-Debanc C., Delcambre I., *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, «Enseigner l'oral», 24/25 (2001).

Groisbois M., *Réflexion autour d'un exemple d'évaluation de la production orale en Langue 2 par les tâches*, «Les Cahiers de l'ASDIFLE», 7, 2. (2010), pp. 89-111.

Hagège C., *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985, p. 69.

Lescaux L., *Les Souvenirs d'enfance de Marcel Pagnol: la réappropriation d'une oeuvre autobiographique au cinéma, à la télévision et en bande dessinée*, Mémoire de Master 2 «Master Arts, Lettres, Langues», Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2017.

Kucharczyk R., *Construire un discours oral, oui ... mais comment? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères*, «Synergies» Canada, 5, 2012.

Lhote E., *Pour une didactologie de l'oralité*, «Études de linguistique appliquée», 123-124 (2001), pp. 445-453.

Ravazzolo E., Jouin E., Traverso V. et al., *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*, Hachette FLE, 2015.

Weber C., *Pour une didactique de l'oralité: enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, 2013.

Sitographie

ROLL, *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*, CIFODEM Descartes, Paris, (https://www.roll-descartes.fr/).

Nicoleta Daniela Stanciu
Foreign Languages School Inspector – Brăila County School Inspectorate

The Territory as a Text for ACT ROLL. Knowing and understanding Romanian traditions in Erasmus+ projects

Dragobete

Romania is still a land of myths and legend. And considering the number of traditions that are still present in Romanians' everyday lives, this may not be such a cliché. From making incredible folk costumes to leaving gifts by the window for the fate fairies, everyone may discover the most popular Romanian customs, a true gateway to the country's culture. Romanians love their traditions, which bring a touch of magic and colour into everyday life. They are a way to connect with the rich folk culture that is handed down from generation to generation. While some of the traditions and customs revolve around human life cycles and are designed to accompany those who perform them through events such as birth, weddings and death, others are connected to the succession of the seasons. With many going back to pre-Christian times, these ancient rites are performed either individually, or are designed as an event for the whole community.

Martisor

Seen as the Romanian version of Valentine's Day, Dragobete is celebrated on February 24th. Dragobete, personified as a young handsome man, is the protector of lovers in Romanian folk culture. Around that day, which represents the end of win-

ter, it is believed that birds find their mate and start building nests together. Traditionally, young men and women would pick flowers together in the woods, and upon returning, women would allow the man they fancied to steal a kiss. That would mark the start of their relationship, and maybe, that of their engagement.

On the 1st of March, to mark the arrival of spring, Romanian women receive, either from men, or from their girlfriends, a small jewel-like ornament tied with a red and white string with hanging tassels. Worn pinned to clothes, on the left, in front of one's heart, it is usually handmade, but can also be made of out of gold or silver. Central to the age-old custom, is the combination of red and white in the same string, which represents the duality of life and death. Traditionally at the end of March «martisor» get tied to a tree's branches, but these days, especially in urban areas, they are simply kept in the jewelry box until next spring.

Sânzienele

Having similarities to the Swedish Midsummer holiday, Sânzienele are celebrated on June 24th and mark the summer solstice. In Romanian folk culture, Sânzienele are good fairies, and the holiday is held in their honour. This tradition involves young women, who dress in long white dresses and wear beautiful crowns made of wild flowers and wheat in their hair. The central point of the ritual is their dance, who usually takes place in the evening, around a bonfire. It is believed that on this special night, the skies open up and magic things can happen to anyone who believes in it. Love spells, in particular, are at their most powerful this night. Just like on «Boboteaza» (another Romanian tradition), unmarried women can dream of their future husband if they put a few Lady bedstraw flowers under their pillow the night before.

Eating garlic on St. Andrew's Day

On St. Andrew's Day, November 30th, a popular custom is to take a handful of wheat and place it on a sunny spot in the house so that, watered regularly, can sprout and grow. If the wheat grows tall and healthy, it means the coming year will be a happy

one. Also, as one would expect from the country that gave the world Count Dracula, common belief says that on this night evil spirits and creatures, such as werewolves and «strigoi» (a local type of zombie), get free and can enter people's homes. The solution? Romanians eat as much garlic as possible during the day and smear all doors and window with the precious bulbs.

The ancient dance Calusarii

Part of the UNESCO Patrimony of Intangible Culture, *Calusarii* is a group dance with archaic elements, that usually marks the transition from spring to summer. It takes place on Whit Monday.

Reserved only for men who become «*calusii*», this complex dance represents the confrontation the brave «*calusii*» have with the maleficent spirits that try to harm them. Documented since the 17th century, but most likely much older, the dance is still practiced today in the south of Romania, in the historical province of Oltenia.

Easter Eggs competitions

Painted eggs are one of the main symbols of Orthodox Easter in Romania. These colored eggs are also at the heart of a fun competition that lasts the three days of Easter. All you need is a solid egg you'll knock with the eggs of your friends and family each time one of them says «Hristos a inviat» (Jesus has resurrected)

Swimming in frozen waters after a cross

On the same day of «*Boboteaza*», January 6th, men get to prove their courage or lack of judgment for that matter. To commemorate the baptism of Jesus, which took place in much warmer waters, the Orthodox priests ask local men to swim in the freezing waters of local rivers and lakes to bring back

to shore a wooden cross they threw there in the first place. While the priests get to sing their religious songs on the shore, the brave men who make it back with the cross are said to have good luck for the entire year.

Boboteaza *and dreaming of Prince Charming*

Single women all around the world can now relax about their future love life. All they have to do is put some basil under their pillow on the night of January 6th, and they will meet their Prince Charming. This date marks a popular and important celebration in the Orthodox Calendar, the baptism of Jesus, followed on the next day by the celebration of Saint John.

Kidnapping the bride

If you've ever seen in Romania a random bride on the streets or in a club without a wedding party nearby, it's not because she ran away. Far from it! She was in fact «kidnapped» by some of her friends who will take her back to the party and her husband will pay in exchange a symbolic ransom.

Caloianul – Babele

«Caloianul» is a rainmaking ritual that is performed by children after Easter, or on any summer day after a prolonged drought. Most frequently in the rural areas in the south of Romania, this custom involves the baking of up to nine clay dolls, that are then buried in a mock ceremony, after being paraded through the fields by a group of children who sing old ceremonial songs. After three days, they are unearthed and carried back to the village, where are either thrown into a well, or placed on a wooden board and left to float on a river or a lake.

Translated as «the old women», this custom celebrates the beginning of spring. Men and women, pick any day, from the 1st to the 9th March, as the day that will reveal what the year ahead will bring. Depending on the day's weather, the future will either be as

bright and shiny as a sunny day, or less so, if the day is cloudy or rainy. The legend behind the custom says that an old woman called Dochia, wanting to punish her only son, Dragobete, for marrying without her permission, set her daughter-in-law a hard test. Despite the very cold weather, she sent the young wife to the river with a black ball of thread, with the task to wash it in its icy waters until it becomes white. Despite her efforts, as the ball would not change color and she started to weep. Seeing her suffering, a young man (who in some versions is Jesus) offered her a red flower to wash the thread with. It worked and the thread became white, she returned home, and Dochia, amazed to hear that outside flowers are already blossoming, thinks that spring has arrived already. Hastily, she starts walking in the mountains and, under the hot sun rays, starts throwing, one by one, all of her nine woollen coats. But, as she reaches the top, she gets hit by a heavy blizzard and, with no coat left, freezes instantly, changing into a statue.

The wonderful traditions of Romania represent the new generation's legacy and they should respect and continue them.

Bibliography

(https://ro.wikipedia.org/wiki/Tradi%C8%9Bii_rom%C3%A2ne%C8%99ti).

Anna Tataranni
Università degli Studi della Basilicata

Per una Didattica della Vicinanza. Il ROLL al tempo del Covid

Da marzo 2020 l'interruzione delle attività scolastiche, in risposta alla pandemia da COVID-19, ha fatto sì che oltre il 90% dei bambini e dei ragazzi iscritti nelle scuole di tutto il mondo abbandonasse i banchi scolastici[1]. L'Italia è stato il primo Paese in Europa ad attuare un *lockdown* a livello nazionale. Le scuole e le università hanno cessato le lezioni a fine febbraio 2020 nel nord dell'Italia; successivamente la stessa è stata estesa, per volere del Governo, dal 10 marzo 2020 a tutte le regioni del Paese.

La chiusura delle scuole, delle università, dei centri ricreativi, degli ambienti di lavoro, delle attività tutte ha improvvisamente interrotto ciò che sembrava costituire per ciascuno di noi il normale flusso della vita; si è passati da uno stato di socialità, di libertà, di liberalizzazione estrema, a uno di chiusura, ove tempi, spazi, consuetudini sono stati profondamente rimodulati.

Non c'era più il tempo e, contemporaneamente, ce n'era tanto, anche troppo. Non c'era più il tempo strutturato, scandito, il tempo definito dal lavoro, dalla quotidianità, dal tempo libero. Tutto appariva mescolato in un continuum in cui era ininterrottamente sera e mattina, ove i confini si perdevano, perché era sempre tempo di collegamento, di lavoro, di compiti, di pranzo e di cena. Non era più chiaro quando andare a dormire e quando alzarsi, quando fosse necessario lavorare e quando, invece, fosse lecito riposarsi.

Il termine «contagio», che per noi professionisti della scuola ha sempre avuto un'accezione positiva, visto quale diffusione di parole, di sguardi, di bellezza, di gesti, di culture, di idee per costruire ponti, passaggi, esprimere vicinanza, la sola ammessa a scuola, ha ribaltato tale visione assumendo un significato negativo.

La scuola non esisteva più: non c'erano più i banchi, le aule, i corridoi, i compagni con cui mettersi in fila all'ingresso, gli insegnanti a costituire un punto di riferimento imprescindibile per la propria quotidianità.

1. Cfr. UNESCO, *Education: From disruption to recovery*, 2020 (https:// en.unesco.org/covid19/educationresponse).

In tale contesto «lo spazio scolastico quale il contenitore fisico e materiale in cui si realizza l'insegnamento»[2] è diventato virtuale. I banchi sono diventati icone sullo schermo, le pareti l'hardware del pc, la cattedra si è trasformata in una semplicissima icona che ha circoscritto il docente sulla piattaforma.

Per mitigare l'impatto della chiusura delle scuole i Paesi di tutto il mondo hanno investito rapidamente in soluzioni di didattica e apprendimento a distanza erogate attraverso diversi canali, tra cui piattaforme *online*, applicazioni di messaggistica, programmi televisivi e radiofonici, materiale didattico reperito o elaborato in rete, nonché cartaceo da usare in casa[3]. Un surrogato forse della vera scuola, ma comunque, almeno nel periodo iniziale, l'unica alternativa possibile. Non è stato semplice, per chi esercita con cura e passione la professione docente, inventare una scuola fuori dalla scuola. Tutti, però, hanno saputo reagire, pur se con modalità differenti, accogliendo la nuova scuola «liquida». Non è possibile fare a meno della scuola: essa costituisce il pilastro su cui si fondano le economie di tutti i Paesi e da cui promanano i «nuovi cervelli», i futuri medici, ingegneri e governanti. Ancora una volta la scuola, pur considerata spesso il fanalino di coda dell'intero sistema istituzionale, si è rimboccata le maniche e ha cominciato a lavorare guardando alla didattica a distanza come l'unica possibilità per poter continuare a costituire un punto saldo di riferimento per alunni e famiglie, ancor più fragili in questo particolare momento congiunturale.

«Il momento corale, ma anche l'isolamento, la sperimentazione del nuovo e l'approfondimento specializzato del già acquisito»[4] hanno inizialmente impaurito docenti, alunni, genitori ma, per il tramite delle tecnologie, sono state «accorciate le distanze» per ritrovarsi, comprendersi, orientarsi e orientare con consapevolezza, nell'articolato mondo della didattica a distanza.

«Didattica a distanza» per il mondo della scuola, al fine di evitare il «contagio», quello da Covid 19.

Personalmente non amo molto l'accezione fornita alla «didattica a distanza» in quanto, pur se a distanza, in realtà noi insegnanti abbiamo continuato a instaurare con gli studenti e le famiglie un dialogo finalizzato alla co-costruzione di un sapere condiviso, seguitando a prenderci cura dei nostri studenti, prestando attenzione anche ai più fragili, ai più deboli, agli stranieri, a coloro che vivevano situazioni di disabilità, di disagio economico-sociale.

Non è stato facile prenderci cura dei nostri studenti attraverso uno schermo ma, talvolta, una parola, uno sguardo, la lettura di un testo, l'analisi di un disegno hanno fatto

2. M. Castoldi, *Didattica generale*, Milano, Mondadori Università, 2015.

3. In particolare, durante il *lockdown* l'impegno dell'emittente pubblica nazionale RAI (Radiotelevisione Italiana) nei confronti della formazione a distanza è stata evidente tramite «La Scuola in TV» (http://www.raiscuola.rai.it/articoli/la-scuola-in-tv-gli-orari-delle-lezioni/45140/default.aspx). Cfr. anche T. Dreesen, S. Akseer, M. Brossard, P. Dewan, J. Giraldo, A. Kamei, S. Mizunoya, J.S. Ortiz Correa, *Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*, «Innocenti Research Briefs», 10 (2020) (https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html).

4. Cfr. M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano, Napoli, 1935.

emergere situazioni ove gli studenti, se è stata creata con loro quella sinergia indispensabile alla realizzazione di un clima di fiducia, parlano, si raccontano, si confidano perché avvertono l'esigenza di ricevere un aiuto, un supporto, un consiglio.

Piuttosto che di «didattica a distanza», preferisco parlare, in questo caso, di «didattica della vicinanza», perché «didattica della vicinanza», dal mio punto di vista, è ricercare modi e tempi affinché anche chi è più distante, con a disposizione meno tecnologie o tempo, possa essere insieme a noi docenti, con i compagni, pur se con modalità diverse, ma comunque assieme. Didattica della Vicinanza è incoraggiamento, restituzione delle attività con una valutazione formativa (più che sommativa), che attenzioni i processi di apprendimento e di crescita, che recuperi la dimensione relazionale della didattica, che funga da accompagnamento e supporto emotivo.

Ancor più in questo periodo pandemico, ove la socialità, la relazione, l'aiuto reciproco in presenza sono venuti meno, è toccato a noi insegnanti in presenza o «a distanza» prenderci cura di loro, esattamente come affermava Don Milani[5] nel suo testo *Lettera a una professoressa*: «I Care».

Responsività, tenerezza, empatia, ascolto, non intrusività sono capacità poste in risalto nell'*I Care*, pedagogicamente attuale nei quadri di riferimento teorico-concettuali[6], nelle espressioni operativo-educative[7]. Elementi questi che risaltano nell'opera educativa di Don Milani ove l'intervento educativo non mira solo a promuovere cultura e linguaggio, ma a individuare solitudine, angosce, paure, tristezze, rabbia, una gamma di emozioni tipiche di ogni essere umano, ma che solo un attento educatore può scorgere e indirizzare al meglio. È «avere a cuore» che aiuta l'altro ad attualizzare sé stesso[8], a scorgere diversi e possibili sé, a riconsegnare nuovi orizzonti di senso; è l'interessarsi all'altro che accompagna e orienta il soggetto nel suo prendere forma, che si pone come modalità educativa, che tiene in considerazione l'unicità del soggetto, la sua individualità originale.

È questo quanto ogni insegnante ha continuato a fare nell'ambito della didattica a distanza, o per meglio dire, della vicinanza, ove «curare e, se possibile, ampliare, l'aspetto narrativo degli interventi, affinché il dialogo con gli alunni sia davvero un *dia logos* come lo intendevano i greci: non una parola che è monopolio di uno solo, ma una parola che acquisisce il suo significato nell'interazione e nello scambio tra insegnanti e bambini»[9], anche in uno spazio virtuale divenuto contenitore di relazioni,

5. Cfr. L. Milani, *Scuola di Barbiana, Lettera a una Professoressa*, 1ª ed.,Firenze, Lef, 1967.
6. A. Michelin Salomon, *La cura educativa tra prevenzione e orientamento*, in *Modi e luoghi dell'agire educativo*, cur. A Michelin Salomon, Messina, Antonello da Messina, 2007, pp. 21-36.
7. Cfr. L. Natoli, *L'amico adulto*, in *Modi e luoghi dell'agire educativo* cit., pp. 91-110.
8. Cfr. A. Michelin Salomon, *La cura educativa tra prevenzione e orientamento* cit., p. 23.
9. Cfr. l'articolo di F. Gervasio, *Didattica, Lucangeli (Università di Padova): «Docenti hanno fatto miracoli, ma si deve insegnare anche come adoperare il cambiamento»*, «Orizzonte scuola.it», 9 novembre 2020 (https://www.orizzontescuola.it/apprendo-anche-con-le-ginocchia-intervista-alla-professoressa-daniela-lucangeli/).

uno spazio non spazio di attività condivise, sincrone e asincrone, diversificate, capace di coinvolgere gli studenti tutti nella produzione di conoscenze e di relazioni, anche se a distanza[10].

È purtroppo una realtà il fatto che la mancanza di *device* e di internet ha determinato per molti l'assenza in termini personali divenendo dapprima lontananza, poi mancanza, per poi divenire vuoto, dispersione.

Recenti ricerche hanno evidenziato l'importanza del ruolo delle istituzioni educative in merito all'impegno nel favorire una cooperazione fra studenti, famiglie, scuola affinché la formazione a distanza possa risultare efficace[11]. Molte scuole sono state lungimiranti fornendo strumenti tecnologici in comodato d'uso gratuito agli studenti; tanti Comuni hanno messo a disposizione SIM e risorse aggiuntive. Talvolta però, tutto questo non è bastato in quanto per i ragazzi a rischio di dispersione l'assenza di un *locus* vero, di una presenza autentica, è stata schiacciante.

La scuola ha dovuto considerare educativo ogni momento, ogni strumento, ogni angolo di casa e di giardino, proprio e di ciascun bambino. Ogni esperienza, ogni bisogno è divenuto centrale nella costruzione della nuova scuola che si voleva creare. L'accoglienza del mattino ha dovuto riproporsi con un volto nuovo: non più carezze, ma l'abbraccio di una voce, di una musica conosciuta. Le parole sono state la chiave per raggiungere i contesti più resistenti e affaticati dalle prove che il Covid-19 ha imposto.

Chi è riuscito a creare legami educativi efficaci, pur se a distanza, ha costruito le basi non solo per andare, ma anche per tornare da un viaggio inconsueto che ha permesso ai docenti di essere presenti, pur con mille criticità, nodi, punti di debolezza.

In Italia, al fine di mitigare l'impatto della chiusura delle scuole, il Ministero dell'Istruzione ha stanziato 85 milioni di euro per le attività di formazione a distanza; di questi, 70 milioni sono stati destinati a fornire dispositivi digitali e connettività a bambini e ragazzi provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, 10 milioni alle scuole per l'acquisizione di piattaforme educative digitali, 5 milioni alla formazione degli insegnanti.

Alcune testate giornalistiche, nel riportare i risultati preliminari di un'indagine del Ministero dell'Istruzione, hanno riferito che al 18 marzo 2020 il 67% delle scuole (inclusi gli asili e le scuole dell'infanzia) aveva spostato tutte le attività didattico-educative *online*, raggiungendo potenzialmente 6,7 su 8,3 milioni di studenti in Italia[12].

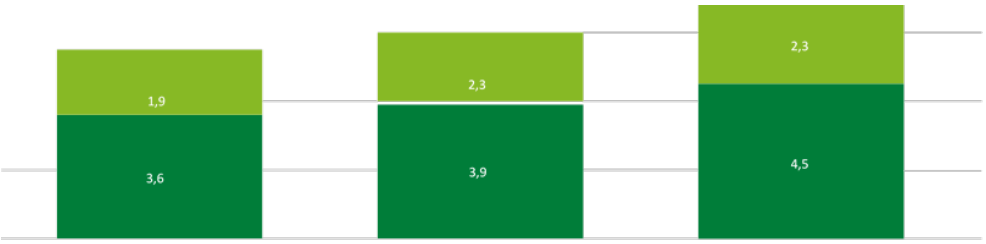
10. Cfr. M. Lella, *La scuola non c'è più*, in «Amministrare la scuola», 6, 2020, pp. 5-6.

11. Cfr. C. A. Conto, S. Akseer, T. Dreesen, A. Kamei, S. Mizunoya, A. Rigole, *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss*, «Unicef Innocenti Working Papers», 13 (2020) (https://www.unicef-irc.org/publications/1144-covid19-effects-of-school-closures-on- foundational-skills-and-promising-practices.html).

12. Cfr. G. Mascheroni, M. Saeed, M. Valenza, D. Cino, T. Dreesen, L.G. Zaffaroni, D. Kardefelt-Winther, *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, «Centro di Ricerca UNICEF Innocenti», 2021 (https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/la-didattica-a-distanza-durante-l%E2%80%99emergenza-COVID-19-l'esperienza-italiana.pdf).

In tale contesto i momenti trascorsi *online* sono aumentati per tutti dai piccoli alunni, agli studenti, agli adulti. La dilatazione del tempo *online* può però essere considerato in relazione alla mancanza di accesso alle aree esterne, alle strutture sportive e ai luoghi di incontro con gli amici durante il *lockdown*. D'altro canto, i momenti trascorsi *online* per attività non scolastiche potrebbero aver costituito, in questo particolare frangente, l'unica unica opportunità per connettersi con gli amici, rilassarsi o anche per eseguire esercizio fisico.

Nello schema seguente[13] è possibile evincere il tempo medio impiegato da bambini e ragazzi nell'utilizzo delle tecnologie digitali in una tipica giornata settimanale per livello di istruzione.

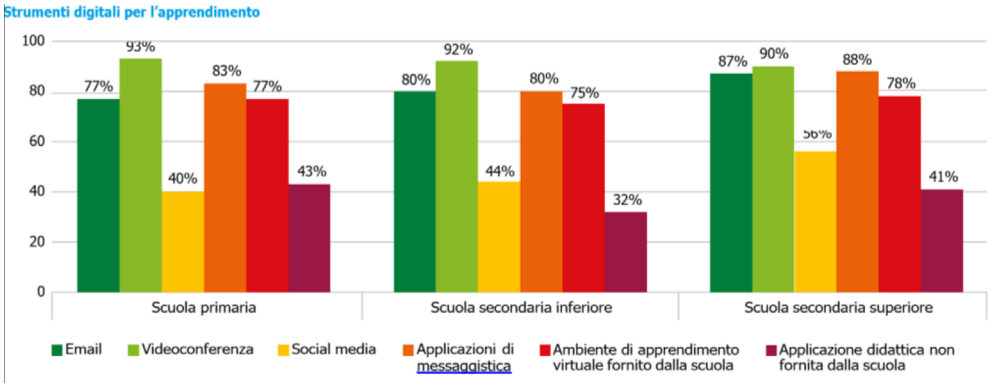


Ore passate a utilizzare tecnologie digitali per attività scolastiche
Ore passate a utilizzare tecnologie digitali per altre attività
N = 1.028 bambini e ragazzi che usano internet.

Rispetto all'utilizzo delle diverse tecnologie poste in essere al fine di raggiungere il numero più grande di studenti, da recenti analisi condotte in 118 Paesi (UNESCO-UNICEF-World Bank) è stato possibile evincere come in media il 70% dei Paesi ha utilizzato una combinazione di approcci digitali e non digitali per raggiungere i bambini e i ragazzi a tutti i livelli scolastici[14].

13. I livelli di istruzione sono basati sull'età dichiarata dai bambini e dai ragazzi. Cfr. a questo proposito il progetto: *KiDiCoTi: a new study on kids' digital lives during COVID-19 lock-down* coordinato dal Joint Research Center della Commissione Europea nel 2020 (https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/kidicoti-kids-digital-lives-covid-19-times).

14. Cfr. UNESCO, UNICEF and the World Bank, *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19,* Paris, New York, Washington D.C., UNESCO, UNICEF, World Bank, 2020 (https:// data.unicef.org/resources/national-education-responses-to-covid19/). Cfr. ugualmente C. Alban Conto, S. Akseer, T. Dreesen, A. Kamei, S. Mizunoya, A. Rigole, *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss* cit.



Allo stesso tempo, l'accesso ai dispositivi e la connessione a internet hanno composto solo un pezzo del puzzle. Mentre i dispositivi e la connettività sono abilitatori necessari per una didattica a distanza/della vicinanza, quanto bambini e ragazzi abbiano beneficiato della DaD è dipeso da una molteplicità di fattori quali le competenze digitali e trasversali degli stessi, come e quanto frequentemente hanno comunicato con gli insegnanti, da strumenti e risorse a loro disposizione, dall'inclusività e accessibilità dei contenuti di apprendimento a distanza, nonché da quanto i loro genitori, almeno per i più piccoli, siano riusciti a creare nelle loro case un ambiente favorevole alla DaD.

In tale contesto anche gli studenti universitari hanno subìto l'impatto della didattica a distanza, delle limitazioni alla socialità in molte sue forme, compreso l'azzeramento della vita comunitaria all'interno degli atenei.

A maggio 2020 un gruppo di ricerca composto da alcuni giovani ricercatori di diversi atenei[15] ha evidenziato il ruolo «democratizzante» delle università come luoghi fisici, compito che in questo periodo di emergenza è venuto prepotentemente meno. Durante i mesi del *lockdown*, scrive il prof. Monteduro:

> l'ampia partecipazione degli studenti alle lezioni a distanza, confermata da un aumento della frequenza rispetto al primo semestre dello stesso anno accademico, conferma il valore civile degli atenei, dato dalla capacità di garantire l'universalizzazione di contenuti anche laddove sarebbe stato problematico accedervi[16].

Dall'analisi del grafico[17] di seguito riportato emerge che l'esperienza della didattica *online* vissuta durante il periodo del *lockdown* sembra più che confortante considerando che la maggior parte dei docenti universitari non erano avvezzi alle tecnologie e che si ritrovavano, per la prima volta, a dover far lezioni per il tramite di essa.

15. Cfr. *Sotto esame. La vita degli studenti universitari al tempo del Covid-19*, cur. G. Monteduro, Trento, Erickson, 2021.
16. Cfr. *Ibidem*.
17. Cfr. *Ibidem*.

Valuti la sua esperienza sulla didattica online (%)

	V.A.	%
Estremamente positiva	1.125	8,6
Abbastanza positiva	4.786	36,4
Né positiva né negativa	3.191	24,3
Abbastanza negativa	3.123	23,8
Estremamente negativa	906	6,9
Totale	13.131	100

Valuti la sua esperienza sulla didattica in presenza (%)

	V.A.	%
Estremamente positiva	4.617	36,2
Abbastanza positiva	6.439	50,6
Né positiva né negativa	1.190	9,3
Abbastanza negativa	406	3,2
Estremamente negativa	92	0,7
Totale	12.744	100

Questo dato è palesato dalla considerazione che la didattica a distanza elimina le limitazioni temporali e geografiche, la sovrapposizione delle lezioni con gli orari di lavoro, le difficoltà di spostamento, tipiche delle lezioni in presenza, offrendo nuove possibilità di fruizione dei corsi agli studenti lavoratori, nonché a chi ha una disabilità. Nonostante il carattere maggiormente inclusivo della DaD rispetto a quanto evidenziato, la componente più numerosa fra gli studenti che hanno partecipato all'indagine (il 44,2% degli intervistati) ha espresso il desiderio di tornare a una modalità completamente in presenza. Tuttavia, un numero di poco inferiore (il 41,2%) sembra optare per una didattica mista, mentre solo il 14,6% si dice a favore di quella interamente *online*[18].

Immagini che il prossimo anno la sua università offra queste tre diverse opzioni per la didattica, quale di queste sceglierebbe? (%)

	V.A.	%
Online	2.085	14,6
In presenza	6.262	44,2
Metà 50% *online*, 50% in presenza	5.881	41,2
Totale	14.228	100

«Il Fatto Quotidiano» ha recentemente pubblicato, in un articolo[19], un appello da parte degli studenti universitari di «non mettere nel dimenticatoio l'esperienza della didattica a distanza», di arricchire le lezioni in presenza in modalità integrata al fine di favorire la frequenza di studenti lavoratori, ospedalizzati, disabili, ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento che trovano nelle video lezioni registrate un nuovo ausilio compensativo, nonché, per i fuori sede, di evitare il trasferimento nelle città universitarie.

18. Cfr. *Ibidem*.
19. Cfr. Alex Corlazzoli, *Istituzionalizzare la dad all'università e affiancarla a lezioni in sede. È un aiuto per disabili, lavoratori e non solo*, «Il Fatto Quotidiano», 5 giugno 2021 (https://www.ilfattoquotidiano.it/2021/06/05/istituzionalizzare-la-dad-alluniversita-e-affiancarla-a-lezioni-in-sede-e-un-aiuto-per-disabili-lavoratori-e-non-solo/6212102/).

Gli stessi hanno costituito un gruppo Facebook, #Unidad (Universitari per la Didattica a Distanza Integrata)[20], avente 9.300 membri di cui in 58.000 pubblicano contenuti al riguardo; costituito un'Associazione iscritta all'Albo delle organizzazioni studentesche per il biennio 2020/2021-2021/2022 con l'obiettivo di operare sull'intero territorio nazionale cui aderiscono studenti provenienti da diversi Atenei universitari italiani. Hanno anche aperto un canale Telegram al fine di conferire maggiore visibilità alle loro azioni.

Le richieste formulate riguardano la libera fruizione, da parte degli studenti iscritti, delle lezioni in *streaming*, ovvero caricate in piattaforma al fine di poterne far uso in qualsiasi momento della giornata; esse risultano utili anche per gli studenti malati cronici, disabili, ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento che trovano nelle video lezioni registrate un nuovo ausilio compensativo. Come viene affermato dal manifesto scritto da Unidad:

> La didattica a distanza, accanto all'affermazione del lavoro agile (*smart working*), s'inserisce a pieno titolo all'interno di una svolta storica che ha stravolto il nostro modo di concepire e vivere il tempo e gli spazi. Un processo irreversibile che solo negli anni a venire potremo delineare nella sua interezza e nella sua complessità. La rivoluzione digitale è appena iniziata, ma già sembra suggerire alcune delle sue future linee guida. Anche la DaD potrà aiutarci a recuperare una dimensione più ecosostenibile e a misura d'uomo[21].

È in tale contesto che scuola e università hanno lavorato alacremente al fine di non lasciar soli i propri studenti, ove la costruzione di un apprendimento autentico, la gestione della continuità educativa, il mantenimento del filo invisibile che tiene legata la socialità alla crescita della persona, sono stati messi duramente alla prova da ciò che è stato irrimediabilmente negato: la presenza.

Anche gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi della Basilicata hanno avvertito il bisogno, nell'ambito del percorso di tirocinio indiretto di incontrarsi, pur se virtualmente, in piccoli gruppi per scambiare opinioni, discutere, rivedere, operare, collaborare, co-costruire nuove conoscenze. Sono stati loro a chiedere che talune lezioni di tirocinio indiretto fossero attuate in tale modalità; ciò avrebbe consentito loro di sentirsi vicino, pur se a distanza. Forte era l'esigenza di tali incontri. Gli stessi sono stati considerati utili dagli studenti non solo per esserci l'uno per l'altro, ma anche per poter discorrere con il docente in merito a consigli, suggerimenti, per aprirsi rispetto a problematiche che attanagliavano la propria persona nei diversi ambiti della vita, studio e formazione compresi, nonché per proseguire in serenità e con spirito di collaborazione e voglia di «crescere», quali futuri insegnanti, il percorso di tirocinio indiretto.

20. Cfr. (https://www.facebook.com/groups/244634730324753).
21. Cfr. (http://www.cronacaossona.com/2021/03/13/manifesto-unidad-universita/?fbclid=IwAR1Z-6qYmusA69OL2gflbwrk_p0MLouarVcf10AoBn38ZPN0HyXw7oUzLQig#Il-manifesto-Unidad).

È appena il caso di sottolineare che ciò risulta possibile allorquando si è avviato con gli studenti un percorso di fiducia, di stima reciproca, di comprensione. Tali situazioni si verificano solo dove essi comprendono che il docente è lì per aiutarli, sostenerli nel lungo cammino della formazione, dello studio, della vita.

È in tale contesto che l'approccio ROLL[22] (Rete di osservatori locali della lettura) ha continuato a essere dispiegato sia nella Scuola Primaria, ove già dall'anno precedente era stato attuato nell'ambito delle attività per la comprensione del testo, compreso quello di lingua straniera, che nel contesto universitario, nell'ambito delle lezioni di tirocinio indiretto afferenti al Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria attuate presso l'Università degli Studi di Basilicata.

In entrambi i contesti (Scuola Primaria e Università), i piccoli alunni e gli studenti hanno avvertito forte l'esigenza del confronto, del lavorare insieme, del cooperare, del confrontarsi pur di continuare a mantenere un dialogo costruttivo con i coetanei.

Rispetto agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, nell'ambito del percorso di tirocinio indiretto, dopo aver illustrato agli stessi le motivazioni di ordine didattico e pedagogico sottese alla filosofia dell'approccio ROLL e averne descritto le diverse fasi – lettura individuale, attività di metacognizione collettiva sul testo congiunta alla trasposizione sulla lavagna elettronica dei pareri rispetto a quanto affermato dai singoli studenti (siamo d'accordo, non siamo d'accordo, non sappiamo), rilettura dello stesso e verifica di quanto riportato sulla lavagna con «arbitro» il testo stesso –, gli studenti sono stati invitati ad attuare una simulazione dapprima in plenaria, anche se attraverso uno schermo, successivamente per gruppi più ristretti, al fine di far proprio l'approccio prima di poterlo attuare nelle scuole ove gli stessi hanno frequentato il tirocinio diretto, luogo quest'ultimo dove le metodologie e i saperi si scambiano, si fondono, si intersecano per dar vita al nuovo.

È stato nell'ambito dei gruppi ristretti, rispetto ai quali avevo possibilità di entrare, spostandomi tra le diverse «stanze virtuali», al fine di osservare le pratiche di scambio dei pareri relativi al significato del testo, che gli studenti hanno compreso appieno, sperimentando in prima persona, la valenza dell'approccio ROLL rispetto la comprensione del testo.

Il lavorare su tale approccio per gruppi ristretti ha consentito agli studenti di confrontarsi, pur se a distanza, di operare sul testo, di fare metariflessione sullo stesso, nonché, in fase di verifica, farlo divenire «arbitro» del confronto, della discussione, della comprensione.

È stato questo il contesto in cui gli studenti del quarto anno di tirocinio hanno compreso appieno l'approccio ROLL. Solo quando qualcosa è «dentro di noi», quando si è fatta attività di metariflessione, di metacognizione, solo allora si è in grado di poter spiegare ad altri la valenza di quanto appreso.

È questo quanto è accaduto ai nostri studenti: molti di loro si sono resi portavoce, pur se a distanza, nelle scuole ove svolgevano le attività di tirocinio diretto, di novità inerenti la comprensione del testo.

22. Cfr. i *Réseau des Observatoires Locaux de la lecture* (https://www.roll-descartes.fr/).

Entrare nelle scuole con la consapevolezza di conoscere la valenza pedagogica e didattica di nuove metodologie e volerle sperimentare in accordo con i docenti di classe, significa «contaminare» con il nuovo la classe, la scuola, il territorio; significa fare ricerca-azione, modalità sempre più scelta quale approccio metodologico per realizzare interventi di «formazione-azione»[23]. La stessa risulta importante in quanto consente ai soggetti interessati di divenire «attori» del processo formativo costituendo un elemento cardine della pedagogia istituzionale, sia per quanto riguarda la formazione del personale che per quanto concerne l'analisi della pratica educativa e il suo miglioramento.

Diverse sono state le scuole del territorio lucano e pugliese ove tale approccio è stato posto in essere dai docenti accoglienti; rilevanti sono stati i punti di forza emersi nelle realtà dove è stato possibile attuarlo appieno. Purtroppo, la situazione pandemica, la connessione della rete non sempre stabile, la necessità di avere più *device* a disposizione per le famiglie con diversi figli e genitori che lavorano, situazioni particolari di alcuni territori/scuole, non hanno consentito una larghissima diffusione dell'approccio ROLL, ma diversi sono stati i nostri studenti che hanno voluto elaborare tesi di laurea e di tirocinio su tale metodologia. Elaborare una tesi di laurea e di tirocinio in tal senso ha significato far conoscere, sperimentare nella scuola, nelle classi di riferimento l'approccio ROLL.

A guidare gli studenti nella stesura delle tesi di laurea concernenti le tematiche relative al problema dell'*illettrisme* e l'approccio ROLL quale possibile metodologia atta a fronteggiare l'analfabetismo funzionale, è stato il prof. Domenico Milito, docente titolare della cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università degli Studi della Basilicata; ad accompagnare gli stessi nel percorso teorico-pratico, a guardare alla progettazione delle Unità di Apprendimento, nonché alla realizzazione delle stesse, è stata la scrivente[24] nell'ambito dell'espletamento delle sue funzioni di Tutor Coordinatore attuate presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Le tesi di laurea e tirocinio, concernenti la suddetta tematica, effettuate nel pieno periodo della prima pandemia sono state diverse[25]; altre erano state elaborate in precedenza, altre ancora redatte successivamente.

In tal modo la ricerca-azione avviata nelle scuole di Puglia e Basilicata, per il tramite dei tirocinanti (è stata espletata da parte dell'Università della Basilicata anche una for-

23. Cfr. K. Smeets, P. Ponte, *Action research and teacher leadership*, «Professional Development in Education», 35, 2 2009, pp. 175-193; *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, cur. C. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010; D. Lipari, *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Milano, Franco Angeli, 2012.

24. La scrivente, Anna Tataranni, è Tutor Coordinatore nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi della Basilicata.

25. Cfr. le tesi di laurea e tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, Università degli Studi della Basilicata di N. Cacciapaglia, *Metodologie e strategie di contrasto all'analfabetismo funzionale: l'Atelier di Comprensione del Testo* (discussione luglio 2020), A.G. Comparato, *Promuovere la comprensione della lettura nell'ambito di una ricerca-azione* (discussione ottobre 2020), M. Cristella, *Competenza funzionale della lettura: i primi passi verso una passione* (discussione luglio 2020), G. Nocera, *Il metodo Roll nelle scuole dell'infanzia e primaria* (discussione luglio 2020).

mazione specifica rivolta a docenti[26], nonché un seminario di disseminazione[27]), ha fatto conoscere l'approccio ROLL nelle Istituzioni scolastiche ove gli stessi studenti frequentavano il tirocinio diretto favorendone ulteriormente la diffusione. La ricerca-azione vista dunque quale strumento per avviare cambiamenti educativi fondamentali a partire dal basso, dalle scuole stesse, piuttosto che dall'alto, dalle diverse istituzioni. La scuola vista come comunità di ricercatori con il compito, attraverso la ricerca-azione, di interrogarsi e di mettere in discussione valori e comportamenti.

È questo quanto accaduto con i nostri studenti; è stata anche la loro «voce» a consentire ai docenti delle scuole accoglienti di conoscere le peculiarità dell'approccio ROLL atto a portare gli alunni alla metariflessione sul testo.

Pur in un momento così buio per l'umanità tutta, i nostri studenti si sono messi in gioco; hanno continuato con forza e determinazione ad andare avanti per costruire il loro futuro, hanno lottato per la costruzione della scuola e della società ideale, ove non ci può essere posto per l'analfabetismo funzionale e di ritorno che sta pervadendo molte aree dell'intera Europa, Italia compresa. Non è concepibile, nella società del XXI secolo che vi sia incapacità di comprendere, valutare e utilizzare in modo efficace le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana.

Tale problematica si traduce, secondo l'UNESCO (1984), come «la condizione di una persona incapace di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità»[28].

Per la prima volta Scuola e Università sono davvero state nella condizione di dare tutto, senza aspettarsi di ricevere nulla in cambio, eppure tanto i nostri studenti hanno continuato a dare, ad attuare, compresa la sperimentazione e la ricerca-azione nelle scuole.

Parole come lavorare insieme, discutere, costruire, saper aspettare, scegliere, accompagnare non hanno costituito una bella cornice per un brutto quadro; sono state parole pensate, scelte, comunicate con empatia e con autentico desiderio di aspettare il momento giusto per accogliere, metabolizzare e «donare» agli altri, ai docenti nelle scuole, ai piccoli alunni.

Il prossimo futuro ci riserva quello che possiamo definire un contesto plurisfidante al quale possiamo rispondere solo utilizzando un approccio multi-dialogico[29]; non possiamo tornare indietro. Dobbiamo ripartire da quanto appreso in questo periodo per avviare, in seno alla società, una discussione aperta e una pianificazione lungimirante, attenta ai diritti non solo del presente, ma anche del futuro.

26. (https://formations.erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/02/6-Cronorogramma-corso-di-formazione-Erasmus.pdf).
27. (https://formations.erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/02/7-Programma-Seminario-Analfabetismo.pdf).
28. Cfr. OECD Statistics Directorate, *OECD Glossary of Statistical Terms – Functionally illiterate Definition* (https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1279).
29. Cfr. T.E. Arnkil, J. Seikkula, *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento, Erickson, 2013.

Bibliografia

Arnkil T.E., Seikkula J., *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento, Erickson, 2013.

Castoldi M., *Didattica generale*, Firenze, Mondadori Education, 2010.

Colpo G., Pazzaglia F., *Prova di comprensione della lettura*, in *Q1 prove. Prove per la compilazione del quadro 1 della scheda di valutazione*, cur. R. De Beni, Gruppo MT, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1994, pp. 25-35.

Conto A., Akseer C., Dreesen S., Kamei T., Mizunoya A., Rigole S., *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss*, Innocenti Working Papers n. 13, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence, 2020.

Dreesen T., Akseer S., Brossard M., Dewan P., Giraldo J., Kamei A., Mizunoya S., Ortiz Correa J.S., *Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*, «Innocenti Research Briefs», 10 (2020) (https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html).

Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G., (cur.), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010.

Lella M., *La scuola non c'è più*, «Amministrare la scuola», 6 (2020).

Lipari D., *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Mascheroni G., Saeed M., Valenza M., Cino D., Dreesen T., Zaffaroni L.G., Kardefelt-Winther D., *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, «Centro di Ricerca UNICEF Innocenti», 2021 (https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/la-didattica-a-distanza-durante-l%E2%80%99emergenza-COVID-19-l'esperienza-italiana.pdf).

Michelin Salomon A, *La cura educativa tra prevenzione e orientamento*, in *Modi e luoghi dell'agire educativo*, cur. Michelin Salomon A., Messina, Antonello da Messina, 2007.

Milani L., Scuola di Barbiana – *Lettera a una Professoressa* – 1ª edizione, Firenze, Lef, 1967.

Monteduro G., (cur.), *Sotto esame. La vita degli studenti universitari al tempo del Covid-19*, Trento, Erickson, 2021.

Montessori M., *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli, Morano, 1935.

Natoli L., *L'amico adulto*, in *Modi e luoghi dell'agire educativo*, cur. Michelin Salomon A., Messina, Antonello da Messina, 2007.

OCSE, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando, 2007.

Smeets K., Ponte P., *Action research and teacher leadership*, «Professional Development in Education», 35, 2 2009, pp. 175-193.

UNESCO, UNICEF and the World Bank, *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*, Paris, New York, Washington D.C., UNESCO, UNICEF, World Bank, 2020.

UNESCO, *Education: From disruption to recovery*, UNESCO 2020 (https://en.unesco.org/covid19/educationresponse).

Sitografia

(https://www.unicef-irc.org/publications/1144-covid19-effects-of-school-closures-on- foundational-skills-and-promising-practices.html).
(https://www.orizzontescuola.it/apprendo-anche-con-le-ginocchia-intervista-alla-professoressa-daniela-lucangeli/).
(https://www.diregiovani.it/2020/05/08/313716-scuola-lucangeli-sara-comunita-fluida-obiettivo-crescita-ragazzi.dg/).
(https:// data.unicef.org/resources/national-education-responses-to-covid19/).
(https:// en.unesco.org/covid19/educationresponse).
(https://www.lituraterre.org/Illetteratismo-Democrazia_a_rischio.htm).
(https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
(https://www.roll-descartes.fr/).
(https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-26/didattica-digitale-raggiunti-67-milioni-studenti-sugli-83-milioni-complessivi-164052.php?uuid=ADex49F).
(https://www.ilfattoquotidiano.it/2021/06/05/istituzionalizzare-la-dad-alluniversita-e-affiancarla-a-lezioni-in-sede-e-un-aiuto-per-disabili-lavoratori-e-non-solo/6212102/).
(https://www.facebook.com/groups/244634730324753).
(http://www.cronacaossona.com/2021/03/13/manifesto-unidad-universita/?fbclid=IwAR1Z6qYmusA69OL2gflbwrk_p0MLouarVcf10AoBn38ZPN0HyXw7oUzLQig#Il-manifesto-Unidad).
(https://formations.erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/02/7-Programma-Seminario-Analfabetismo.pdf).
(https://formations.erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/02/6-Cronorogramma-corso-di-formazione-Erasmus.pdf).

Tesi di laurea e tirocinio

Cacciapaglia N., *Metodologie e strategie di contrasto all'analfabetismo funzionale: l'Atelier di Comprensione del Testo*, Università degli Studi della Basilicata (discussione luglio 2020).
Comparato A.G., *Promuovere la comprensione della lettura nell'ambito di una ricerca-azione*, Università degli Studi della Basilicata (discussione ottobre 2020).
Cristella M., *Competenza funzionale della lettura: i primi passi verso una passione*, Università degli Studi della Basilicata (discussione luglio 2020).
Nocera G., *Il metodo Roll nelle scuole dell'infanzia e primaria*, Università degli Studi della Basilicata (discussione luglio 2020).

Rosanna Lamboglia
Università degli Studi della Basilicata

Strumenti diagnostici del ROLL: i test *di posizionamento per la misurazione del* learning loss *e la costruzione metacognitiva*

Introduzione. Il learning loss*: le ragioni di un rinnovato interesse*

Dopo quasi due anni di emergenza sanitaria volta a contenere il contagio da virus SAR-COV-2, sono tornati attuali gli studi sul *learning loss*, come riflessione sugli apprendimenti scolastici e la loro eventuale perdita, dopo periodi di interruzione della didattica in presenza e la lontananza fisica dalla scuola[1]. Dalla primavera del 2019, l'adozione della didattica a distanza (DaD) in quasi tutti i sistemi scolastici del mondo è stata infatti la modalità obbligata e necessaria attraverso cui bambini, ragazzi e giovani adulti hanno continuato a esercitare il proprio diritto allo studio.

Con l'espressione *learning loss* – o, più esattamente, con quella di *summer learning loss*, con la quale è altrimenti indicata – si fa riferimento alla perdita di competenze osservata negli studenti, dopo un periodo di interruzione della frequenza scolastica. Come concetto, è stato utilizzato soprattutto dalla pedagogia sperimentale statunitense per definire il divario di competenze e conoscenze tra i livelli registrati precedentemente a una normale pausa didattica – com'è, p. es., quella estiva – e la ripresa delle attività di apprendimento[2]. In particolare, le indagini condotte sul *summer learning loss* hanno evidenziato come la componente socio-economica – solitamente ritenuta come uno dei principali fattori d'influenza dei risultati conseguiti dai discenti durante l'anno scolastico – era soprattutto una delle connessioni più frequenti della perdita di apprendimento durante le vacanze estive. Per cui, gli studenti appartenenti alla classe media americana tendevano a migliorare il proprio livello, p. es., di lettura rispetto a quello posseduto prima della pausa

1. Cfr., da ultimo, P. Engzell, A. Freya, M.D. Verhagena, *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*, «Proceedings of the National Academy of Science of United States of America» (PNAS), 118, 17 (2021) (https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118).
2. In proposito, cfr. H. Cooper, B. Nye, K. Charlton, J. Lindsay, S. Greathouse, *The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review*, «Review of Educational Research», 66, 1 (1996), pp. 227-268.

estiva, mentre gli studenti delle classi inferiori perdevano competenze, soprattutto per ciò che concerneva la Matematica[3].

Attualmente, pensare che la perdita di apprendimento riguardi solo le fasce meno abbienti e che sia d'incidenza prevalentemente estiva sono assunti da verificare caso per caso e soprattutto dipendono dai contesti. In una situazione di straordinaria interruzione della frequenza in presenza, infatti, la perdita di apprendimento può anche rivelarsi un elemento idiografico trasversale, non necessariamente legato allo *status* socio-economico e culturale di appartenenza degli studenti. In tal caso, l'elemento di discrimine diventa piuttosto il fattore di incidenza, maggiore in quegli studenti il cui ambiente di vita socio-economico, familiare e culturale è debole per la mancanza di stimoli e di possibilità che offre e come componente incentivante dell'interesse e della motivazione ad apprendere[4].

In un contesto dunque del tutto diverso da quello delle prime indagini, il concetto di *learning loss* è oggi oggetto di un rinnovato interesse e di una revisione nella ricerca pedagogica, poiché nell'ultimo anno e mezzo oltre 1,5 miliardi di studenti a livello planetario hanno interrotto la frequenza scolastica in presenza per periodi prolungati, diversi dalle tradizionali pause didattiche. Per buona parte di costoro non si è trattato unicamente di una lontananza fisica dal luogo di apprendimento-insegnamento. Si è trattato anche di un «allontanamento» dalla relazione educativa e dalle risorse che la scuola come luogo di crescita – non solo culturale – mette a disposizione.

L'avvio pressoché generalizzato della didattica a distanza non è stato facile, ma le istituzioni scolastiche hanno compiuto enormi sforzi per dotare, per quanto possibile, di mezzi e strumenti le famiglie più disagiate. Hanno anche investito molto nella formazione dei docenti, creando una forte sinergia tra istituzioni, agenzie formative e agenzie di servizi per l'educazione. Era tuttavia inevitabile che il brusco cambio di rotta delle modalità di insegnamento avesse i suoi contraccolpi sui livelli di apprendimento, e non solo per gli studenti in difficoltà.

Sia pur con un allentamento della stretta sanitaria, la nostra è ancora una situazione di transizione dall'emergenza. È possibile dunque che si debba ricorrere nuovamente alla DaD per qualche tempo o per periodi più o meno lunghi, secondo le situazioni particolari. Siamo pertanto ben lontani dal poter oggi calcolare i costi educativi – sia sul piano quantitativo, sia qualitativo – del COVID-19 e gli effetti a medio-lungo termine sul sistema d'istruzione.

3. Cfr., p. es., l'indagine condotta per cinque anni su un campione di Scuola Primaria di Baltimora, in cui i ricercatori Entwisle, Alexander e Steffel Olson hanno rilevato che era un'impressione sbagliata quella secondo cui i bambini della classe media imparassero di più durante l'intero anno rispetto ai bambini più poveri. I dati, al contrario, evidenziavano che le risorse domestiche, se aiutavano i discenti tutto l'anno, determinanti lo erano principalmente o solo in estate, quando cioè la pausa didattica privava i bambini più poveri di Baltimora dei benefici della frequenza scolastica. In proposito e per maggiori ragguagli sulla ricerca, cfr. D.R. Entwisle, K.L. Alexander, L. Steffel Olson, *Keep the Faucet Flowing. Summer Learning and Home Environment* (https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2001/keep-faucet-flowing).

4. Sulle componenti motivazionali dell'apprendimento, rimando a R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Tuttavia, un primo bilancio per ciò che riguarda la Scuola italiana lo offre l'esame degli esiti delle Prove INVALSI 2021[5], le prime a essere svolte su larga scala, dopo lo scoppio della pandemia e la decisione del Ministero di non effettuare, in piena emergenza sanitaria, la rilevazione relativa all'a.s. 2019/2020[6].

In proposito, vi è da dire che si è trattato di una rilevazione – quella del 2021[7] – che si è svolta al termine di un anno scolastico ancora molto particolare, profondamente influenzato dalla persistenza del rischio da contagio COVID. Ciò nonostante, da marzo a maggio 2021, sono stati coinvolti nelle somministrazioni INVALSI oltre 1.100.000 allievi delle classi II e V della Scuola Primaria, circa 530.000 studenti della III Secondaria di primo grado e circa 475.000 studenti dell'ultimo anno della Secondaria di secondo grado, con oltre 3.820.000 prove CBT (*computer based testing*) svolte e una percentuale piuttosto soddisfacente per ordine di scuola, ovvero, rispettivamente, oltre il 98%, il 93% e l'82%[8].

Cosa dunque si evince dalla rilevazione INVALSI 2021? Il quadro complessivo che emerge dagli esiti delle Prove di Italiano, Matematica e Lingua inglese è piuttosto articolato, con dati assolutamente confortanti per alcuni gradi di scuola – come, p. es., nella Scuola Primaria –, ma anche con numerose problematicità col progredire degli studi. È proprio col loro progredire, infatti, che risulta un dato macroscopico, quello cioè della perdita di apprendimento a partire dal grado 8 (III anno della Scuola Media) sia per quanto riguarda le Prove d'Italiano, sia per quanto riguarda le Prove di Matematica[9]. Perdita – questa – che si riverbera anche nella Scuola Secondaria di secondo grado e qui ancora progredisce. Livelli invece sostanzialmente stabili, in linea cioè con le medie del 2019, si sono registrati – sia pur con sensibili differenze tra *listening* e *reading* – per ciò che concerne il livello A1 di lingua inglese per il grado 8 (III Media) e il livello B2, richiesto per il grado 13 (V anno della Scuola Secondaria di secondo grado)[10].

I dati INVALSI 2021 confermano dunque l'esistenza di forme di dispersione scolastica implicita[11], con un gran numero di studenti che ha subito, soprattutto in Italiano e

5. Cfr. (https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/). Per il 2021 non erano previste le Prove per gli studenti delle classi II della Scuola Secondaria di secondo grado.

6. Il repentino passaggio alla didattica a distanza in tutti gli ordini di scuola e l'utilizzo di piattaforme di apprendimento *e-learning* a partire da marzo 2019 indusse l'allora Ministra dell'Istruzione, on. Azzolina, ad annullare la somministrazione.

7. Prove standardizzate somministrate nelle classi II e V Elementare, III Media (o ottava classe), decima classe (II anno del primo biennio della Scuola Secondaria di secondo grado) e tredicesima classe (V anno della Scuola Secondaria di secondo grado), che descrivono gli esiti di apprendimento conseguiti da più di due milioni di studenti italiani e danno modo di conoscere lo stato di salute del sistema scolastico del Paese.

8. Cfr. (https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/).

9. Per un sintetico quadro d'insieme delle Prove di Matematica INVALSI 2021, cfr. (https://youtu.be/MwCXUEHFSms).

10. Per un sintetico quadro d'insieme delle Prove d'Inglese INVALSI 2021, cfr. (https://youtu.be/gav_JaCTCi8).

11. Sulla dispersione implicita, cfr. l'editoriale di R. Ricci, *La dispersione scolastica implicita*, in *Invalsiopen* (https://www.invalsiopen.it/dispersione-scolastica-implicita/) e il documento MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla*

Matematica, una consistente perdita di apprendimenti nella Scuola Secondaria di secondo grado, in particolar modo tra coloro che provengono da un contesto socio-economico svantaggiato.

La scuola dei prossimi anni avrà dunque un compito molto arduo da affrontare, quello di contrastare l'effetto *learning loss* nei processi cognitivi e lo *shock* socio-emozionale del confinamento domestico, se – com'è vero e così come sembra indicare anche il rapporto INVALSI 2021 – esiste una correlazione tra perdita di competenze, abilità e conoscenze di una significativa fetta degli studenti italiani e il contesto socio-economico debole d'appartenenza.

Il *learning loss* è infatti alla base della dispersione scolastica implicita, un fenomeno nuovo e per certi versi molto insidioso tra le nuove povertà educative, perché riguarda bambini e ragazzi in età scolare con regolare frequenza. Concerne una quota non trascurabile di studenti che, al termine di un ciclo di studi – ovvero dopo otto, dieci o anche tredici anni di istruzione –, raggiungono livelli di competenza insufficienti e al di sotto delle soglie attese per ordine di scuola[12].

Già precedentemente all'emergenza sanitaria, si registravano tassi allarmanti di abbandoni, di dispersione scolastica e alti divari di competenze tra gli studenti delle diverse aree del Paese[13]. L'interruzione della frequenza tradizionale sembra tuttavia averli accentuati, e non solamente tra i discenti più deboli o in difficoltà prima del COVID-19.

In questo senso ancora, non sembrano essere state misure sufficienti, soprattutto nel Ciclo secondario, la rimodulazione dei piani didattici necessari alla didattica a distanza e alla didattica digitale integrata (DDI) e gli sforzi fatti per superare il *digital divide* all'interno del Paese e tra le fasce più deboli della popolazione. Ed è proprio per questa ragione che le misure di intervento, alla ripresa del nuovo anno scolastico, non possono riguardare solo alcuni.

Occorre pertanto un aggiornamento dei processi valutativi *ex ante* e *in itinere*, per cui, p. es., poter misurare il *learning loss* delle classi, prima e indipendentemente dalle rilevazioni nazionali, permetterebbe di avere una dimensione del fenomeno e prevedere piani didattici di intervento mirato già cominciare da settembre. Anzi, se fosse possibile concertare i «piani estate» 2021[14] con la ripresa dell'attività curriculare del nuovo

dispersione scolastica e alla povertà educativa (https://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t).

12. *Ibidem*.

13. Sulla dispersione scolastica esplicita, cfr. (https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica)/.

14. Con la legge di bilancio 2021 (art. 1, comma 503, della Legge n. 178/2020 e art. 3 del DM n. 48/2021) sono stati stanziati 40 mln di euro per consentire lo svolgimento a livello nazionale delle attività educative e didattiche previste nell'ambito del «Piano scuola Estate 2021». Con il successivo decreto dipartimentale n. 39 del 14 maggio 2021, la Direzione generale delle Risorse Umane e Finanziarie del Ministero dell'Istruzione ha quindi fornito informazioni ulteriori alle scuole per la presentazione dei progetti e l'accesso alla selezione dei finanziamenti. Il massimale di spesa riconosciuto a ciascuna istituzione scolastica è di euro 40.000 per le scuole con un numero pari o superiore a 600 alunni frequentanti e di euro 30.000 per le scuole con

anno scolastico, forse le scuole potrebbero fare ancora di più per colmare il divario di rendimento.

Per intendere, infatti, l'eventuale *learning loss* di un gruppo-classe è necessario analizzarne e comprenderne le cause e i fattori che lo alimentano. Oltre infatti a quelli individuali – come, p. es., la predisposizione allo studio e le attitudini dei discenti –, determinanti nel *learning loss* sembrano essere i fattori ascritti (come p. es., il capitale socio-economico e umano della famiglia di appartenenza, il genere e il *background* culturale) e i fattori di contesto (come, p. es., la tipologia e le caratteristiche della scuola, la specifica offerta formativa, le relazioni tra gli insegnanti e studenti, l'influenza del gruppo dei pari, ecc.). A influire sul *learning loss* sono dunque anche molti fattori connessi con il funzionamento del sistema d'istruzione e formazione, tra cui, in primo luogo, la didattica. Fattori, questi, che, messi tutti insieme, incidono sull'apprendimento degli allievi e possono promuovere o ostacolare il proseguimento degli studi, poiché non di rado a *performance* scolastiche poco soddisfacenti corrisponde anche un senso di inadeguatezza della propria autoefficacia di apprendente.

In proposito, però, vi è quantomeno da rilevare che nella frequenza scolastica tradizionale i fattori ascritti e quelli di contesto possono essere tenuti meglio sotto controllo e tutti gli studenti possono attingere alle risorse messe a disposizione dalla scuola[15]. Quando, invece, interviene una qualsivoglia circostanza che interrompe la frequenza o ne modifica l'assetto – cosi come è accaduto nel brusco passaggio alla DaD –, questo controllo è più debole. A ciò si aggiunge il fatto che non è detto che tutti gli studenti riescano ad attingere in egual misura alle risorse e alle opportunità messe a disposizione dalla scuola. Così come non è neppure scontato il fatto che una nuova modalità di fruizione come la DaD sia congeniale a ogni discente e possa essere recepita come un «naturale» veicolo di apprendimento. Di conseguenza, anche la relazione educativa con gli insegnanti è avvertita come molto più debole e molto penalizzata è pure quella con i pari.

Ecco perché occorre intervenire sui contesti di apprendimento-insegnamento (ri)partendo proprio dalla didattica e dagli strumenti che essa può offrire agli insegnanti per contrastare il *learning loss* dei discenti più fragili e a rischio dispersione scolastica o abbandono. Non solo, ciò anche per poter ridurre l'eventuale mancata corrispondenza tra il successo formativo, così come indicato nei traguardi di competenza delle *Indicazioni nazionali* del Primo Ciclo[16] o delle *Linee Guida* del Secondo Ciclo, e il successo scolastico.

un numero di alunni frequentanti inferiore a 600. Si tratta, dunque, di un finanziamento cospicuo che iniziando nei mesi estivi, potrebbe ottimamente raccordarsi con la ripresa delle attività didattiche a settembre.

15. In proposito, si rimanda alla «teoria del rubinetto», secondo cui a subire le maggiori conseguenze delle interruzioni della frequenza scolastica sarebbero i discenti con contesti sociali e familiari disagiati, i quali non avrebbero compensazioni – né finanziarie, né di capitale umano (come l'istruzione dei propri genitori) – al venir meno delle risorse e opportunità offerte dalla scuola.

16. Cfr. *Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Numero Speciale 2012, Firenze, Le Monnier, 2012.

L'impiego delle prove strutturate nel contesto scolastico

L'applicazione nel contesto scolastico delle prove strutturate – o «oggettive» secondo un uso linguistico molto diffuso, ma sostanzialmente improprio – è un indispensabile strumento di rilevazione e valutazione[17]. Il loro impiego ha tuttavia dovuto superare, nel tempo, alcuni pregiudizi – nella maggior parte dei casi, delle convinzioni radicate, ma in definitiva prive di fondamento scientifico e di significatività[18] –, per ottenere quell'apprezzamento che un utilizzo corretto, non enfatizzato, offre simultaneamente a docenti e a studenti. Tra gli aspetti più rimarchevoli vi è, p. es., il fatto che le prove strutturate, a differenza di quelle standardizzate di largo impiego (come quelle PISA, INVALSI, MT, ecc.), si prestano molto a rilevazioni e a valutazioni diagnostiche anche su piccoli numeri di discenti.

Le valutazioni in ingresso o iniziali – oggi dette anche «in punto *start*» o, nel caso dell'apprendimento di una seconda lingua, di *placement* – sono probabilmente le più dif-

17. Cfr., in proposito, M.C. Passolunghi, R. De Beni, *I test per la scuola. La valutazione psicologica ed educativa degli apprendimenti scolastici*, Bologna, Il Mulino, 2001.

18. Tra le convinzioni più radicate, vi sono state quelle per cui le prove strutturate fossero troppo facili: il che può essere vero solo se sono costruite in modo semplicistico e inadeguato rispetto ad alcune fondamentali norme redazionali. Un altro pregiudizio voleva che fossero in grado di accertare solo conoscenze mnemoniche e non anche competenze, né consentivano di valutare il processo di apprendimento nella sua struttura e nella sua globalità, come la metacognizione. Convinzioni – queste – molto deboli, poiché anche una verifica orale può accertare solo conoscenze mnemoniche, se non viene ben orientata dal docente sugli aspetti della comprensione o dell'interpretazione, della riflessione e dell'applicazione. Secondariamente, a certi livelli, le prove strutturate implicano capacità di astrazione anche notevoli e la possibilità di applicare a contesti non noti conoscenze acquisite. Al massimo, dunque, si può concedere che le prove strutturate si prestano meno a verificare processi cognitivi di ordine superiore come, p. es., la sintesi, l'analisi e la valutazione, ma non è impossibile concepirle anche per tali scopi. Ancora, altri pregiudizi facevano invece ritenere le prove oggettive spersonalizzanti del rapporto docente/alunno, poiché banalmente si riteneva che impedissero il colloquio tra le parti. Se ne deduceva pertanto che fossero di poca utilità formativa, in quanto, per un verso, si pensava che gli studenti rispondessero bene fornendo risposte a caso o perché copiavano le risposte e, per altro, perché non consentivano ai discenti di capire perché sbagliavano. Convinzioni – queste – ammissibili solo se il docente non si preoccupa di discutere il risultato della prova con i propri studenti e se le prove strutturate sostituiscono, invece di affiancare, le prove orali di accertamento degli apprendimenti. Quanto al *cheating*, ovvero al fatto di «trarre ispirazione dai compagni» per le risposte, e al fatto di individuarle secondo una modalità *random* sono due convinzioni altrettanto deboli, facilmente smentibili. Infatti, si possono somministrare prove differenti, p. es., con diverso ordine dei quesiti, come pure delle alternative plausibili, il cui numero significativo se, p. es., è pari a cinque rende ininfluente l'incidenza della fortuna. In secondo luogo, se il quesito è ben formulato, con distrattori tutti plausibili o verosimili, possibilmente parzialmente veri, allora il procedimento logico messo in atto dallo studente è estremamente significativo, non casuale e finisce col fornire preziose informazioni sulla sua mappa cognitiva. Sui vantaggi delle prove strutturate, mi piace qui ricordare che non va affatto trascurato il fatto di essere molto utili a discenti che hanno difficoltà nell'esposizione orale e scritta, e che dunque possono trarre giovamento da disegni, foto, figure, diagrammi, ecc., ma anche dalla gradualità nella somministrazione dei quesiti. Sugli altri innumerevoli vantaggi, rimando complessivamente a A. Quagliata, G. Moretti, *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*, Roma, Monolite, 1999.

fuse tipologie di valutazioni diagnostiche[19]. Il loro scopo è quello di accertare, mediante opportuna rilevazione, i livelli di partenza e le competenze pregresse degli alunni al loro ingresso nelle classi di nuova appartenenza (e, dunque, anche l'eventuale perdita di apprendimento nelle pause didattiche come quella estiva). In questo senso, sono anche in grado di monitorare il grado di aderenza delle competenze iniziali rispetto a un nuovo momento del percorso formativo (*Curricolo verticale di Circolo o d'Istituto*). La successiva valutazione degli esiti di ciascun discente dovrebbe permettere ai docenti di calibrare, all'inizio di un nuovo percorso di apprendimento-insegnamento, interventi didattici individualizzati e personalizzati a partire dalle specificità emerse dalla rilevazione. Ciò anche al fine di omogeneizzare le competenze del gruppo-classe e rendere più efficace l'azione didattica.

Le prove «oggettive» tuttavia si prestano molto anche a individuare le difficoltà dei discenti all'interno di quella che è la valutazione formativa o *in itinere*, al termine di una unità di apprendimento o di una scansione temporale dell'a.s. (*valutazione intermedia di profitto*). In tal senso, sono molto utili poiché forniscono al docente informazioni preziose per indirizzare, reindirizzare o anche modificare profondamente il processo di apprendimento, mediante opportuni aggiustamenti della didattica e un maggiore tempo dedicato al recupero, al consolidamento e al potenziamento delle competenze, delle abilità e delle conoscenze.

Infine, le varie tipologie di *test*[20] rispondono molto bene anche alle necessità delle valutazioni sommative e finali di profitto. E insieme al profitto, consentono, al contempo, una misurazione dell'efficacia didattica del percorso formativo realizzato. In particolare, la pratica dei cosiddetti «*test* d'uscita» su aspetti dell'intero percorso di apprendimento-insegnamento rappresenta per il docente sia un buon monitoraggio del percorso portato a termine, sia un valido strumento per la riprogettazione dei percorsi formativi. Consente infatti sia l'individuazione dei punti di forza e dei punti di debolezza del percorso, sia di avere il polso delle criticità o delle fragilità nei discenti rispetto alle competenze da conseguire. Inoltre, un buon raccordo tra i «*test* d'uscita» e i «*test* d'ingresso» di un nuovo anno scolastico permette anche di misurare e valutare l'eventuale perdita di apprendimento dei mesi estivi, punto d'avvio anche del nostro ragionamento.

19. Solitamente si tende a far coincidere la valutazione diagnostica con la valutazione in ingresso o iniziale, ma del tutto impropriamente, poiché ciò che caratterizza una rilevazione come diagnostica è la funzione che essa assolve e la modalità con cui è eseguita. Per cui, la valutazione in ingresso o iniziale è sicuramente diagnostica, ma non necessariamente la valutazione diagnostica è esclusivamente in ingresso o iniziale. Su questi ed altri aspetti della valutazione diagnostica, rimando a E. Lastrucci, *Valutazione Diagnostica. Metodi e strumenti per costruire Il Profilo in Ingresso dell'alunno*, Roma, Anicia, 2004, pp. 26-27.

20. Per un sintetico quadro della tipologia di prove strutturate, cfr. *TECO. Prove strutturate per la misurazione dei livelli di apprendimento,* a cura dell'ANVUR (https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi_g5CaiLryAhWM7qQKHaylBKEQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.anvur.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F07%2FProvestrutturate_TECO.pdf&usg=AOvVaw2rG3iQo43TnzBbGwUgbe55).

Vantaggi, dunque, non trascurabili quelli delle prove strutturate, a patto che le stesse rispondano a dei criteri procedurali che ne consentano sia la corretta misurazione degli esiti, sia la corretta interpretazione dei dati e, con essi, dunque, la corretta valutazione[21]. La chiusura degli stimoli e delle risposte dovrebbe infatti evitare sia la soggettività del discente nel momento in cui interpreta le domande, sia quella del docente nel momento in cui valuta le risposte. Ma la chiusura degli stimoli (e delle risposte, con l'imparzialità nella correzione delle prove e nell'attribuzione dei punteggi predefiniti) dipendono in buona sostanza dalla corretta formulazione dei quesiti a cui rispondere, da completare, da abbinare *et similia*. Non è infatti sufficiente somministrare identiche domande e tempi di risposta per porre tutti i discenti nelle stesse condizioni di lavoro. Se infatti i quesiti o gli enunciati delle risposte non sono ben formulati, l'esito della prova è influenzato dalla mediazione linguistica e dalla struttura della prova in maniera significativa[22]. In secondo luogo, la validità delle prove strutturate è tale solo se esse sono opportunamente tarate sugli obiettivi da misurare e se gli stimoli (*item* a domanda-risposta) misurano realmente ciò che si vuole misurare e non altro (*qualità delle prove*)[23]. Analogamente, quelle strutturate sono ancora prove «affidabili» se, somministrate a distanza di tempo una seconda volta agli stessi allievi e nelle medesime circostanze, forniscono misurazioni uguali (*fedeltà delle prove*). Qualità e fedeltà delle prove dipendono dunque dalla buona qualità degli stimoli, che devono essere pertanto rappresentativi di ciò che si vuole misurare e verificare un solo obiettivo per volta. Gli stimoli, inoltre, devono essere omogenei (stimolo chiuso/risposta chiusa), non ambigui evitando, p. es., l'uso di negazioni, e senza appigli nei quesiti e nelle risposte. È bene pertanto che siano formulati sotto forma di domanda diretta o di frase incompleta, ma senza omissioni significative alla loro comprensione.

Le alternative, a risposta chiusa[24] o a risposta univoca[25], devono invece utilizzare quanto più possibile la stessa struttura grammaticale e presentare un'adeguata coesione lessicale con il quesito formulato. Ancora, devono essere indipendenti tra loro, omogenee nella lunghezza, succedersi secondo un ordine casuale e contenere distrattori plausibili, preferibilmente parzialmente veri, in grado cioè di sollecitare nel discente operazioni cognitive complesse.

21. B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, Franco Angeli, 2003.

22. La risposta può essere fornita in modo adeguato dai discenti solo se essi possono far ricorso alle proprie abilità e conoscenze e se riescono a organizzare proprie strategie cognitive in grado di condurli alla prestazione richiesta.

23. Infatti, lo stimolo deve essere accuratamente predisposto in funzione del tipo di prova che s'intende somministrare.

24. P. es., risposte vero/falso (V/F), a scelta multipla (SM) da tre a cinque alternative, a risposta multipla (RM), a confronto/valutazioni o abbinamenti/collegamenti e corrispondenze, completamenti e compilazioni con risposte univoche (*cloze* o «testi buco», anche facilitati), riordinamenti e riorganizzazioni.

25. P. es., calcoli, esercizi, problema, costruzione di grafici e tabelle con valore dati, dettati ed esercizi ortografici, ecc.

Nelle prove strutturate è però importante anche la qualità della somministrazione, per la quale dovrebbero essere soddisfatte alcune circostanze. Tra queste, è utile ricordare innanzi tutto che non vi siano fattori estranei alle prestazione, in grado cioè di interferire con l'esecuzione, incluso il *cheating* tra pari; ancora, che le istruzioni siano invece sempre complete e comprensibili per i discenti; che nessuna influenza negativa venga da parte del docente, ecc. Assicurare il contesto di somministrazione non è dunque semplice. Occorre tuttavia operare in tal senso a garanzia dei risultati e delle valutazioni che in ultimo le prove strutturate consentono di fare circa i livelli di prestazione dei discenti, l'omogeneità dei punteggi e rispetto ai coefficienti di varianza e di deviazione *standard*.

I test *di posizionamento iniziali e finali nella pratica del ROLL, come strumento diagnostico per misurare le fragilità nella lettura e comprensione del testo*

Anche il ROLL, come protocollo didattico sperimentale messo a punto dall'*équipe* di ricerca del CIFODEM dell'Università Paris Descartes a uso delle scuole francesi di primo e secondo grado, al fine di contrastare le fragilità degli studenti nella lettura e nella comprensione dei testi, prevede la somministrazione di due prove strutturate, rispettivamente, al principio e alla fine delle tredici settimane di attività laboratoriali (*Atelier de Compréhension de Texte*)[26].

A ogni gruppo viene infatti preliminarmente somministrato un *test* di posizionamento iniziale (*Test di posizionamento n. 1*), che rileva otto indicatori di competenza linguistica (*il senso letterale*; *le inferenze*; *i personaggi* nel caso dei testi narrativi; *spazio e tempo*; *la logica del testo; lessico; sintassi e comprensione generale*), distribuiti su due diversi livelli di difficoltà (*Livello 1*, di minore difficoltà; *Livello 2*, di maggiore difficoltà)[27]. Scopo del *test* di posizionamento iniziale è rilevare fragilità, anche parziali, nella lettura e comprensione di un testo, adeguato al livello atteso della classe (o dal piccolo gruppo di apprendenti), fattibile nella lunghezza e rispondente ad adeguati criteri di leggibilità[28], ma di contenuto non affatto «scontato» o troppo noto. Ciò anche perché tra le finalità del *test* vi è anche quella di attivare una serie di strategie cognitive, facendo cimentare il singolo discente con qualcosa di sfidante e sollecitante, possibilmente non di banale dominio.

Il *test* di posizionamento finale (*Test di posizionamento n. 2*) replica nella struttura quello iniziale, ma se ne differenzia per lo scopo. La sua finalità è infatti sondare come si sono evolute nel tempo delle tredici settimane di attività ROLL[29] quelle stesse compe-

26. Per le fasi dell'*Atelier de Compréhension de Texte* (ACT) e le connesse attività, cfr. in questo volume l'articolo di P. Benaych, *Qu'est-ce que le Roll. Présentation.*

27. In proposito, cfr., in appendice a questo contributo, due esempi di *Test di posizionamento* iniziale e finale, adattati dal francese alla sperimentazione italiana da E. Surmonte.

28. Cfr. E. Lastrucci, *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*, 2ª ed., Anicia, 2020.

29. Il numero di settimane è impostato secondo le scansioni temporali del tempo scolastico del sistema d'istruzione francese.

tenze, ovvero ancora *il senso letterale*; *le inferenze*; *i personaggi* (nel caso dei testi narrativi); *spazio e tempo*; *la logica del testo; lessico; sintassi e comprensione generale*, distribuite secondo i due livelli di difficoltà, così come già detto per il *Test di posizionamento* iniziale.

Il confronto e le differenze riscontrate tra la *perfomance* iniziale (*Test di posizionamento n. 1*) e quella finale (*Test di posizionamento n. 2*) restituiscono al docente un monitoraggio dei miglioramenti qualitativi per ciascun discente o, al contrario, del permanere delle fragilità, relativamente ad aspetti specifici o globali della comprensione del testo.

I *test* di posizionamento iniziali e finali del ROLL sono rilevatori di *performance* ma in maniera diversa rispetto alle prove standardizzate (PISA, INVALSI, MT, ecc.), poiché permettono di fare valutazioni su piccoli numeri – anche una sola classe e, in taluni casi, un piccolo gruppo all'interno della classe – e in ambiti territoriali molto circoscritti e specifici. E ciò anche per la flessibilità dell'uso all'interno delle classi, il loro inserimento nell'attività curriculare e in funzione della programmazione. A differenza delle più ampie prove standardizzate, infatti, non vi sono fasce di attribuzione di valore fissate intorno alla media e alla deviazione *standard* nazionale (*criterio relativo di valore*), anche se potrebbero essere prese in considerazione.

Vengono invece misurati il coefficiente di varianza individuale in rapporto al criterio assoluto di valore della prova e gli (eventuali) indici di fragilità degli studenti[30]. In questo senso, ancora, i *test* iniziali e finali ROLL non sono tuttavia prove di profitto per gli studenti, che dunque partecipano alla somministrazione senza particolari pressioni o ansie di successo. Una prova o verifica, infatti, quasi mai predispone ben volentieri gli studenti, anche se per loro è abbastanza naturale sottoporvisi periodicamente. Anzi, quasi sempre, il loro atteggiamento reattivo – sia positivo, sia negativo – è determinato da una molteplicità di fattori, non ultimo proprio quello della rilevanza ai fini del successo scolastico.

Il criterio di valutazione dei *test di posizionamento* non è pertanto un criterio di riferimento assoluto, in cui i singoli risultati si rapportano a uno *standard* nazionale uguale per tutti. Ma, come si diceva, è un criterio di valutazione relativo, in cui il confronto avviene in rapporto all'andamento medio del gruppo considerato – di solito, la classe o un piccolo gruppo all'interno della classe – e individuale, per cui si considera il progresso del singolo discente tra un momento *a)* prima della partecipazione alle attività laboratoriali e un successivo momento *b)* a conclusione delle stesse, ovvero il suo miglioramento rispetto a una situazione iniziale.

La valutazione del docente nei *test di posizionamento iniziali* e *finali* è dunque prevalentemente orientata all'accertamento, al controllo, al monitoraggio dei progressi rispetto a delle specifiche difficoltà nella comprensione dei testi. In questo senso, come *test*, si prestano anche a una valutazione dell'attività didattica nella misura in cui consentono di raccogliere informazioni sui processi cognitivi attivati rispetto alla procedura d'insegnamento seguita (vd. *infra*).

30. Il criterio assoluto si basa su una soglia definita a priori in fase di costruzione della prova.

Considerando, invece, più nello specifico, la struttura dei *Test di posizionamento* ROLL, essa si compone di *item* che rimandano ad alcune predeterminate alternative di risposta (*scelta multipla*), il cui numero si ripete identico per ciascun quesito[31].

Nella versione originale francese, sono presenti quattro alternative di risposta, di cui una sola è la chiave giusta di risoluzione dell'*item,* una è errata, mentre le rimanenti due sono dei distrattori con funzione di disturbo. I distrattori, in particolare, sono formulati secondo un criterio di preponderanza *parzialmente vero* e *parzialmente falso*[32].

L'intero *test* consta di 18 *item*, ognuno dei quali numerati. Si tratta – è vero – di una quantità ridotta rispetto a ciò che si considera utile per rendere valida una prova strutturata[33], ma il numero di *item* è stato pensato intorno ai nove indicatori di competenza precedentemente enunciati. Ogni *item* verifica pertanto un obiettivo di competenza alla volta, secondo una scala di difficoltà a due livelli[34]. Ma anche questa è una scelta operata a monte dagli ideatori del dispositivo ROLL, legata a finalità d'impiego routinario a scuola e come strumento nelle attività laboratoriali. Ciò probabilmente spiega anche perché non sembrano essere preferiti criteri logico-consequenziali nella presentazione in successione dei 18 quesiti o di una precedenza di quelli di difficoltà 1 rispetto a quelli di difficoltà 2.

Il tempo di svolgimento della prova è fissato dal docente, ma in genere non dovrebbe superare l'ora di lezione. Un tempo più breve per gli studenti – soprattutto quelli in difficoltà – sarebbe insufficiente, mentre un tempo più lungo diventerebbe un elemento di distrazione, interferendo negativamente con la necessità di garantire le condizioni della somministrazione.

Ogni *test di posizionamento* è corredato da una griglia di lettura (*correttore*) delle risposte esatte degli *item*, da istruzioni agli studenti circa le operazioni da compiere per svolgere la prova e da un protocollo per i somministratori. Tutte le risposte date dai discenti vengono poi riversate a tabella su fogli *excel* cumulativi e individuali per la successiva analisi e valutazione da parte del docente e anche per il successivo confronto con il *Test di posizionamento* finale.

Per la sperimentazione italiana dei *test*, è stata ovviamente realizzata la traduzione dal francese. Insieme però alla traduzione, sono state necessarie anche alcune strategie di adattamento, in primo luogo per evitare l'ambiguità delle formulazioni, dovute ai diversi usi linguistici delle due lingue.

Per i somministratori italiani era infatti importante che la domanda fosse formulata in maniera univoca e completa nella frase introduttiva, poiché se si fosse data la circostanza che il quesito potesse essere diversamente interpretato, lo stesso sarebbe stato fuorvian-

31. In proposito, cfr. *Test di posizionamento* iniziale e finale, in appendice, a questo contributo.
32. Nell'adattamento italiano si è ritenuto di operare una riflessione con gli alunni sulle preponderanze «parzialmente vero» e «parzialmente falso» unicamente *a posteriori*, nella fase di *feedback* formativo, per stimolare e guidare la riflessione metacognitiva sul testo e sui meccanismi di induzione in errore, come esplicitato più avanti nell'articolo.
33. Di solito, una prova strutturata viene ritenuta valida se presenta un numero variabile da 30 a 35 *item*.
34. In genere, in una prova strutturata sono preferibili tre livelli di difficoltà.

te rispetto all'obiettivo di rilevazione e, per i docenti, poco utile a capire la spendibilità dello strumento nell'ambito delle attività ROLL[35].

In qualche caso è stata, dunque, riformulata la domanda per ottenere quesiti brevi, da leggere e comprendere rapidamente, in un linguaggio semplice e chiaro. Se infatti la domanda dedotta dalla traduzione non fosse risultata chiara al discente, questi avrebbe sottratto tempo prezioso alla riflessione e, probabilmente, nella ricerca di cosa il docente intendeva chiedere, indotto a supposizioni magari errate, avrebbe individuato la risposta sbagliata. E ciò non tanto per una difficoltà di comprensione, quanto per l'ambiguità della formulazione del quesito[36].

Per le stesse ragioni di economia e chiarezza, sono state incluse tutte le parole che erano suscettibili di ripetizione a ogni risposta e, in traduzione, si è prestata attenzione a che non vi fossero parole «chiave» nella domanda e nell'alternativa di risposta corretta. Sono state, inoltre, evitate le frasi negative.

Nella scelta multipla, sono state invece mantenute le quatto alternative di risposta, poiché ritenute un numero ottimale nelle prove strutturate. Ridurle, avrebbe aumentato la probabilità che la risposta da parte del discente fosse casuale[37]. Al contrario, aumentarle avrebbe comportato aggiunte di distrattori o di risposte palesemente errate, che quindi sarebbero state scartate immediatamente come illogiche. Oppure, sul versante dell'alternativa giusta, l'aumento avrebbe comportato la necessità di fornire un numero di particolari maggiori per diversificare l'opzione corretta dalle risposte parziali dei distrattori. In questo caso, dunque, la risposta giusta sarebbe stata anche facilmente individuabile per una mera «evidenza» di completezza e non in base a un adeguato processo di riflessione da parte del discente. In definitiva, quindi, l'insieme delle evenienze che si sarebbero prospettate in un senso o nell'altro sarebbero state tutte poco utili a misurare le competenze di comprensione.

È stato pertanto mantenuto anche il numero dei distrattori, ma si è scelto di abbandonare il criterio francese di costruire alternative parzialmente vere e parzialmente false, basate su un gradiente di preponderanza. Nell'adattamento italiano, infatti, tale criterio è parso troppo sofisticato e sottile in una fase di scelta multipla, mentre più significativo per i discenti poteva esserlo in un successivo momento di correzione collettiva, di rifles-

35. Alcuni quesiti, infatti, possono avere più risposte possibili. È pertanto sempre opportuno disambinguare nella domanda, affinché anche i distrattori abbiamo la funzione di disturbo, ma non inquinino la riflessione rispetto alle coordinate del quesito.

36. P. es., in un quesito del tipo *Qual è l'elemento spurio tra i seguenti?* con alternative di risposta: a. *Assegno bancario*; b. *Assegno circolare*; c. *Azioni*; d. *Bonifico bancario*, il discente potrebbe escludere l'una o l'altra alternativa, poiché la domanda si presta a diverse soluzioni, in quanto non è chiaramente esplicitata la categoria dello strumento finanziario da cui discriminare.

37. La probabilità di rispondere in maniera casuale a una domanda diminuisce in maniera proporzionale al numero delle alternative di risposta. La probabilità è infatti pari al 50% nei quesiti a due alternative, ovvero una probabilità su due di individuare la risposta giusta per mera casualità (come nel caso dei quesiti V/F). È invece pari al 33, 3% periodico nei quesiti a tre alternative, ovvero una probabilità su tre, ma scende al 25% in quelli a quattro alternative (ovvero ancora, per dare un ordine di grandezza, una probabilità su quattro), per poi arrivare al 20% nei quesiti a cinque alternative, in cui la possibilità di individuare a caso la risposta corretta è ininfluente.

sione sulle strategie di risposta e di metaognizione, in cui insieme ai ragazzi si sarebbe ragionato sulle scelte operate e sulle modalità di costruzione dei *test* (vd. *infra*).

In secondo luogo, nell'economia della correzione, il parzialmente vero e il parzialmente falso si equivalgono, nel senso che sono *logicamente* due risposte false. E tenere fermo il principio per cui obiettivo del *test* è quello di cosa i discenti comprendono del testo loro proposto e non già cosa comprendono in relazione alla modalità di costruzione dei *test* è sembrato un modo per non inquinare la riflessione dei discenti, soprattutto quelli in maggiore difficoltà. Nelle alternative di risposte parzialmente vere e parzialmente false entra infatti in gioco un elemento «estraneo» che non riguarda la comprensione del testo letto, bensì propriamente la struttura del *test* e l'ordine di considerazione di chi formula le alternative. Non è quindi ovvio, né scontato che lo studente, nel considerare alternative secondo un ordine di preponderanza, rimarchi nella propria riflessione l'ordine di considerazione di chi ha realizzato le formulazioni. Anzi, è più probabile che il discente possa essere indotto a dare maggiore considerazione a una parte della formulazione piuttosto che all'altra e affermare che il quesito sia vero o falso in riferimento all'oggetto della propria riflessione e non al contenuto del quesito[38]. Ecco perché nell'adattamento italiano si è preferito definire criteri in cui l'ordine di considerazione di chi formula e di chi considera le formulazione potessero meglio coincidere.

In ultimo luogo, il tempo della somministrazione dei *test* non è sembrato sufficientemente congruo per una riflessione che, come si diceva, è meglio destinare a un successivo momento di approfondimento e di considerazione.

L'insieme di tutte queste ragioni ha fatto sì che nell'adattamento italiano le alternative di risposta fossero dunque costruite nel modo seguente, ovvero un'unica risposta corretta, contrassegnata con V (*vero*) e indicata in grassetto e sottolineata nella griglia di lettura, e tre alternative false, di cui due distrattori plausibili e parzialmente veri, sistemati – quando possibile – anche secondo un ordine logico. Nello specifico, poi le risposte false sono state costruite sulla base dei criteri seguenti:

a) risposta falsa, che si basa su un'indicazione assente nel testo ma plausibile, o su un'informazione giusta ma incompleta (quindi, parzialmente vera);
b) risposta falsa, che si basa su un'informazione contenuta nel testo ma presentata in modo erroneo, o sull'interpretazione di un'informazione assente nel testo e/o incoerente;
c) risposta chiaramente falsa[39].

Nell'adattamento italiano, i distrattori nella loro qualità di risposte plausibili, parzialmente vere, non solo non vengono percepiti come illogici – tali cioè da essere immediatamente scartati – ma attivano processi di discriminazione a partire dal diverso elemento della

38. P. es., nell'enunciato *le ricevute bancarie possono essere equiparate alle cambiali* vi si può vedere un'affermazione falsa se si considera la tipologia dei due strumenti finanziari, per cui le seconde sarebbero a differenza delle prime un titolo di credito, e insieme un'affermazione vera, se si considerano gli effetti pratici al momento della riscossione a mezzo banca, che per entrambi è il relativo pagamento.

39. In proposito, cfr., p. es., il quesito n. 15, relativo ai Personaggi, di difficoltà 1, con il seguente quesito: *In questa storia, la cicala è:* ☐ *Titone che canta*. (V) ☐ *un insetto che fa «crrr! crrc! crrc!»*. ☐ *un vegliardo* ☐ *uno strumento musicale*.

distrazione, che deve servire appunto per la comprensione del testo e non come elemento banalmente nozionistico. Quando possibile, i distrattori sono stati resi anche uniformi nella lunghezza alle risposte esatte, affinché lo scarto risultasse ancora da un processo di discriminazione e non da uno di esclusione sulla base di una «evidenza» meramente grafica.

Conclusioni. I test *di posizionamento iniziali e finali nella pratica del ROLL, come strumento di metacognizione nell'adattamento italiano e ipotesi di ulteriore aggiustamento*

Nell'adattamento italiano, i *test* di posizionamento iniziale e finale del ROLL costituiscono uno stimolo significativo per gli studenti che hanno difficoltà ad analizzare, comprendere e a dedurre da un testo. Tale stimolo può essere rafforzato dall'uso ulteriore che pure se ne potrebbe fare in una successiva fase di verifica e di correzione collettiva delle risposte, finalizzata allo sviluppo della metacognizione, a partire dalle strategie di risposte attivate in ciascun discente.

Dedicare infatti un momento alla riflessione sulle ragioni di scelta delle risposte vere e di discriminazione delle risposte false, dichiaratamente errate o plausibili, e una loro discussone collettiva potrebbe sviluppare negli studenti quelle consapevolezze legate alla padronanza di comprensione tanto del testo, quanto delle modalità di costruzione delle prove strutturate con alternative di risposta. In questa ulteriore fase di lavoro, dunque, sarebbe significativo indurre i discenti a una più sofisticata riflessione sull'ordine di considerazione delle parti, sul criterio stesso di preponderanza del parzialmente vero, sull'antinomia o contrasto delle affermazioni o, al contrario, sulla loro sostanziale equipollenza.

In questo senso, quindi, i *test* di posizionamento ROLL sarebbero utili anche per la metadidattica, ovvero quella disposizione da parte di docenti (ed educatori) di ricercare nuove strategie d'insegnamento. Analogamente, sarebbero utili pure alla metavalutazione, ovvero a quei processi in cui la valutazione sui discenti aggrega le risultanze di una serie di valutazioni, incluse quelle delle attività laboratoriali ROLL.

Come si è più volte ribadito, la sperimentazione italiana si è mossa nell'ambito di un adattamento del protocollo ROLL, ma una successiva fase della ricerca potrebbe essere anche quella di pensare insieme all'*equipe* francese elementi di ulteriore sviluppo dei *Test di posizionamento* per allenare la metacognizione.

In proposito, p. es., potrebbe essere utile segnalare e discutere le risposte omesse. Una risposta omessa non è banalmente un errore o una dimenticanza, ma è piuttosto una risposta non data, di cui occorre tuttavia capire le ragioni.

Ancora, si potrebbero aumentare gli *item* inserendo altri indicatori della comprensione del testo, ciascuno rappresentato in maniera significativa e coerente in rapporto alle dimensioni da verificare (o altre da considerare)[40].

40. In proposito, cfr., in questo volume, l'articolo della scrivente, *L'importanza di dispositivi didattici per il miglioramento delle competenze di lettura e di comprensione del testo nelle Prove INVALSI d'Italiano*.

In aggiunta, si potrebbe anche introdurre una scala di alta, media e bassa difficoltà per bilanciare gli *item* «difficili» (ovvero discriminanti) da quelli più facili (non discriminanti) e, pertanto, articolare i quesiti secondo criteri logico-consequenziali e di difficoltà crescente. Così come utili sarebbero anche alcuni banali accorgimenti grafici – come, p. es., non dividere il quesito fra due pagine – per facilitare la lettura e la comprensione degli *item*[41].

In ultimo luogo, i *test* di posizionamento ROLL per la loro qualità di prove strutturate non standardizzate somministrabili a piccoli numeri in diversi momenti del percorso di apprendimento-insegnamento potrebbero trovare un loro utile impiego anche per rilevare le fragilità degli studenti come effetto di un *learning loss* maturato dopo periodi di interruzione della didattica in presenza e di lontananza fisica dalla scuola.

Gli esiti delle Prove INVALSI 2021 hanno infatti sostanzialmente confermato una perdita di apprendimenti in Italiano e Matematica a partire dal grado 8 del nostro sistema d'istruzione. Si è delineata, dunque, una particolare forma di povertà educativa – la dispersione scolastica implicita o nascosta – come manifestazione di uno scompenso nell'esercizio delle competenze da acquisire, che diventa poi vera e propria emergenza educativa in contesti socio-economici svantaggiati e problematici. In particolare, l'analfabetismo funzionale o illetteratismo – ovvero l'incapacità di un individuo in età scolare e non, di usare in modo efficace le abilità di lettura, scrittura e calcolo, nelle situazioni della vita quotidiana – è oggi una delle manifestazioni più evidenti del fallimento formativo che si riverbera in tutti gli altri settori dell'apprendimento formale, informale e non formale.

Individuare pertanto nuove strategie di apprendimento e mettere a punto strumenti didattici che aiutino i docenti a contrastare nella *routine* d'aula l'insuccesso formativo, il *digital divide* e la dispersione scolastica sono alcuni degli aspetti su cui si gioca la qualità e l'efficacia del sistema d'istruzione attuale e dei prossimi anni. In proposito, le attività laboratoriali ROLL con gli *addenda* e gli adattamenti sviluppati dai *partner* di progetto nei tre anni di sperimentazione appena conclusi possono rappresentare utili strumenti per esplorare nuove strategie didattiche o consolidarle, al fine di contrastare tanto l'illetteratismo, quanto la perdita di apprendimento di larga parte degli studenti italiani registrata dall'ultima rilevazione INVALSI.

Bibliografia

Cooper H., Nye B., Charlton K., Lindsay J., Greathouse S., *The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review*, «Review of Educational Research», 66, 1 (1996), pp. 227-268.

De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.

41. Altri accorgimenti, potrebbero anche essere, p. es., usare un foglio separato per le risposte per ridurre i tempi di correzione ed elaborare più facilmente i dati in fogli *excel*; variare da *item* a *item* la posizione dell'alternativa di risposta corretta e l'ordine casuale di successione degli *item* nei fogli di somministrazione per evitare il *cheating*; specificare il punteggio per ogni tipo di *item*, ecc.

Engzell P., Freya A., Verhagena M.D., *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*, «Proceedings of the National Academy of Science of United States of America» (PNAS), 118, 17 (2021) (https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118).

Entwisle D.R., Alexander K.L., Steffel Olson L., *Keep the Faucet Flowing. Summer Learning and Home Environment* (https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2001/keep-faucet-flowing).

Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, «Annali della Pubblica Istruzione», Numero Speciale 2012, Firenze, Le Monnier, 2012.

INVALSI 2021, cfr. (https://youtu.be/MwCXUEHFSms).

Lastrucci E., *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*, 2ª ed., Anicia, 2020.

Lastrucci E., *Valutazione Diagnostica. Metodi e strumenti per costruire Il Profilo in Ingresso dell'alunno*, Roma, Anicia, 2004, pp. 26-27.

Passolunghi M.C., De Beni R., *I test per la scuola. La valutazione psicologica ed educativa degli apprendimenti scolastici*, Bologna, Il Mulino, 2001.

Prove d'Inglese INVALSI 2021 (https://youtu.be/gav_JaCTCi8).

Ricci R., *La dispersione scolastica implicita*, in Invalsiopen: (https://www.invalsiopen.it/dispersione-scolastica-implicita/).

TECO. *Prove strutturate per la misurazione dei livelli di apprendimento,* a cura dell'ANVUR (https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi_g5CaiLryAhWM7qQKHaylBKEQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.anvur.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F07%2FProve strutturate_TECO.pdf&usg=AOvVaw2rG3iQo43TnzBbGwUgbe55).

Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, Franco Angeli, 2003.

Sitografia

(https://formations.erasmus-illettrisme.fr/it-lapproccio-roll/). (https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/).

(https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/).

(https://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t).

ESEMPI DI TEST DI POSIZIONAMENTO[42]
TEST DI POSIZIONAMENTO N. 1
Testo narrativo CLASSE...

Sul bordo del fiume

In un piccolo villaggio polveroso dell'India, in cui faceva molto caldo, viveva un uomo facoltoso. Aveva tutto quello che voleva. Il villaggio gli apparteneva. Tutti gli ubbidivano all'istante. Ma questo capo odiava lavarsi. Per lui, essere ricco non voleva dire essere pulito... D'altronde, all'inizio di questa storia, lui non si lavava da un anno! Era l'individuo più sporco di tutti i tempi.

Una mattina, svegliato dalla sua stessa puzza, Bhushan-il sozzo decise finalmente di andare a lavarsi. Quando il suo domestico cominciò a frizionargli il corpo con il sapone, tutta l'acqua del fiume diventò nera di sporcizia. L'uomo si sentì molto meglio e uscì dall'acqua. Mentre si asciugava, constatò che i suoi piedi erano rimasti coperti di polvere; li immerse di nuovo nell'acqua, ma invano: appena fuori dall'acqua, questi ritrovavano la polvere. Ricominciò ancora e ancora, ma i suoi piedi non erano mai puliti come il resto del corpo... In India, anche i ricchi andavano a piedi nudi, perché le scarpe non esistevano.

Allora Bhushan-il-sozzo si innervosì. Gridò al suo domestico:

La terra è sporca. Questa polvere sui miei piedi è insopportabile. Esigo che la terra venga pulita!

In un giorno e una notte gli abitanti del villaggio spazzarono nelle strade del villaggio. L'indomani mattina, all'alba, il capo uscì da casa sua per recarsi sul bordo del fiume. Ma la gola gli si strinse e credette di soffocare. Tutta la polvere spazzata volteggiava ora nell'aria. Un abitante del villaggio coraggioso, di mestiere conciatore, gli propose allora timidamente:

Bisognerebbe proteggere la terra dalla polvere...

Mettiamoci al lavoro! gridò Bhushan. Fabbricheremo un'immensa coperta di 25 pezzi di cuoio che ricoprirà tutta la terra sporca del nostro villaggio!

Subito tutto il villaggio partì alla ricerca del cuoio e, pezzo per pezzo, ognuno assemblò una parte della coperta.

Furono sufficienti un giorno e una notte per terminarla e stenderla nelle strade e lungo il fiume. Tutto contento, Bhushan-il-sozzo uscì da casa sua. Camminò delicatamente su questo tappeto di cuoio fino al fiume. Là, un vegliardo con la barba bianca apparve e si rivolse al capo:

Signore, sicuramente i vostri piedi sono puliti, ma la terra non respira più e niente può nascere, noi moriremo tutti di fame!

42. Questi testi e *test* sono stati predisposti dal CIFODEM, tradotti e adattati da Emilia Surmonte, in accordo con il gruppo di progetto dell'Università degli Studi della Basilicata. Cfr. il sito del ROLL (https://www.roll-descartes.fr/) e la sezione dedicata alle risorse dell'Università degli Studi della Basilicata, IT- Spazio di formazione (BAS), sul sito del Progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme* (https://formations.erasmus-illettrisme.fr/it-lapproccio-roll/).

Cosa? Tu vuoi dunque che i miei piedi restino immondi per sempre? gridò Bhushan.

No, nobile capo, ma è inutile ricoprire tutta la terra per proteggere i vostri piedi. Me ne occupo io!

Il vecchio prese allora un grande paio di forbici da sarto dalla sua borsa. Si mise a tagliare il cuoio intorno ai piedi del capo poi, con l'aiuto di una cinghia, legò i lembi del cuoio intorno ai piedi. Quando l'artigiano ebbe finito di cucire, arrotolò allegramente la coperta di cuoio per lasciar respirare la terra intorno.

Il capo, dopo essersi lavato di nuovo, non smetteva di bearsi:

Che cosa confortevole! I miei piedi sono al riparo dalla polvere e io sono finalmente pulito dalla testa ai piedi! Che mi chiamino ora dappertutto Bhushan-il-lindo!

In questo modo fu inventato il primo paio di babbucce per un uomo pulito e prospero, che aveva a lungo odiato lavarsi.

Tratto da Muriel Bloch, *365 contes des pourquoi et des comment* (1997)

TEST DI POSIZIONAMENTO N. 1
QUESTIONARIO ALUNNO

Testo narrativo «Sul bordo del fiume»

COGNOME: ..... NOME: .....

Scegli una sola risposta:

1. La storia si svolge:
   A ☐ in un villaggio africano.
   B ☐ in un paese de Polo Nord.
   C ☐ in un villaggio polveroso.
   D ☐ in una grande città in India.

2. Bhushan-il-sozzo era prospero. Questo vuol dire che era:
   A ☐ ricco.
   B ☐ muto.
   C ☐ padre di famiglia.
   D ☐ pulitissimo.

3. Una mattina Bhushan-il-sozzo va sul bordo del fiume
   A ☐ perché vuole rinfrescarsi.
   B ☐ perché ci va una volta all'anno.
   C ☐ perché ha voglia di nuotare.
   D ☐ perché è infastidito dal suo cattivo odore.

4. L'acqua del fiume è diventata nera perché
   A ☐ è caduta la notte.
   B ☐ Bhushan vi ha rovesciato la sua tazza di caffè.
   C ☐ tutti gli abitanti si sono lavati nello stesso momento.
   D ☐ Bhushan si è lavato nel fiume.

5. La polvere si deposita sui piedi di Bhushan
   A ☐ perché i marciapiedi della città non sono puliti.
   B ☐ perché le macchine inquinano il villaggio.
   C ☐ perché le strade sono di terra.
   D ☐ perché la tempesta ha sollevato la sporcizia.

6. «I suoi piedi non erano mai puliti come il resto del corpo» significa che:
   A ☐ i suoi piedi sono sempre meno puliti del resto del corpo.
   B ☐ i suoi piedi non sono mai puliti.
   C ☐ i suoi piedi sono sempre più puliti del resto del corpo.
   D ☐ i suoi piedi sono puliti come il resto del corpo.

7. In questa storia, troviamo:
   A ☐ soltanto un personaggio.
   B ☐ un capo e degli abitanti del villaggio.
   C ☐ Bhushan-il-sarto e Bhushan-il conciatore.
   D ☐ quattro personaggi.

8. Per eliminare la polvere, gli abitanti del villaggio
   A ☐ creano una coperta e poi spazzano.
   B ☐ spazzano e poi creano una coperta.
   C ☐ innaffiano la terra e poi passano l'aspirapolvere.
   D ☐ tagliano del cuoio e poi fanno delle babbucce.

9. Il vegliardo con la barba bianca è:
   A ☐ giardiniere.
   B ☐ pescatore.
   C ☐ parrucchiere.
   D ☐ sarto.

10. Il testo spiega perché:
   A ☐ sono state cucite le prime coperte.
   B ☐ è stato pulito il fiume.
   C ☐ è stato inventato il sapone.
   D ☐ sono apparse le prime scarpe.

11. «Ma la gola gli si strinse e credette di soffocare a causa della polvere spazzata» significa:
A ☐ la polvere gli fa stringere la gola.
B ☐ ha spazzato la polvere dalla sua gola.
C ☐ respirava bene senza la polvere.
D ☐ credette che la polvere uscisse dalla sua gola.

12. Bhushan si vede pulito dalla testa ai piedi
A ☐ quando sta per uscire dal fiume.
B ☐ quando i suoi piedi sono protetti.
C ☐ quando i suoi piedi sono puliti e la terra è protetta.
D ☐ quando la terra è pulita.

13. «Tu vuoi dunque che i miei piedi restino immondi per sempre», immondi significa:
A ☐ disgustosi.
B ☐ maleodoranti.
C ☐ impuri.
D ☐ brutti.

14. Alla fine Bhushan è contento perché:
A ☐ ha finalmente i piedi puliti.
B ☐ viene chiamato Bhushan-il-lindo.
C ☐ ha sempre adorato le scarpe.
D ☐ si è trasferito in una città pulita.

15. Bhushan è:
A ☐ Un uomo sempre sporco.
B ☐ Un ricco commerciante di cuoio.
C ☐ Un capo di villaggio.
D ☐ Un mendicante sporco e ripugnante.

16. Essere capo permette di:
A ☐ dare ordini.
B ☐ farsi lavare nel fiume.
C ☐ cucire del cuoio per fare dei tappeti.
D ☐ non aver bisogno di mangiare.

DOCUMENTO DOCENTE
SCHEDA DI CORREZIONE

V: vero, risposta giusta (in grassetto e sottolineata)
F: Le risposte false sono costruite sulla base dei criteri seguenti:
– Risposta che si basa su un'indicazione assente nel testo ma accettabile o su un'informazione giusta ma incompleta;
– Risposta che si basa su un'informazione presente nel testo ma presentata in modo erroneo, o sull'interpretazione di un'informazione assente nel testo e/o incoerente;
– Risposta chiaramente falsa.

Testo narrativo «Sul bordo del fiume»

Spazio/tempo livello 1

1. La storia si svolge:
   A ☐ in un villaggio africano.
   B ☐ in un paese de Polo Nord.
   C ☐ **in un villaggio polveroso. V**
   D ☐ in una grande città in India.

Lessico livello 1

2. Bhushan-il-sozzo era prospero. Questo vuol dire che era:
   A ☐ **ricco. V**
   B ☐ muto.
   C ☐ padre di famiglia.
   D ☐ pulitissimo.

Senso letterale livello 1

3. Una mattina Bhushan-il-sozzo va sul bordo del fiume
   A ☐ perché vuole rinfrescarsi.
   B ☐ perché ci va una volta all'anno.
   C ☐ perché ha voglia di nuotare.
   D ☐ **perché è infastidito dal suo cattivo odore. V**

Inferenze livello 1

4. L'acqua del fiume è diventata nera perché
   A ☐ è caduta la notte.
   B ☐ Bhushan vi ha rovesciato la sua tazza di caffè.
   C ☐ tutti gli abitanti si sono lavati nello stesso momento.
   D ☐ **Bhushan si è lavato nel fiume. V**

Inferenze livello 2

5. La polvere si deposita sui piedi di Bhushan
   A ☐ perché i marciapiedi della città non sono puliti.
   B ☐ perché le macchine inquinano il villaggio.
   C ☐ **perché le strade sono di terra. V**
   D ☐ perché la tempesta ha sollevato la sporcizia.

Sintassi livello 1

6. «I suoi piedi non erano mai puliti come il resto del corpo» significa che:
   A ☐ **i suoi piedi sono sempre meno puliti del resto del corpo. V**
   B ☐ i suoi piedi non sono mai puliti.
   C ☐ i suoi piedi sono sempre più puliti del resto del corpo.
   D ☐ i suoi piedi sono puliti come il resto del corpo.

Personaggi livello 1

7. In questa storia, c'è:
   A ☐ soltanto un personaggio.
   B ☐ **un capo e degli abitanti del villaggio. V**
   C ☐ Bhushan-il-sarto e Bhushan-il conciatore.
   D ☐ quattro personaggi.

Spazio/tempo livello 2

8. Per eliminare la polvere, gli abitanti del villaggio
   A ☐ creano una coperta e poi spazzano.
   B ☐ **spazzano e poi creano una coperta. V**
   C ☐ innaffiano la terra e poi passano l'aspirapolvere.
   D ☐ tagliano del cuoio e poi fanno delle babbucce.

Senso letterale livello 2

9. Il vegliardo con la barba bianca è:
   A ☐ giardiniere.
   B ☐ pescatore.
   C ☐ parrucchiere.
   D ☐ **sarto. V**

Comprensione generale livello 1

10. Il testo spiega perché:
   A ☐ sono state cucite le prime coperte.
   B ☐ è stato pulito il fiume.
   C ☐ è stato inventato il sapone.
   D ☐ **sono apparse le prime scarpe. V**

Sintassi livello 2

11. «Ma la gola gli si strinse e credette di soffocare a causa della polvere spazzata» significa:
    A ☐ **la polvere gli fa stringere la gola. V**
    B ☐ ha spazzato la polvere dalla sua gola.
    C ☐ respirava bene senza la polvere.
    D ☐ credette che la polvere uscisse dalla sua gola.

Logica del testo livello 1

12. Bhushan si vede pulito dalla testa ai piedi
    A ☐ quando sta per uscire dal fiume.
    B ☐ **quando i suoi piedi sono protetti. V**
    C ☐ quando i suoi piedi sono puliti e la terra è protetta.
    D ☐ quando la terra è pulita.

Lessico livello 2

13. «Tu vuoi dunque che i miei piedi restino immondi per sempre», immondi significa:
    A ☐ **disgustosi. V**
    B ☐ maleodoranti.
    C ☐ impuri.
    D ☐ brutti.

Comprensione generale livello 2

14. Alla fine Bhushan è contento perché:
    A ☐ **ha finalmente i piedi puliti. V**
    B ☐ viene chiamato Bhushan-il-lindo.
    C ☐ ha sempre adorato le scarpe.
    D ☐ si è trasferito in una città pulita.

Personaggi livello 2

15. Bhushan è:
    A ☐ Un uomo sempre sporco.
    B ☐ Un ricco commerciante di cuoio.
    C ☐ **Un capo di villaggio. V**
    D ☐ Un mendicante sporco e ripugnante.

Logica del testo livello 2

16. Essere capo permette di:
    A ☐ **dare ordini. V**
    B ☐ farsi lavare nel fiume.
    C ☐ cucire del cuoio per fare dei tappeti.
    D ☐ non aver bisogno di mangiare.

TEST DI POSIZIONAMENTO N. 2
Testo narrativo CLASSE...

L'Aurora dalle dita rosa

Helios, il dio del Sole, guidava ogni giorno attraverso il cielo il carro fiammeggiante del sole, per illuminare il mondo. La sera, ritornava nella meravigliosa dimora che divideva con le sue due sorelle, Selene, la Luna, ed Eos, l'Aurora.

Eos era una dea affascinante, giovane e bella. Partiva tutte le mattine, un po' prima di Helios, sul suo carro d'argento, per rischiarare la strada. La chiamavano «L'Aurora dalle dita rosa», bellissima espressione che si usa ancora oggi.

Vivace e graziosa, Eos, aveva anche il cuore tenero. Un giorno, fece la conoscenza di Titone. Trovò questo giovane allegro e brioso e se ne innamorò presto. Si intendevano a meraviglia.

Dopo un po' di tempo, Eos fu certa di aver trovato l'amore. Ma ahimè, Titone era mortale. La giovane dea rifletté e trovò la soluzione al suo problema. Andò a trovare Zeus e gli spiegò la sua situazione. Questi l'ascoltò sorridendo:

– Se capisco bene, tu desideri restare sempre con il tuo amore Titone, ma temi che lui muoia un giorno? Sistemeremo la faccenda. Fallo venire!

Piena di letizia, Eos condusse il giovane sul monte Olimpo. Lì, Zeus gli dette da bere una coppa di ambrosia. Titone era immortale!

La coppia ritornò sulla terra, felicissima, e passò giorni colmi di dolcezza. Tuttavia, man mano che gli anni passavano nella felicità più completa, Eos si accorgeva di un fenomeno terribile: Titone invecchiava! Lei comprese, atterrita, che aveva dimenticato una cosa indispensabile: nel chiedere per il suo amore la vita immortale, non aveva pensato a chiedere la perpetua giovinezza.

E con il passare degli anni, Titone diventò lentamente un vecchio signore, poi un vegliardo, ma non moriva. A un certo punto fu così rinsecchito e rattrappito che Eos, rimasta sempre giovane e bella, lo lasciava ora in una stanza in cui lui canticchiava dolcemente a voce bassa, come fanno i vecchi.

Si raggrinzì talmente che finì per somigliare a un insetto.

Noi lo conosciamo bene, questo animaletto grigiastro, secco e rugoso, che canta interminabilmente finché dura il giorno: «Crrr! Crrc! Crrc!». Noi lo chiamiamo la cicala, ma, si sa, è il vecchio Titone, l'amore dell'Aurora. Sa solo canticchiare tutto il giorno, ma Eos lo ama ancora.

Tratto da *La mitologia greca e latina*, Nuova enciclopedia Nathan

COGNOME ..... NOME .....

TEST DI POSIZIONAMENTO N. 2
QUESTIONARIO ALUNNO

Testo narrativo «L'Aurora dalle dita rosa»

Leggi tutte le proposte di risposta prima di scegliere quella che ti sembra esatta.

1. Ogni mattina,
   A ☐ Helios ed Eos partono insieme.
   B ☐ Helios parte prima di Eos.
   C ☐ Helios parte dopo Eos.
   D ☐ Helios parte per tutta la notte.

2. Eos è la sorella di:
   A ☐ Selene e la luna.
   B ☐ Selene e Helios.
   C ☐ Titone e Helios.
   D ☐ Zeus e Olimpo.

3. Eos si innamora di Titone...
   A ☐ perché è mortale.
   B ☐ perché è allegro e brioso.
   C ☐ perché è bello.
   D ☐ perché non le piace.

4. Tutte le mattine, Helios
   A ☐ saluta le sue due sorelle prima di partire.
   B ☐ guida il suo carro attraverso il cielo.
   C ☐ illumina il mondo con una torcia.
   D ☐ torna a casa.

5. Eos è innamorata di Titone, che è mortale.
   A ☐ Questo non rappresenta un problema perché si intendono a meraviglia.
   B ☐ Questo rappresenta un problema perché Titone non l'ama.
   C ☐ Questo rappresenta un problema perché Eos è immortale.
   D ☐ Questo non rappresenta un problema perché Eos conosce Zeus.

6. Zeus fa venire Titone sull'Olimpo perché
   A ☐ vuole aiutare Eos.
   B ☐ vuole vendicarsi di Titone.
   C ☐ vuole aiutare Titone.
   D ☐ vuole insegnare a cantare a Titone.

7. «Nel chiedere la vita immortale, non aveva pensato a chiedere la perpetua giovinezza», questo significa:
   A ☐ bisognava chiedere la vita immortale e la perpetua giovinezza.
   B ☐ bisognava chiedere la vita immortale per una perpetua giovinezza.
   C ☐ bisognava chiedere una giovinezza perpetua per avere una vita immortale.
   D ☐ bisognava chiedere la vita immortale o la perpetua giovinezza.

8. Titone è invecchiato perché
   A ☐ l'ambrosia lo ha reso immortale.
   B ☐ l'ambrosia lo ha reso mortale.
   C ☐ l'ambrosia non gli ha dato la giovinezza eterna.
   D ☐ l'ambrosia è una bevanda per le cicale.

9. Chi si preoccupa per chi?
   A ☐ Eos si preoccupa per Titone.
   B ☐ Titone si preoccupa per Eos.
   C ☐ Zeus si preoccupa per Eos.
   D ☐ Selene si preoccupa per Olimpo.

«Si raggrinzì talmente che finì per somigliare a un insetto», questo vuol dire:
   A ☐ più si raggrinziva più somigliava a un insetto.
   B ☐ si raggrinziva diventando un insetto.
   C ☐ diventava più giovane raggrinzendosi.
   D ☐ somigliava a un insetto per raggrinzirsi.

Titone è rattrappito, questo significa:
   A ☐ che è diventato grigio.
   B ☐ che si è rimpicciolito.
   C ☐ che si è ammalato.
   D ☐ che è invecchiato.

12. In questa storia,
   A ☐ Titone diventa un insetto, invecchia e poi incontra Eos.
   B ☐ Titone canticchia dolcemente, incontra Eos, poi beve una coppa di ambrosia.
   C ☐ Titone beve una coppa di ambrosia, invecchia e finisce per somigliare a un insetto.
   D ☐ Titone guida un carro, rende visita a suo padre poi si sistema in un albero.

13. In questo testo,
    A ☐ Eos e Titone sono tutti e due immortali.
    B ☐ Eos e Titone invecchiano con il passare degli anni.
    C ☐ Eos e Titone muoiono lo stesso giorno.
    D ☐ Eos e Titone sono molto vicini per l'eternità.

14. Il piccolo insetto canta *senza sosta*, questo significa:
    A ☐ che comincia a cantare.
    B ☐ che canta lentamente.
    C ☐ che non smette mai di cantare.
    D ☐ che non canta più.

15. In questa storia, la cicala è:
    A ☐ Titone che canta.
    B ☐ un insetto che fa «crrr! crrc! crrc!».
    C ☐ un vegliardo.
    D ☐ uno strumento musicale.

16. Questa leggenda consente di spiegare...
    A ☐ l'origine del canto delle cicale.
    B ☐ l'amore tra una dea e un mortale.
    C ☐ la coltivazione delle rose.
    D ☐ la comparsa degli insetti.

DOCUMENTO DOCENTE
SCHEDA DI CORREZIONE

V: vero, risposta giusta (in grassetto e sottolineata)
F: Le risposte false sono costruite sulla base dei criteri seguenti:
– Risposta che si basa su un'indicazione assente nel testo ma accettabile o su un'informazione giusta ma incompleta;
– Risposta che si basa su un'informazione presente nel testo ma presentata in modo erroneo, o sull'interpretazione di un'informazione assente nel testo e/o incoerente;
– Risposta chiaramente falsa.

Testo narrativo «L'Aurora dalle dita rosa»

Senso letterale livello 2
1. Ogni mattina,
A ☐ Helios ed Eos partono insieme.
B ☐ Helios parte prima di Eos.
C ☐ **Helios parte dopo Eos. V**
D ☐ Helios parte per tutta la notte.

Personaggi livello 2
2. Eos è la sorella di:
A ☐ Selene e la luna.
B ☐ **Selene e Helios. V**
C ☐ Titone e Helios.
D ☐ Zeus e Olimpo.

Senso letterale livello 1
3. Eos si innamora di Titone...
A ☐ perché è mortale.
B ☐ **perché è allegro e brioso. V**
C ☐ perché è bello.
D ☐ perché non le piace.

Cronologia livello 1
4. Tutte le mattine, Helios
A ☐ saluta le sue due sorelle prima di partire.
B ☐ **guida il suo carro attraverso il cielo. V**
C ☐ illumina il mondo con una torcia.
D ☐ torna a casa.

Logica livello 1

5. Eos è innamorata di Titone, che è mortale.
   A ☐ Questo non rappresenta un problema perché si intendono a meraviglia.
   B ☐ Questo rappresenta un problema perché Titone non l'ama.
   C ☐ **Questo rappresenta un problema perché Eos è immortale. V**
   D ☐ Questo non rappresenta un problema perché Eos conosce Zeus.

Inferenze livello 2

6. Zeus fa venire Titone sull'Olimpo perché
   A ☐ **vuole aiutare Eos. V**
   B ☐ vuole vendicarsi di Titone.
   C ☐ vuole aiutare Titone.
   D ☐ vuole insegnare a cantare a Titone.

Sintassi livello 2

7. «Nel chiedere la vita immortale, non aveva pensato a chiedere la perpetua giovinezza», questo significa:
   A ☐ **bisognava chiedere la vita immortale e la perpetua giovinezza. V**
   B ☐ bisognava chiedere la vita immortale per una perpetua giovinezza.
   C ☐ bisognava chiedere una giovinezza perpetua per avere una vita immortale.
   D ☐ bisognava chiedere la vita immortale o la perpetua giovinezza.

Inferenze livello 1

8. Titone è invecchiato perché
   A ☐ l'ambrosia lo ha reso immortale.
   B ☐ l'ambrosia lo ha reso mortale.
   C ☐ **l'ambrosia non gli ha dato la giovinezza eterna. V**
   D ☐ l'ambrosia è una bevanda per le cicale.

Logica del testo livello 2

9. Chi si preoccupa per chi?
   A ☐ **Eos si preoccupa per Titone. V**
   B ☐ Titone si preoccupa per Eos.
   C ☐ Zeus si preoccupa per Eos.
   D ☐ Selene si preoccupa per Olimpo.

Sintassi livello 1

10. «Si raggrinzì talmente che finì per somigliare a un insetto», questo vuol dire:
   A ☐ **più si raggrinziva più somigliava a un insetto. V**
   B ☐ si raggrinziva diventando un insetto.
   C ☐ diventava più giovane raggrinzendosi.
   D ☐ somigliava a un insetto per raggrinzirsi.

Lessico livello 2

11. Titone è rattrappito, questo significa:
    A ☐ che è diventato grigio.
    B ☐ **che si è rimpicciolito. V**
    C ☐ che si è ammalato.
    D ☐ che è invecchiato.

Cronologia livello 2

12. In questa storia,
    A ☐ Titone diventa un insetto, invecchia e poi incontra Eos.
    B ☐ Titone canticchia dolcemente, incontra Eos, poi beve una coppa di ambrosia.
    C ☐ **Titone beve una coppa di ambrosia, invecchia e finisce per somigliare a un insetto. V**
    D ☐ Titone guida un carro, rende visita a suo padre poi si sistema in un albero.

Comprensione generale livello 2

13. In questo testo,
    A ☐ **Eos e Titone sono tutti e due immortali. V**
    B ☐ Eos e Titone invecchiano con il passare degli anni.
    C ☐ Eos e Titone muoiono lo stesso giorno.
    D ☐ Eos e Titone sono molto vicini per l'eternità.

Lessico livello 1

14. Il piccolo insetto canta *senza sosta*, questo significa:
    A ☐ che comincia a cantare.
    B ☐ che canta lentamente.
    C ☐ **che non smette mai di cantare. V**
    D ☐ che non canta più.

Personaggi livello 1

15. In questa storia, la cicala è:
    A ☐ **Titone che canta. V**
    B ☐ un insetto che fa «crrr! crrc! crrc!».
    C ☐ un vegliardo.
    D ☐ uno strumento musicale.

Comprensione generale livello 1

16. Questa leggenda consente di spiegare…
    A ☐ **l'origine del canto delle cicale. V**
    B ☐ l'amore tra una dea e un mortale.
    C ☐ la coltivazione delle rose.
    D ☐ la comparsa degli insetti.

IL JIGSAW E IL ROLL
NEL COOPERATIVE LEARNING

Emiliana Lisanti
Università degli Studi della Basilicata

Fondamenti teorico-epistemologici delle strategie cooperative per una funzione docente rivolta alla sperimentazione efficace

Premessa

La prima riflessione riguarda la necessità di favorire l'evoluzione della qualità della didattica intesa come esigenza imposta dalle connotazioni riguardanti la società attuale definita dagli studiosi conoscitiva e liquida[1]. In effetti, in questa sede interessa affrontare la questione connessa con la necessità di prefigurare strategie efficaci di intervento tendendo al raggiungimento del principale obiettivo inquadrato nell'ambito del progetto Erasmus, cioè arricchire le occasioni e le modalità di intervento didattico per garantire agli alunni lo sviluppo della capacità di comprendere i contenuti dei testi che leggono, certamente intendendo tale capacità come strumento fondamentale per accedere a tutte le conoscenze ed essere in grado di esercitare la cittadinanza attiva.

Quando definiamo quella attuale come società della conoscenza a noi educatori compete riflettere sul concetto di sapere, inteso come l'insieme delle conoscenze via via scoperte e sviluppate dalla mente umana e il suo frantumarsi in saperi dotati di specifici linguaggi.

Non secondaria, in tale prospettiva, diventa la riflessione sul rapporto esistente tra saperi e discipline. Queste ultime, così come ebbe a sostenere Mauro Laeng sono da intendere come «chiavi di lettura della realtà»[2] di cui gli allievi si avvalgono per accedere nell'infinito mondo delle conoscenze attraverso un approccio selettivo basato sull'interesse e sulla motivazione del singolo, che si avvale del proprio stile di apprendimento.

La sfida non è da poco, giacché si tratta di impostare un modello di apprendimento che risulti adatto a offrire un'interpretazione del mondo coerente con la complessità umana, ambientale, culturale, relazionale e tecnologica tipica della società contemporanea globalizzata.

1. Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, Bari, Laterza, 2008.
2. Cfr. M. Laeng, *Lessico pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 1982.

Soprattutto emerge la necessità di una didattica metacognitiva rispettosa della capacità di riflettere, da parte degli alunni, sul loro modo di rendersi protagonisti nell'approccio con le conoscenze al fine di soddisfare il bisogno di conoscere, insito in ogni essere umano. Da qui la necessità di rendere il processo di insegnamento-apprendimento realmente significativo. Affinché ciò avvenga, secondo un'opinione ormai ampiamente diffusa e condivisa, è importante rendere l'apprendimento attivo e partecipativo.

Tale assunto trova riscontro nelle teorie, per tanti versi ancora attuali, formalizzate dal cognitivismo prima e dal costruttivismo a seguire, sfociate in una sorta di dialettica feconda di riflessioni che hanno inciso profondamente sul modo di intendere sia la didattica che l'apprendimento.

Cooperative Learning*: fondamenti scientifici*

Com'è noto, il costruttivismo si è affermato in virtù di alcune posizioni critiche rivolte al cognitivismo. Punto focale del modello costruttivistico veniva a sostanziarsi nell'idea secondo cui la conoscenza è costruita nella mente di chi impara. Ne consegue che la conoscenza altro non è se non il risultato del processo attivo e dinamico intrapreso da ogni persona sin dal primo sviluppo della propria esperienza rispetto alla realtà circostante.

Massimo esponente del costruttivismo è Jean Piaget, secondo cui la conoscenza è costruita dall'individuo man mano che egli cerca di ordinare le proprie esperienze. La teoria dell'assimilazione e dell'accomodamento elaborata dallo studioso è arcinota: essa poggia sulla convinzione che durante la fase di assimilazione il bambino interiorizza nella propria struttura cognitiva nuovi stimoli, collegati tra loro secondo criteri di similitudine.

Il piccolo, attraverso l'accomodamento, modifica la propria struttura cognitiva sulla base delle nuove conoscenze interiorizzate, rendendola più attrezzata e aperta a recepire nuovi stimoli.

Secondo lo psicologo ginevrino il processo di assimilazione e accomodamento delle nuove conoscenze può avvenire solo a condizione che si determini quella che lui definisce «reciprocità sociale».

Del resto, diventa convinzione assiomatica il fatto che il contesto sociale è determinante affinché il bambino possa entrare in contatto con nuove conoscenze e costruire le strutture necessarie funzionali ad attribuire a esse un significato.

Da qui la convinzione che necessita offrire ai bambini la possibilità di confrontarsi fra loro, utilizzando un linguaggio comune, senza la presenza dell'adulto che finirebbe con il condizionare lo spontaneo confronto tra pari imponendo conoscenze pregresse e chiavi precostituite per l'interpretazione della realtà.

Nel libero confronto tra pari, invece, ogni bambino, avvalendosi di situazioni di conflitto utili a mettere in discussione il proprio sistema cognitivo e individuale, viene spinto a cercare nuove soluzioni cognitive al fine della risoluzione dei problemi emersi.

È facile desumere, quindi, che Piaget ha contribuito notevolmente a offrire spunti

di riflessione ed evidenze scientifiche circa il protagonismo del bambino durante il suo processo apprenditivo e sull'importanza di un contesto caratterizzato dall'autonomia nei rapporti interpersonali fra pari che prescinda dalla presenza di un adulto durante l'approccio con le conoscenze.

La lezione di Piaget è ancora a fondamento dell'idea che l'apprendimento si risolva in un processo il cui vero protagonista è colui che, insieme ai propri pari, entra a contatto con le conoscenze attraverso un processo sociale e dinamico.

A sostegno di tale riflessione, vale richiamarsi a quanto lo stesso Piaget ha avuto modo di sostenere:

> Solo l'urto dei nostri problemi con quelli degli altri introduce elementi cognitivi nuovi rispetto a quelli appresi attraverso l'attivazione di due processi, psicologico e sociale; essi accompagnano sempre l'impatto con ciò che ancora non è noto, cioè il dubbio e il bisogno di dimostrare. Mentre il primo mette in discussione ciò che già sappiamo, il secondo costringe a uscire dal circolo chiuso della sua soggettività per aprirsi agli altri[3].

Anche il padre di quella che veniva considerata la scuola psicologica sovietica, Lev Vygotskij, riteneva che la capacità di ragionare del singolo soggetto aumenta nell'interazione con i propri pari, sebbene un ruolo fondamentale venga svolto dalle cosiddette «persone maggiormente esperte».

Non di meno, rilevante appare l'opportunità offerta al bambino di rielaborare al gruppo dei pari le proprie conoscenze in base alla cultura di appartenenza.

Per potere compenetrare l'importanza che lo psicologo sovietico attribuisce alle interazioni sociali nel processo di apprendimento vale riflettere sul significato che egli attribuì all'espressione «zona di sviluppo prossimale».

L'attenzione veniva rivolta alla distanza intercorrente tra le capacità possedute da un soggetto nel momento in cui viene posto di fonte a una situazione problematica e le possibili potenzialità del soggetto stesso di risolvere la situazione con l'aiuto di un soggetto esterno. Quest'ultimo si configura agli occhi del bambino apprendente come presenza significativa in grado di fornire, mediante un feedback costante, l'aiuto e il sostegno necessari a risolvere un problema che vada oltre rispetto alle capacità del bambino, consentendogli da un lato di porre in essere prestazioni superiori rispetto a quelle che, originariamente, sarebbe stato capace di porre in essere e dall'altro di incrementare la sua autostima e la sua motivazione.

Nel processo di acquisizione delle conoscenze risulta fondamentale la socializzazione. In effetti, secondo il pensiero vygotskiano «le conoscenze e le competenze sono primariamente acquisite per mezzo dell'interazione con gli altri e, successivamente, interiorizzate e consolidate in modo definitivo»[4].

3. Cfr. P.P. Bellini, *La relazione come forma di apprendimento, cooperative learning e teoria relazionale: come e perché insieme si impara meglio*, Soveria Mannelli (CZ), Rubettino Università, 2012.
4. Cfr. L. D'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2015.

In termini altrettanto rilevanti, il filosofo e pedagogista statunitense J. Dewey ha posto l'accento sul fatto che l'apprendimento rappresenta uno straordinario strumento di socializzazione valido a incrementare, attraverso la scuola, atteggiamenti cooperativi positivamente orientati verso la società: l'ambiente può e deve rendere più efficace lo sviluppo nei giovani «del comportamento e delle disposizioni necessarie alla comunità e al progresso di una società».

Il gruppo classe veniva interpretato, così, come una piccola società in cui gli alunni potessero sperimentare la democrazia e le regole di convivenza sociale[5].

La relazione nel processo di apprendimento

Se grande rilevanza assumono gli spunti teorici riferiti alla dimensione sociale dell'apprendimento per quanto concerne la configurazione dell'alunno in una posizione di centralità, non di meno risulta indispensabile riflettere sulle teorie della relazione che favoriscono un nuovo inquadramento della figura e della funzione di chi è chiamato a svolgere quella che oggi viene definita «funzione docente».

Affrontare questioni ad ampio respiro sulla relazione educativa significa, del resto, porsi il problema di come e quanto l'azione del docente possa essere esercitata concretizzando modalità equilibrate ed efficaci nell'ampio spettro della comunicazione, che, per tanti aspetti, è da intendere come pervasiva del processo di insegnamento-apprendimento.

È così che consideriamo utile soffermarci, anche se a volo di rondine, su alcuni punti nodali che investono la qualità e le finalità della relazione ritenuta asse portante della comunicazione nel momento in cui la si utilizza con scopi formativi.

Le configurazioni della relazione a cui si farà riferimento, quindi, saranno quella dialogica, quella più prettamente comunicativa, quella paritaria e quella definita comunemente relazione d'aiuto.

La dimensione dialogica pervade, di fatto, la comunicazione umana: tale tipo di comunicazione, organizzata socialmente, è caratterizzata dalle interazioni attivate, nella reciprocità, mediante l'uso contestualizzato del linguaggio verbale.

Gli studiosi precisano che una situazione dialogica viene a determinarsi allorquando ogni discorso può essere considerato come una risposta a un discorso precedente[6].

Tale considerazione ha una conseguenza stravolgente se trasferita sul processo di apprendimento, giacché la sua precisa funzione diventa non quella caratterizzata dal trasferimento meccanico di informazioni (o peggio, di nozioni) bensì strumento efficace per favorire lo sviluppo della ragione.

Sulla base di tale consapevolezza l'apprendimento viene interpretato come frutto del-

5. Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
6. Cfr. P.P. Bellini, *La relazione come forma di apprendimento, cooperative learning e teoria relazionale: come e perché insieme si impara meglio* cit.

le interazioni e delle azioni reciproche attraverso cui ognuno estrinseca quello che sa e quello che sente di essere, riuscendo a esporre fatti e opinioni concreti, legati al proprio vissuto.

La funzione del docente nella relazione dialogica diventa quella del mediatore che fa tesoro della asimmetricità tra lui stesso e il gruppo classe, facendo attenzione a stabilire un certo equilibrio, quando egli interviene in qualsiasi momento di dialogo e di discussione, con l'attenzione rivolta a stabilire un certo equilibrio, quantitativo e qualitativo, con riguardo all'apporto di ciascun partecipante.

Sullo sfondo necessita nutrire la consapevolezza che, attraverso la relazione dialogica, la circuitazione delle idee supporta l'esplicitazione, l'acquisizione e l'implementazione delle conoscenze, nonché lo sviluppo dell'interesse e della motivazione per le conoscenze.

Fra le tante avvertenze che derivano dalle teorie della comunicazione, particolare rilievo assume il considerare la sinergia che si determina nel canale comunicativo tra il parlante e l'ascoltatore: il primo, nella simultaneità, si configura come autore del discorso, mentre il secondo si ritrova impegnato, a sua volta, in attività di produzione di senso durante il processo di verbalizzazione.

Tale modello supera radicalmente il classico e originario schema lineare della comunicazione che riduceva la stessa in un processo semplice e meccanico di emissione del messaggio destinato a essere colto dal ricevente.

Oggi più che mai, siamo consapevoli che la comunicazione, a prescindere dal subentrare delle più recenti innovazioni tecnologiche, si configura come un processo complesso, certamente non riducibile a un'attività limitata a fornire informazioni.

La comunicazione utilizzata per l'apprendimento, oggi più che mai, assume una dimensione bilaterale e a raggiera, laddove le conoscenze possedute da ogni soggetto coinvolto nel processo comunicativo entrano in orbita, favorendo l'incrocio di un sapere vario ed eterogeneo, focalizzato soltanto attraverso la curiosità e gli interessi emergenti nell'ambito di un gruppo comunicativo.

Con riguardo alla relazione paritaria una delle avvertenze più attendibili fornita dagli studiosi è quella secondo cui la riorganizzazione delle conoscenze di ciascuno avviene sulla base della necessità di sintonizzarsi sul livello cognitivo del ricevente.

In un contesto paritario le conoscenze di chi vuole esercitare una funzione di aiuto vengono dimensionate rispetto alla necessità di far comprendere bene le conoscenze trattate.

Tale dimensione ricorda il tutoraggio tra pari. Entrano in gioco, oltre che il bagaglio complessivo delle conoscenze possedute, anche le attese, le motivazioni, lo stato d'animo. In tale circostanza il compito del docente consiste nel trovare il giusto equilibrio.

La relazione facilitata, invece, sin dalla formalizzazione originaria di tale modello, il cui merito è attribuibile allo psicologo umanista americano Carl Rogers[7], risulta funzionale a capovolgere la tradizionale considerazione del processo di insegnamento-apprendimento che, ancora oggi, tarda a scomparire definitivamente.

7. Cfr. C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera, 1974.

Vi sono delle assonanze tra il pensiero di Rogers e quello di Dewey, quando si ritiene che la libertà è il presupposto, il metodo e il fine del processo educativo; l'educazione, come processo che inizia sin dalla nascita, comprende tanto l'aspetto psicologico quanto quello sociale. Il primo stimola lo sviluppo delle attività psichiche e delle potenzialità dell'individuo, mentre l'altro esige un'azione educativa improntata sulle condizioni sociali e sui mutamenti che influiscono nella vita e nell'esperienza dell'alunno.

Nella relazione facilitata scatta un meccanismo immedesimativo in cui è possibile diluire la tensione emotiva di chi parla, rassicurare l'interlocutore in virtù della presenza partecipata dell'ascoltatore e, infine, migliorare la qualità del rapporto interpersonale.

I cenni riguardanti gli studi sull'apprendimento e l'importanza della dimensione comunicativa e relazionale di tale processo inducono a inserire un altro tassello teorico per completare il discorso sui fondamenti scientifici delle ragioni che rendono ormai ineludibile l'adozione del *Cooperative Learning*.

È opinione diffusa che l'origine della linea di pensiero tendente a privilegiare l'adozione a scuola del *Cooperative Learning* è riconducibile allo psicologo tedesco Kurt Lewin[8] che ha dedicato la sua intera vita alla ricerca riguardante i temi delle relazioni interpersonali e nell'apprendimento come fenomeno prevalentemente dalla cooperazione. Il suo allievo R. Lippitt ha avuto modo di sostenere che l'intera opera del maestro è stata contraddistinta dall'esplorazione delle interdipendenze nella vita di gruppo[9].

La deduzione a cui si perviene è quella secondo cui l'azione dell'individuo altro non è che il prodotto dei processi interindividuali. Essa dipende dallo stato psicologico del soggetto e dall'influenza esercitata su di lui dall' ambiente. In buona sostanza, la lezione di Kurt Lewin, padre della psicologia sociale, è servita a dimostrare che ogni persona è il risultato di ampia dinamiche sociali interpersonali e del contesto in cui si svolgono le azioni e le funzioni cognitive dei singoli.

Sulla base di tale assunto l'allievo di Lewin, Morton Deutsch, alla fine degli anni '40 del secolo scorso, ha provveduto a elaborare la teoria dell'interdipendenza, secondo cui la cooperazione e l'interdipendenza positiva all'interno di un gruppo sono da considerare fattori predittivi della riuscita del gruppo stesso, giungendo alla conclusione che i gruppi cooperativi raggiungono con maggiore facilità ed efficienza gli obiettivi prefissati[10].

Lo studioso ebbe a sostenere testualmente: «Quanto più l'apprendimento avviene all'interno di una dimensione sociale interattiva capace di promuovere e innescare la partecipazione attiva di soggetti, tanto più le conoscenze vengono prese, interiorizzate e consolidate in modo permanente»[11].

Proprio da tale teoria sono scaturiti il valore della dimensione relazionale dell'apprendimento e l'apprezzamento dell'apprendimento cooperativo inteso come processo in gra-

8. Cfr. K. Lewin, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna, Il Mulino 2005.
9. Cfr. R. Schmuck, *Learning to cooperate, cooperate to learn: Basic concepts*, New York, Plenum, 1985.
10. Cfr. M. Comoglio, M. Cordosco, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, Las, 1999.
11. Cfr. L. D'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli, *Didattica speciale per l'inclusione* cit.

do di rendere sinergiche e integrate la componente individuale e quella collettiva sulla base della tensione proiettata al raggiungimento di obiettivi condivisi.

Negli anni a seguire, fino ai giorni nostri, gli studiosi hanno provveduto a evidenziare dettagliatamente i motivi per i quali (anche a fronte di riforme radicali a livello politico-istituzionali subentrate soprattutto a far data dalla caduta del muro di Berlino) nel nostro Paese si è reso necessario un sostanziale cambiamento di ottica circa il modo di intendere l'apprendimento e la didattica.

Da qui l'attribuzione di valore alla didattica cooperativa, interpretata come foriera di dinamiche particolarmente funzionali a rendere ogni alunno protagonista del suo approccio con le conoscenze.

Si è fatta spazio, così, la concezione secondo cui un contesto cooperativo riflette un ambiente autenticamente funzionale tanto al successo del singolo che a quello di ogni altro componente del gruppo.

Certamente, continuano a risultare utili gli spunti provenienti da tanti centri di studio e di ricerca, che hanno permesso la conoscenza e la diffusione della strategia metodologico-didattica del C*ooperative Learning* e dei diversi modelli a cui risultano correlate specifiche tecniche.

Il Cooperative Learning *e i tipi di gruppo di apprendimento cooperativo*

In Italia, quindi, già da decenni, si è potuto assistere alla tendenza di introdurre nella prassi didattica interventi ispirati ai principi teorici del *Cooperative Learning*. Ciò è avvenuto a prescindere dal concentrarsi su specifici modelli, cogliendo prevalentemente le ragioni di fondo per porre in essere la prassi didattica. Nella circostanza formativa in corso, ora, data l'occasione della sperimentazione del metodo ROLL, il terreno appare fertile per effettuare, sebbene succintamente dati i tempi ristretti a nostra disposizione, alcune riflessioni su modelli di *Cooperative Learning* individuati tra quelli ritenuti più significativi. Cercheremo, così, di concorrere al superamento di quella didattica per lungo tempo attestatasi sugli aspetti contenutistici dei saperi disciplinari e sul ruolo di trasmettitore dell'insegnante, configurato, per certi aspetti ancora oggi come protagonista prevalente nel rapporto dualico docente-discente.

Cerchiamo, quindi, di focalizzare, qui di seguito, i principi ispiratori riconducibili alla strategia del *Cooperative Learning*, che, più diffusamente, hanno ispirato e continuano a ispirare quei docenti accattivati dalla spinta, proveniente dalle *Linee guida* di matrice europea e nazionale, verso l'innovazione metodologico-didattica.

Il *Cooperative Learning* ha come pregio, diffusamente condiviso, quello di aiutare gli allievi a ottenere migliori risultati. Ciò verrebbe a determinarsi in virtù del coinvolgimento protagonistico, favorito da una maggiore motivazione intrinseca, che vede ogni allievo impegnato in un'attività implicante livelli di ragionamento superiori.

Il contesto è reso fecondo dal fatto che si instaurano rapporti di amicizia produttivi di sostegno reciproco, attraverso la maturazione del senso di appartenenza a una squadra.

Il clima diventa positivo giacché permette di percepire tangibilmente la diversità come fattore da rispettare e apprezzare. La tendenza non è più quella di ridurre la diversità, bensì di incontrare l'alterità.

Ognuno, attraverso il *Cooperative Learning* migliora il proprio senso di autoefficacia, giacché, mediante il vissuto di nuove esperienze, sviluppa una migliore capacità di affrontare le difficoltà, accettando i propri limiti e maturando l'idea della possibilità di miglioramento[12].

La strategia cooperativa, così come si diceva prima, sta diventando patrimonio diffuso nella mentalità di molti docenti che ne mettono a fuoco gli aspetti rilevanti.

In buona sostanza, il loro operato si concentra sulla sua promozione considerata come un modo di far lavorare insieme gli alunni ritenuto utile per raggiungere obiettivi comuni, ponendo mente al fatto che ogni singolo alunno si impegna tendendo a conseguire risultati che non solo riflettono le sue aspirazioni, bensì producono vantaggio a tutti i componenti del *team* con cui si collabora.

Il principio ispiratore, quindi, consiste nel considerare che si lavora insieme per migliorare reciprocamente l'apprendimento.

Si ha chiara la percezione che l'apprendimento cooperativo si differenzia tanto da quello competitivo quanto da quello individualistico.

Infatti, non ci si impegna in classe rapportandosi ai compagni in termini competitivi, nè si lavora in «splendido isolamento» ritenendo il proprio rendimento estraneo rispetto ai risultati raggiunti dai compagni di classe.

Sulla base di tali presupposti continuano a essere adottate modalità didattiche riconducibili ai principi teorici del *Cooperative Learning*, ricorrendo prevalentemente alla composizione di gruppi riflettenti alcune tipologie organizzative ritenute funzionali a favorire l'apprendimento cooperativo: si tratta di gruppi formali, informali e di base.

La prima categoria comprende gruppi la cui durata di funzionamento può coprire un arco di tempo che va dalla semplice attività didattica, esauribile in poche ore, a una serie di attività che coprono più settimane per la trattazione di contenuti diversi

Il *Cooperative Learning* attivato con la costituzione di gruppi informali, non fissi, prevede esercizi brevi assegnati in classe.

Tale modalità costituita dai gruppi informali può basarsi sull'aggregazione di due o più studenti ed è utilizzabile anche all'interno di una lezione tradizionale. La durata può variare da pochi minuti al tempo massimo di una lezione. Tale procedura, stimolando la curiosità degli alunni, attiva un processo cognitivo che permette di creare condizioni funzionali a un apprendimento efficace, motivato e partecipato, in un clima favorevole. I gruppi informali sono usati per focalizzare l'attenzione degli alunni su concetti da imparare, cercando di sollecitare le aspettative sugli argomenti che saranno poi trattati durante la lezione; ciò consentirà agli studenti di elaborare, ricorrendo anche all'utilizzazione delle conoscenze già possedute, i materiali di studio e di approfondimenti loro assegnati.

12. Cfr. D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 2015.

Il *Cooperative* informale ha anche il merito di permettere all'insegnante di avvicinarsi alle diverse modalità di relazione e di intervento nei confronti degli alunni. Il docente comincia a prendere coscienza che, oltre all'intervento diretto (spiegazione frontale), può essere vantaggioso anche quello indiretto (quesiti e materiale didattico fornito ai gruppi). Il *Cooperative Learning* informale è utile a quanti, pur essendo esperti nei metodi didattici, intendano metterlo in pratica con classi nuove.

I gruppi formali sono costituiti per il tempo minimo di una lezione fino a un massimo di alcune settimane. Vengono utilizzati per l'apprendimento di abilità e conoscenze anche molto diverse tra loro (in modalità interdisciplinare, a esempio) o per affrontare compiti complessi e di lunga durata, come la realizzazione di un progetto o la preparazione di una lezione. I gruppi formali assicurano l'acquisizione di nuove abilità che vanno ad integrarsi con strutture concettuali già esistenti, garantendo il coinvolgimento attivo dei membri del gruppo. A ciascun membro del gruppo si possono assegnare ruoli differenti oppure realizzare un report su una parte specifica del progetto. A conclusione del lavoro, si procederà alla valutazione sia di ogni singola relazione, sia dell'intero progetto sviluppato dal gruppo. In questo modo, viene assicurato l'impegno individuale di ogni studente.

Il *Cooperative Learning* di base prevede, invece, tempi lunghi (almeno un anno); si caratterizza per l'eterogeneità dei gruppi che prevedono il ricorso al sostegno reciproco, l'aiuto, l'assistenza e l'incoraggiamento dei componenti del gruppo. Il punto di partenza è certamente la consapevolezza che si apprende meglio, collaborando e condividendo le esperienze. In questa tipologia di gruppi, l'efficacia dell'intervento formativo ed educativo non può prescindere dalle relazioni personali.

L'obiettivo del presente intervento formativo, centrato sulle questioni teorico-epistemologiche e operative, è soprattutto quello di favorire il passaggio da un'adozione approssimativa e artigianale del *Cooperative Learning* a una modalità più avveduta in termini di effettiva riconducibilità ai presupposti scientifico-epistemologici per creare le migliori condizioni organizzative e strategiche a livello didattico da adottare nell'ambito più complessivo della ricerca–azione centrata sul metodo ROLL.

È così che ai docenti impegnati nella formazione e nella ricerca-azione e, contestualmente, nella sperimentazione si è ritenuto illustrare quanto la letteratura offre in materia di modelli di *Cooperative Learning*. Il tutto con un'avvertenza: solo dalla conoscenza dei diversi modelli scaturisce la possibilità di adottare, volta per volta, quello ritenuto più calzante rispetto alla originalità delle circostanze prese in considerazione sulla base di caratteristiche rilevanti.

Ogni prototipo, ritenuto consono per effetto delle assonanze che vengono a determinarsi in particolari e specifici momenti , è da ritenere certamente modificabile rapportandolo alle inedite, esclusive, irripetibili situazioni, esorcizzando la tentazione di applicare *tout court* i modelli presentati in sede di illustrazione, riflessione e confronto.

Tali modelli risultano essere lo *Structural Approach*, il *Group Investigation*, la *Community of learners*, lo *Student team learning*, il *Complex instruction*, il *Learning Together*.

Approcci cooperativi

Lo Structural Approach

L'approccio strutturale al *Cooperative Learning* ideato agli inizi degli anni '90 del secolo scorso dagli psicologi statunitensi Kagan e Spencer[13], nasce come una risorsa per rinnovare e implementare un nuovo modo d'insegnare. Esso si basa sull'organizzazione di strutture di lavoro che portano a una interdipendenza positiva effettiva, che si realizza attraverso il raggiungimento di obiettivi comuni, la divisione dei compiti, la definizione chiara dei ruoli all'interno del gruppo.

I pincipali obiettivi dell'approccio strutturale sono:

1. Interazione simultanea: la conoscenza e l'abilità di applicare l'interazione simultanea è fondamentale per massimizzare i risultati positivi nell'apprendimento cooperativo. Questa modalità consente agli studenti di poter interagire insieme in un intervallo di tempo, a differenza di quanto accade nella didattica tradizionale, dove gli alunni partecipano e discutono uno alla volta impedendo loro di avere maggiori occasioni per confrontarsi. L'interazione diviene costruttiva, in quanto i membri del gruppo lavorano in modo interattivo e si relazionano in maniera diretta per operare, promuovendo e sostenendo gli sforzi di ciascuno.
2. Equa partecipazione: tutti gli studenti devono avere l'opportunità di intervenire nella discussione di gruppo per poter determinare i risultati e gli obiettivi, garantendo a tutti la piena partecipazione e assicurando il successo del processo di apprendimento. La cura dell'insegnante sta nel promuovere un'equa partecipazione, attraverso l'assegnazione di turni e una divisione del lavoro che tenga conto delle specifiche abilità possedute da ciascuno e che renda responsabile l'alunno di una parte del compito.
3. Interdipendenza positiva: l'attenzione nella strutturazione dell'interdipendenza positiva è ritenuta da molti la caratteristica significativa e centrale del *Cooperative Learning*. Ciò significa che per conseguire un risultato è necessario essere in interdipendenza con qualcuno; quindi, il successo di ogni studente è correlato a quello degli altri. Quando c'è interdipendenza positiva, gli studenti lavorano insieme per raggiungere un alto livello di apprendimento, condividendo risorse, mutuo supporto ed elaborando i successi comuni. L'interdipendenza può essere legata allo scopo (quando gli studenti condividono degli obiettivi e lavorano insieme per raggiungerli), al compito (quando, cioè, i membri del gruppo si suddividono parti da svolgere individualmente), ai ruoli (quando l'insegnante assegna agli studenti ruoli complementari e interconnessi), alle risorse (quando gli studenti condividono le loro risorse, i materiali o le informazioni), alle ricompense (premi di gruppo).
4. Responsabilità individuale: la responsabilità personale è l'impegno offerto da un singolo individuo per il raggiungimento di un obiettivo di gruppo. Si può ottenere

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

strutturando una condizione di interdipendenza. Ogni membro è responsabile del suo contributo. Spesso si ritiene che le attività di gruppo annullino la responsabilità individuale, invece essa aumenta nel momento in cui ogni membro del gruppo è spinto dalla motivazione a portare a termine l'incarico che solo lui può ricoprire all'interno del gruppo.

Il Group Investigation

Yael e Shlomo Sharan di Tel Aviv[14] hanno ideato il modello cooperativo del *Group Investigation*. Secondo questo metodo didattico, gli studenti lavorano in piccoli gruppi e sono corresponsabili nella scelta dei contenuti e del processo di apprendimento. L'impostazione cardine di tutta l'attività è l'organizzazione di una ricerca che suscita nel gruppo motivazione, interazione e confronto, al fine di portala a termine e si basa sulle esperienze precedenti dell'alunno:

> Quest'ultimo aspetto ha delle conseguenze pratiche, dal momento che il contenuto specifico di ogni singolo progetto è determinato dalla diversità degli interessi degli studenti, dalle loro esperienze e conoscenze precedenti: sono i membri del gruppo infatti a scegliere insieme gli argomenti da approfondire. Proprio questa scelta di campo di considerare le conoscenze preesistenti una sorta di motore del processo di apprendimento rende il metodo particolarmente efficace nelle applicazioni di ambito interdisciplinare e nelle situazioni di classi interculturali, essendo in grado di valorizzare le diversità di prospettive culturali e metodologiche[15].

Al docente spetta il compito di favorire il processo di valorizzazione delle diversità, agevolando la pianificazione cooperativa e garantendo una sistematicità di lavoro. L'insegnante diviene, così, un facilitatore dei processi di apprendimento:

> Come un attento imprenditore egli deve ottimizzare le risorse cognitive e umane di ciascun partecipante facilitando il processo di presa di coscienza di ciascuno, che deve essere sostenuto attraverso e durante l'azione investigativa. Egli deve rispondere alle domande piuttosto che farne: perfino le risorse investigative sono individuate durante il lavoro di gruppo attraverso un confronto e una messa a disposizione delle fonti di informazione di cui ciascuno è provvisto[16].

Il lavoro di gruppo si costruisce sul principio di motivazione intrinseca, che è perseguita attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento. La motivazione intrinseca, mette in risalto aspetti quali l'interesse, la curiosità e il successo.

14. Cfr. Y. Sharan, S.Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998.
15. Cfr. P.P. Bellini, *La relazione come forma di apprendimento, cooperative learning e teoria relazionale: come e perché insieme si impara meglio* cit.
16. Cfr. *Ibidem*.

La Community of learners

È un progetto educativo che gli studiosi A. Brown e J. Campione diressero presso l'università di Berkeley. Una *Community of Learners* è un ambiente di apprendimento e di ricerca cooperativa, che si fonda sulla condivisione di materiale didattico, su risorse intellettuali e sulla riflessione critica. Gli studenti diventano costruttori attivi di conoscenza. In questo tipo di gruppo si utilizza l'insegnamento reciproco, in cui insegnanti e studenti guidano a turno le discussioni strutturate, diventando tutti portatori di conoscenze e informazioni. L'insegnante diviene responsabile facilitatore e funge da modello, trasforma e guida alla scoperta di nuove competenze e conoscenze. In questo modo gli studenti imparano presto a gestire le informazioni, decidendo a quali assegnare maggiore priorità.

Lo Student team learning

È una modalità di *Cooperative Learning* sviluppata da Robert Slavin[17], soprattutto a partire dagli anni '80 del secolo scorso. In questo modello si dà molta importanza alla responsabilità individuale di ciascun membro nei confronti del gruppo, offrendo a ognuno le stesse possibilità di successo. Questo approccio si basa sulla motivazione alla cooperazione, con attività incentivanti sia da un punto di vista individuale che di gruppo. La ricompensa può essere l'attribuzione di un voto al lavoro globale di gruppo, mentre quella individuale riguarda la possibilità di essere riconosciuti e premiati in relazione a quello che ciascuno è riuscito a fare rispetto alla prova precedente. In quest'ottica, tutti hanno pari opportunità di successo; qualsiasi studente, a prescindere dal suo livello di partenza, è stimolato a fare del suo meglio, perché si sente responsabile per sé stesso e per gli altri, del raggiungimento di determinati obiettivi. In un simile contesto di competizione positiva anche gli studenti meno dotati verrebbero spinti a migliorare la loro performance.

Il Complex instruction

Questa metodologia è stata ideata da Elizabeth Cohen[18] nel 1986.

La riflessione basilare di Cohen è quella di considerare molto influente nella vita del gruppo lo «*status*» del ragazzo. Lo *status* fa riferimento al sesso, alla razza, allo stato sociale ma anche alle doti intellettive, alle abilità nei vari campi del sapere. La sociologa Cohen afferma che «l'uguaglianza educativa sia non soltanto un fine, ma anche un mezzo, in altre parole una condizione essenziale perché si realizzino livelli d'apprendimento più elevati». L'eterogeneità, se gestita in maniera positiva, non costituisce uno svantaggio ma al contrario diventa una risorsa. Quindi, il ruolo dell'insegnante risiede nella capacità di gestire in maniera funzionale tutte le diverse competenze o abilità a disposizione nel gruppo. Il suo compito è quello di preparare gruppi, facendo attenzione a cambiare spesso la composi-

17. Cfr. R. Slavin, *Cooperative learning: teoria, ricerca e pratica*, Torino, Editore Pearson College,1994.
18. Cfr. E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson, 1999.

zione dei ruoli e nello stesso tempo a creare le condizioni ottimali per far sì che contributi intellettuali vengano in primis riconosciuti e poi apprezzati dal gruppo classe.

Un'altra strategia è quella della condivisione dei principi della teoria delle «Intelligenze Multiple» ideata dalla psicologo americano Gardner: stabilito che l'intelligenza non è rilevabile attraverso un unico indicatore, l'insegnante avrebbe il compito di proporre un'attività di gruppo varia e ricca, potendo fare affidamento sulle diverse capacità degli alunni e, al tempo stesso, stimolandole: egli, infatti, assegnando i compiti può fare affidamento a più livelli di intelligenza presenti nella classe. Si tratterebbe, in questo modo, di esaltare le diverse abilità presenti favorendo così la percezione di una reciproca essenzialità in funzione dell'ottenimento dello scopo comune.

Il Learning Together

Questo modello è stato teorizzato nel 1991 all'Università del Minnesota dai fratelli David e Roger Johnson[19] ed è il risultato della lunga ricerca ed esperienza dei due studiosi, sia sul piano empirico che su quello teorico. Questo approccio, abbastanza simile agli altri per quanto riguarda la progettazione delle attività, prevede però di estendere la dimensione collaborativa a tutta la vita scolastica, includendo di fatto anche il personale che opera nella scuola e gli insegnanti, esattamente come i loro studenti, sono invitati a sperimentare in prima persona le tecniche collaborative, organizzando gruppi di lavoro e di sostegno.

Nonostante la scuola cerchi di favorire la cooperazione tra gli studenti, non sono molti i momenti in cui gli insegnanti hanno modo di confrontarsi tra loro e ancora più rare sono le loro occasioni di lavorare attivamente insieme ad un progetto. Sarebbe importante invece che essi lavorassero abitualmente in gruppo, sia dal punto di vista dei risultati che si potrebbero raggiungere unendo le varie risorse, sia perché, sperimentandole direttamente, sarebbero sicuramente più in grado di applicare metodologie di apprendimento cooperativo in classe con i loro studenti.

Il metodo del *Learning Together* si basa su fondamenti strutturali che i due autori hanno approfondito e sperimentato durante i vari anni di ricerca:

1. Interdipendenza positiva. Il primo è più importante elemento è l'interdipendenza positiva, concetto che deriva dalle teorie di Morton Deutsch. In che cosa consiste l'interdipendenza positiva? Programmando un contesto adeguato occorre essenzialmente favorire un processo attraverso cui gli allievi vedano sé stessi come legati gli uni agli altri in modo da non poter raggiungere il successo senza il successo degli altri partecipanti. Essi devono giungere alla consapevolezza che insieme si lavora e si impara meglio, secondo il motto «uno per tutti e tutti per uno». Elemento essenziale, dunque, di questa interdipendenza positiva è lo sviluppo della consapevolezza del fatto che il successo individuale è inevitabilmente collegato al successo collettivo, che al fallimento del singolo consegue quello dell'intero gruppo, che lo sforzo di ciascuno è a van-

19. Cfr. D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Leadearship e apprendimento cooperativo*, Trento, Erickson, 2005.

taggio di tutti. Tutto ciò comporta un'inevitabile ricaduta anche sul piano morale: l'allievo deve arrivare a capire che non gli è richiesto semplicemente di completare la parte del lavoro assegnata bensì egli deve anche «assicurarsi che ogni membro del suo gruppo faccio altrettanto»[20]. L'interdipendenza positiva induce gli studenti a «impegnarsi per la riuscita delle altre persone come per la propria. Questa è la regola che sta alla base dell'apprendimento cooperativo: niente interdipendenza positiva niente cooperazione»[21]. L'interdipendenza positiva può assumere diverse forme: si parla di interdipendenza di scopo, di compito e di ruolo. Nel primo caso tutti i membri del gruppo si attivano per raggiungere uno scopo comune come, per esempio, un progetto, una presentazione, la soluzione di un problema. L'interdipendenza di compito, invece, si riferisce al fatto che a ciascun membro viene assegnata una specifica attività per il raggiungimento di un obiettivo comune. Infine, ci si riferisce all'interdipendenza di ruolo nel momento in cui vengono assegnati agli studenti diversi ruoli complementari e interconnessi, per aiutare il gruppo a portare a termine il proprio compito. I vari ruoli possono avere diversi gradi di complessità: da quelli più semplici che possono riguardare, ad esempio, la gestione delle risorse materiali, a quelli più complessi che richiedono, invece, l'applicazione di determinate Abilità Sociali. Quando si parla di Abilità Sociali si fa riferimento sia a funzioni cognitive (come, a esempio, il sapersi porre in empatia con gli altri, il saper discriminare gli stimoli sociali o il saper valutare le conseguenze di determinati comportamenti), sia a comportamenti manifesti (come il saper valutare la gestualità, la postura, le espressioni facciali, ecc.).

2. Responsabilità personale e di gruppo. Per comprendere bene il secondo elemento è importante ricordare che lo scopo dei gruppi di apprendimento cooperativo è soprattutto quello di rafforzare la competenza individuale di ogni membro del gruppo; gli studenti infatti imparano insieme con lo scopo di fornire migliori prestazioni. Perciò se da una parte il gruppo è responsabile del raggiungimento degli obiettivi comuni, dall'altra ogni partecipante deve esserlo nel contribuire con la sua parte di lavoro. Il gruppo deve definire chiaramente gli obiettivi che vuole raggiungere, valutando gli sforzi compiuti da ciascuno per il raggiungimento di tali obiettivi.
3. Interazione costruttiva. I primi due elementi raggiungono una reale efficacia quando le energie investite promuovono la realizzazione di interazioni costruttive tra i partecipanti. L'aiuto reciproco che i membri si offrono può realizzarsi attraverso forme e strategie didattiche. Occorre considerare l'esistenza di attività cognitive e interpersonali che si possono esprimere solo nel momento in cui gli studenti apprendono insieme. In ciascun studente nasce l'idea di poter fare affidamento su un sostegno scolastico e personale che va oltre il semplice scopo utilitaristico e si realizza attraverso una vera interazione costruttiva.

20. Cfr. D.W. Johnson, R.T. Johnson, E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2ª edizione, 2015.
21. Cfr. *Ibidem*.

4. Uso appropriato delle competenze sociali. Ciò che permette a un insieme casuale di persone di trasformarsi in un gruppo di interdipendenza positiva è riconducibile alle cosiddette competenze sociali. Cosa si intende con tale termine? La raccomandazione del Parlamento Europeo del 2006 definisce la competenza sociale come «una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente comprendendo in essa la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi; dimostrare tolleranza di esprimere e comprendere diversi punti di vista; di negoziare; di creare fiducia; di essere in consonanza con gli altri; di apprezzare le diversità; di rispettare gli altri ed essere pronti a superare i pregiudizi»[22]. Nel *Cooperative Learning* tale competenza viene contestualizzata nell'ambiente formativo che si vive in una classe scolastica partendo dalla considerazione che l'apprendimento cooperativo è più complesso dell'apprendimento competitivo o individualistico perché gli studenti contemporaneamente si occupano sia del lavoro sul compito che del lavoro sul gruppo. Essi devono occuparsi, quindi, non solo dei contenuti da imparare ma anche di come imparare dagli altri e di come facilitare negli altri l'apprendimento attraverso di loro. Si tratta di atteggiamenti concreti, che mettono i soggetti inevitabilmente nelle condizioni di conoscersi in maniera più approfondita per iniziare a fidarsi gli uni degli altri, comunicare in modo efficace, essere in grado di guidare e coordinare il lavoro di ciascuno, prendere decisioni, risolvere i conflitti, avere una motivazione adeguata. All'inizio di ogni percorso formativo di carattere cooperativo occorre, quindi, «verificare quale di queste abilità gli studenti già possiedono e insegnare quelle che ancora non hanno acquisito adeguatamente». I due studiosi affermano che più il gruppo è grande e maggiori devono essere le abilità dei suoi membri dal momento che, se in una coppia esistono semplicemente due interazioni da gestire, in un gruppo composto da tre, quattro, cinque componenti le interazioni da gestire si moltiplicano. Occorre, inoltre, considerare che la capacità di interagire produttivamente con gli altri non è innata ma si apprende con l'esperienza: per questo motivo «le abilità sociali devono essere insegnate con la stessa consapevolezza di cura con cui si insegnano le abilità scolastiche».
5. Valutazione di gruppo. Il quinto fattore dell'apprendimento cooperativo è la valutazione di gruppo mediante la quale i membri verificano e discutono i progressi compiuti e l'efficacia delle relazioni realizzate. Il gruppo, attraverso il dialogo e la discussione, deve arrivare ad analizzare quali azioni sono risultate positive e quali negative rispetto agli obiettivi che erano stati prefissati. Successivamente si deve arrivare a identificare quali tipi di comportamento mantenere e quali modificare per migliorare progressivamente il processo di apprendimento.
6. Fiducia e soluzione dei conflitti. Col passare del tempo e la maturazione dell'esperienza i due autori hanno successivamente introdotto due ulteriori componenti del *Learning Together*: la fiducia e la soluzione dei conflitti. Perché la cooperazione sia effettiva,

22. Cfr. *Raccomandazione Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018, presentazione a cura di Giuseppe Mariani.

infatti, bisogna stabilire e mantenere un alto livello di fiducia. La fonte originaria di tale idea è riscontrabile nel pensiero di Morton Deutsch, il quale aveva evidenziato che le dinamiche interne dei gruppi sono sempre caratterizzate sia da atteggiamenti di fiducia, che da inevitabili conflitti: la gestione di questi ultimi è un'ulteriore occasione per sperimentare la maggiore efficacia delle strategie cooperative rispetto a quelle tradizionali. È proprio dalla capacità di risolvere i conflitti che emergono delle relazioni costruttive. Deutsch[23] aveva fatto emergere che esistono essenzialmente due tipi di conflitto da gestire: la controversia costruttiva e il conflitto di interessi. La prima si crea quando i membri del gruppo hanno differenti informazioni, e quindi opinioni, e devono arrivare a un accordo. La controversia promuove incertezza e questa, a sua volta, viene considerata un valore positivo perché spinge i componenti del gruppo a una riflessività ulteriore, giungendo a un giudizio ponderato riguardo l'oggetto di studio considerato. Un conflitto di interessi, invece, viene a crearsi quando le azioni con le quali il singolo si sforza di ottenere il proprio risultato interferiscono con quelle di un altro membro che si sforza a sua volta di ottenere il suo: «in questo caso si deve ricorrere a una negoziazione di patti integrativi per mediare tra i conflitti, attraverso un dialogo sincero nel quale possa emergere ciò che ciascuno vuole e sente e le ragioni delle scelte fatte o delle proprie preferenze. La reciproca immedesimazione nel sentimento dell'altro e la ricerca di accordi opzionali, capaci di massimizzare i benefici per ciascuno, portano i partecipanti a individuare e scegliere insieme le strategie che sembrano essere più efficaci».

Tecniche di Cooperative Learning*: il Jigsaw*

Durante le attività del corso di formazione si è avuto modo di approfondire alcune tecniche riconducibili ai modelli di *Cooperative Learning* prima richiamati, tra cui la tecnica Jigsaw. I tratti salienti che la contraddistinguono sono i seguenti. Con tale tecnica gli studenti sono dapprima suddivisi in gruppi al fine di approfondire alcune parti del materiale complessivo d'apprendimento ovvero al fine di svolgere compiti di ricerca. Quando ciascun gruppo ha assimilato la propria parte di materiale o ha svolto la propria ricerca, i gruppi vengono ristrutturati creandone di nuovi, in modo che nei nuovi gruppi vi sia un rappresentante di ciascuno dei gruppi precedenti.

Se i gruppi originari erano strutturati come: *aaaa bbbb cccc dddd*, i nuovi gruppi saranno: abcd abcd abcd abcd.

Aronson nel 1997 ha precisato che ogni studente ha un compito rivolto a contribuire al raggiungimento di un obiettivo complessivo perseguito dal gruppo. I gruppi, eterogenei, sono composti da 2-5 studenti a ognuno dei quali viene assegnata una parte di lezione. In

23. Cfr. M. Deutsch, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, New Haven,Yale University, 1977.

tale modo, il singolo, lavorando indipendentemente, diventa un esperto e si configura come responsabile dell'insegnamento rivolto agli altri membri del gruppo. La competenza del gruppo viene accertata valutando tutti gli allievi sull'argomento assegnato.

Al termine dell'itinerario ogni studente viene esaminato e valutato individualmente. «Il Jigsaw può essere definito come specifica tecnica di apprendimento cooperativo che ha raggiunto ormai trent'anni di successi in campo educativo e didattico»[24].

Il Jigsaw ha il fine di strutturare e promuovere l'interdipendenza positiva all'interno del gruppo di lavoro, migliorare la motivazione e aumentare il piacere dell'esperienza di apprendimento. Ogni parte che viene attribuita a uno studente (proprio come un puzzle), è funzionale al perfezionamento del prodotto finale; nello stesso tempo, lo studente diviene essenziale, così come lo è ogni parte del suo lavoro. Citando Anderson, si può dire che: «se il contributo portato da ogni studente è essenziale, ne consegue, *ipso facto*, che ogni studente è essenziale». Da ciò deriva un carico di responsabilità per ogni alunno, ma anche, una forte percezione della propria importanza all'interno del gruppo e della complicità tra i vari membri. Il Jigsaw si caratterizza per la divisione del lavoro in 3 fasi principali:

1. formazione del gruppo base;
2. formazione del gruppo di esperti;
3. ritorno al gruppo base.

Per quanto concerne la prima fase, bisogna essenzialmente definire l'argomento principe su cui lavorare e poi procedere alla formazione del gruppo di base originario. Ogni membro del gruppo lavorerà su una parte.

Nella seconda fase, invece, si assiste alla formazione del gruppo di esperti. In questa fase, c'è il confronto tra studenti che hanno studiato la stessa parte di argomento, ma in gruppi diversi. Nella terza fase, si ha un ritorno al gruppo di partenza. Ogni membro fa un resoconto del proprio studio, con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento dei compagni. Questo cooperare secondo una struttura, agevola l'interdipendenza tra tutti gli alunni della classe, accordando a ognuno un valore, poiché concorrono ad un compito comune. Inoltre, il Jigsaw ha il vantaggio di contrastare, all'interno della scuola, problematiche quali la dispersione, i conflitti interni, calo della performance portando, invece, esiti positivi su versanti deversi come l'innalzamento attentivo, motivazione all'apprendimento e aumento dell'autostima.

Qui di seguito vengono riportati i punti salienti, che si possono mettere in atto per l'utilizzo del metodo:

1. dividere gli studenti in gruppi eterogenei per genere, razza, etnia e abilità (4-5 componenti);
2. scegliere uno studente per gruppo come responsabile. Solitamente dovrebbe essere l'alunno più maturo del gruppo;
3. dividere la lezione del giorno in 4-5 segmenti;

24. Cfr. R.E. Slavin, *Cooperative learning*, New York, Longman, 1983.

4. assegnare a ogni alunno un segmento di lezione;
5. concedere a ogni alunno di leggere almeno due volte il proprio segmento;
6. formare «gruppi esperti» (sempre di 4-5 persone ciascuno) temporanei, formati da alunni che abbiano la stessa parte. Fare interagire gli esperti concedendo loro il tempo per discutere dei punti essenziali del loro paragrafo;
7. far tornare gli esperti al gruppo di partenza;
8. chiedere a ognuno di esporre la propria parte nel gruppo, stimolando gli altri a fare domande;
9. girare tra i gruppi vigilando e intervenendo in modo appropriato o delegare il responsabile del gruppo a fare ciò;
10. infine assegnare un breve compito (un quiz) che possa far comprendere agli alunni che quanto svolto non è stato un gioco ma che è importante realmente ai fini dell'apprendimento.

Conclusioni

Ho trovato particolarmente interessante la trattazione dell'argomento definito e assegnatomi nell'ambito dei lavori programmatici svolti dal Gruppo di Progetto dell'Università degli Studi della Basilicata per la realizzazione del corso di formazione rivolto ai docenti di ruolo di Scuola Primaria della Basilicata in stretto raccordo con la ricerca-azione e sperimentazione, che sono stati chiamati a svolgere per l'applicazione del metodo ROLL.

In buona sostanza con la tematica trattata ho inteso offrire un'occasione di stimolo ai corsisti per l'approfondimento circa «l'intelaiatura organizzativa e metodologica» che, fra i tanti modelli possibili, sarebbe stato possibile adottare nel contesto educativo-didattico, in cui sarebbe stata svolta la sperimentazione. Nella presentazione dei vari modelli di *Cooperative Learning* e anche attraverso le riflessioni e la viva voce dei corsisti è stato possibile individuare concreti livelli di fattibilità, focalizzando l'attenzione sul fatto che i testi da noi elaborati per la somministrazione di gruppi classe condotti dagli insegnanti-corsisti avrebbero trovato spazi e tempi resi adeguati soprattutto dalla competente azione di regia da parte dei docenti coinvolti nel dare vita a una «procedura organizzativa» attivata secondo «scienza e coscienza». In altre parole la riflessione e gli approfondimenti teorici e operativi sui diversi modelli di *Cooperative Learning* sono stati orientati alla ricerca di strategie metodologico-didattiche in grado di dare vita a un ambiente educativo fortemente motivante che vedesse gli alunni coinvolti nella ricerca-azione, svolgere un ruolo protagonistico in momenti significativi di apprendimento, eludendo ogni possibile rischio che li vedesse assumere il mero ruolo di destinatari di una procedura accertativa, peggio se interpretata in termini di fiscalità, finalizzata alla mera acquisizione di dati circa i livelli posseduti in ordine alla capacità di comprensione della lettura.

L'iniziativa di formazione è stata completamente svolta, intersecata con le attività didattiche che i corsisti-docenti hanno condotto nelle proprie aule. A causa della pandemia, però, il prosieguo non è potuto avvenire in presenza. In ogni caso, il rapporto, sinergico

e suggestivo, con le scuole non solo non è stato interrotto, bensì lo si è potuto implementare attraverso la DaD utilizzando anche il DicoVoc, dizionario da noi realizzato durante gli ultimi incontri internazionali svolti nell'ambito dello svolgimento complessivo delle attività previste nel progetto Erasmus.

L'esperienza professionale vissuta è risultata esaltante, permettendo di maturare la chiara consapevolezza che le ricadute feconde del Progetto Erasmus non sono da intendere circoscritte nello spazio e nel tempo, bensì destinate a sortire effetti positivi sul modo di intendere e di operare dei docenti in termini metodologico-didattici per ottenere migliori risultati sul versante della comprensione del testo per molti anni ancora, a venire.

Bibliografia

Bauman Z., *Vita liquida,* Bari, Laterza, 2008.

Bellini P.P., *La relazione come forma di apprendimento, cooperative learning e teoria relazionale: come e perché insieme si impara meglio,* Soveria Mannelli (CZ), Rubettino Università, 2012.

Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività,* Trento, Erickson, 1999.

Comoglio M., Cordisco M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning,* Roma, Las, 1999.

D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S., *Didattica speciali per l'inclusione,* Brescia, Editrice La Scuola, 2015.

Deutsch M., *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes,* New Haven, Yale University, 1977.

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Johnson D.W., Johnson R.T., *Leadership e apprendimento cooperativo,* Trento, Erickson, 2005.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 1994 e 2015.

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

Laeng M., *Lessico pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola,1982.

Lewin K., *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna, Il Mulino, 2005.

Rogers C.R.*, Libertà nell'apprendimento,* Firenze, Giunti-Barbera, 1974.

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

Slavin R., *Cooperative learning: teoria, ricerca e pratica,* Torino, Editore Pearson College, 1994.

Slavin R.E., *Cooperative learning,* New York, Longman, 1983.

Schmuck R., *Learning to cooperate, cooperative lerning to learn: basic concept*, New York, Plenum, 1985.

Daniela Petre
Inspectoratul Şcolar Judeţean, Brăila, Romania

Metodi di insegnamento attivo: ROLL e Jigsaw

Il progetto europeo *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, di cui l'Inspectoratul Şcolar Judeţean di Brăila, Romania è partner, ha l'obiettivo di prevenire la **lotta contro l'analfabetismo funzionale**. Tale progetto ha consentito di far acquisire a docenti di Brăila **le esperienze del metodo ROLL e ACT** (Atelier di Comprensione del Testo) e le esperienze del **metodo Jigsaw**.

Il metodo ROLL (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*) è un dispositivo sviluppato in Francia, con lo scopo di *far apprendere a comprendere* il testo scritto. Si basa specificamente su attività per migliorare la lettura e sullo sviluppo di pratiche culturali (laboratori di lettura-scrittura e pratica di lettura personale). Il ROLL si focalizza sulla pedagogia della comprensione dei testi scritti ponendo al centro del proprio approccio l'*Atelier* di Comprensione del Testo (ACT).

Il metodo di studio di un testo che il ROLL consente di acquisire si compone delle seguente fasi:

- **Fase 1 – lettura autonoma del testo (5-7 minuti)**. Per la bassa scolarità l'insegnante può leggere il testo due o più volte e lasciare che gli studenti ascoltino;
- **Fase 2 – scambio (15-20 minuti)** sulla comprensione del contenuto del testo. In questa fase il docente riporta alla lavagna le affermazione degli studenti suddividendole in tre categorie: a) sono d'accordo, b) non sono d'accordo, c) non ho capito;
- **Fase 3 – validazione (10-15 minuti)** e ricerca informazioni sul testo in autonomia. Gli studenti cercano all'interno del testo le affermazioni condivise nella fase di scambio;
- **Fase 4 – metacognizione (5 minuti)**, imparare a monitorare i propri processi mentali, cognitivi ed emotivi.

Il ruolo del docente è quello di un mediatore consapevole che non incoraggia, che rimane neutro comunicando con tale atteggiamento l'assoluta libertà nell'accogliere le risposte degli studenti, senza alcun giudizio ma con fiducia nelle possibilità di crescita che offre il metodo.

Si possono sintetizzare i **risultati positivi** di un primo bilancio sulla sperimentazione con il metodo ROLL nelle scuole di Brăila:

- aumento dell'espressione degli studenti in classe, specialmente degli studenti stranieri;
- sollecitazione all'ascolto da parte degli allievi;
- sollecitazione alla correttezza sintattica nella produzione orale: sforzo per fare comprendere a tutti cosa si vuole dire;
- lo sforzo della narrazione diviene occasione di chiarificazione di ciò che si è compreso oltre che vero e proprio oggetto culturale da mettere in comune per la narrazione che si fa collettiva;
- autonomia nella ricerca delle informazioni e impegno nella comprensione e riformulazione della frase;
- sollecitazione alla memoria e concentrazione;
- acquisizione di un metodo di studio.

Gli sviluppi del progetto consistono proprio nella realizzazione di un archivio dei testi realizzati dai docenti di Brăila per garantirne una maggiore fruibilità e per l'ampliamento della piattaforma ROLL di materiale utile agli alunni.

Il metodo **Jigsaw,** che il partner turco ci ha presentato durante l'attivita di formazione, è un metodo d'insegnamento attivo, basato sulle risorse degli allievi che apprendono cooperando in gruppo per il conseguimento di un obiettivo comune, in cui piccoli gruppi di alunni lavorano in squadra per risolvere un problema, eseguire un compito o raggiungere un obiettivo comune.

Si tratta di una metodologia didattica che prevede la formazione di gruppi di lavoro composti generalmente da 4-6 alunni.

Apprendere in modo cooperativo vuol dire anche aiutarsi reciprocamente, condividendo spiegazioni e strategie di apprendimento e usando un linguaggio tra pari, che risulta essere spesso più efficace di quello usato dall'insegnante o da altri adulti esperti.

Utilizzando le modalità di apprendimento cooperativo, all'interno della classe si possono sintetizzare i **risultati positivi** di un primo bilancio sulla sperimentazione con il metodo Jigsaw nelle classi delle scuole di Brăila:

- impegno e motivazione allo studio,
- rendimento scolastico,
- relazioni interpersonali,
- benessere psicologico: migliorano l'autostima, l'autosufficienza e il senso di identità degli alunni,
- il piacere di stare in classe,
- abilità di ruolo,
- risultati metacognitivi: strategie cognitive indotte dal dover discutere e spiegare ad altri un argomento.

Il Jigsaw è un modo efficiente di organizzare l'apprendimento dei materiali ed è un processo che incoraggia l'ascolto, il coinvolgimento e l'empatia, dando a ciascun alunno una parte essenziale da giocare per realizzare il personale successo formativo adeguato ai propri bisogni.

Proprio come in un puzzle, ogni pezzo, ogni parte attribuita a un alunno, è essenziale per la piena comprensione e il completamento del prodotto finale.

Il metodo Jigsaw è strutturato in tre fasi principali: 1. formazione del gruppo base; 2. formazione del gruppo esperti; 3. ritorno al gruppo base.

Il Jigsaw è un metodo abbastanza semplice che si può utilizzare proficuamente nell'apprendimento di varie discipline seguendo questi dieci passi:

1. dividere gli alunni in gruppi di 4-5 persone;
2. scegliere un alunno per gruppo come responsabile;
3. dividere la lezione del giorno in 4-5 segmenti. Ogni gruppo deve disporre di materiale di studio identico che è costituito dai 4-5 segmenti didattici che formano l'intera lezione;
4. assegnare a ogni alunno una parte da comprendere e assicurarsi che ognuno di loro abbia accesso solo alle sue informazioni (cioè: a ogni alunno viene affidato un segmento di lezione);
5. dare il tempo agli alunni di leggere almeno due volte la loro porzione di studio per familiarizzare con essa, senza bisogno di memorizzarla;
6. formare «gruppi esperti» (sempre di 4-5 persone ciascuno) temporanei unendo tra loro alunni che abbiano la stessa parte. Dare agli esperti tempo per discutere dei punti essenziali del loro paragrafo e per ripetere la presentazione che faranno al gruppo;
7. far tornare gli esperti al loro gruppo casa, ossia al gruppo di partenza;
8. chiedere a ognuno di presentare la propria parte nel gruppo. Incoraggiare gli altri a fare domande di chiarificazione.
9. girare tra i gruppi osservando i processi;
10. alla fine della sessione di lavoro dare un breve compito (un quiz o altro) in modo da permettere agli alunni di capire che la sessione non è stata un gioco ma conta realmente per l'apprendimento.

Il Jigsaw ha il vantaggio di valorizzare tutti i componenti di un gruppo poiché offre a ognuno la possibilità di dare un contributo personale allo sviluppo della conoscenza su un determinato argomento. E questo può avere degli effetti positivi sull'autostima.

Sitografia

(https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-sperimentazione-del-metodo-roll-nei-cpia-piemontesi).
(https://www.roll-descartes.fr/).
(http://www.liceomattei.edu.it/UtentiFile/Download/Il-jigsaw.pdf).

Rosanna Lamboglia
Università degli Studi della Basilicata

Il Jigsaw per il miglioramento delle competenze nell'apprendimento degli adulti e dei giovani adulti

Il modello cooperativo per migliorare le competenze di lettura e comprensione dei testi nell'apprendimento degli adulti e dei giovani adulti

L'apprendimento degli adulti coinvolge oggi l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale sia professionale, intraprese dagli adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali[1].

Si tratta di una nuova concezione dell'apprendimento adulto che non ha più la natura esclusiva dell'aggiornamento professionale o dell'acquisizione di argomenti nuovi o minori, bensì quella propria di un apprendimento permanente (o continuo) dell'individuo, che lo interessa lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*)[2].

Soprattutto, come apprendimento, quello adulto non coincide più con la conclusione di un ciclo di studi, col portare a termine un percorso di formazione professionale o ancora con il conseguimento di una collocazione lavorativa[3]. Tranne dunque alcune

1. Cfr. Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/c 372/01 (pubblicata sulla GUCE del 20 dicembre 2011) e Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 («Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92»).
2. Sull'apprendimento permanente o continuo (*lifelong learning*), cfr. S. Brookfield, *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*, in *Lifelong Learning – Education Across the Lifespan*, edd. J. Field, M. Leichester, Londra, Routledge-Falmer, 2000, e K. Illeris, *Lifelong Learning and the Low-Skilled*, «International Journal of Lifelong Education», 25 (2006), 1, pp. 15-28.
3. Sino agli anni Sessanta del '900, un certo successo avevano riscosso, nella psicologia della personalità, i concetti di «personalità matura» (cfr. G.W. Allport, *Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Rineholt & Winston, 1961) e di «persona pienamente funzionante» (cfr. C. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, HaughCon Mifflin, 1961). Secondo questi assunti l'individuo, diventando adulto, raggiungeva un certo livello di completezza e unitarietà, in quanto si stabilizzava l'identità e non v'era bisogno di ulteriore apprendimento o sviluppo. L'età adulta, dunque, come fase di approdo, caratterizzata da un'ideale stabilità a patto che l'evoluzione dell'individuo si fosse realizzata nel modo corretto.

eccezioni (legate, p. es., alla dispersione e all'abbandono scolastico o anche a precoci forme di devianza), non coincide neppure con l'età scolare, quella cioè definita dall'obbligo scolastico e formativo, che si conclude in genere entro il sedicesimo e il diciottesimo/diciannovesimo anno di età.

È, però, un apprendimento importante e organizzato, nella misura in cui interviene la responsabilità dell'adulto, che decide di intraprendere un percorso di nuova formazione, legato ai fabbisogni del proprio contesto di vita o al proprio percorso esistenziale[4]. In questo senso, l'apprendimento adulto – quando è cercato, voluto e non imposto dall'alto – ha il vantaggio di far leva sull'implicita disponibilità del soggetto ad apprendere e su una motivazione intrinseca iniziale, preesistente alla situazione di apprendimento-insegnamento[5].

Ma cosa significa apprendere in età adulta? O meglio, per gli insegnanti e gli operatori della formazione, ha senso porre (e porsi) la questione senza scadere in polemiche sulla natura qualitativa dell'apprendimento tra l'età evolutiva e l'età adulta?

La questione non è affatto riduttiva se per un momento si abbandona il piano della psicologia dell'apprendimento, per il quale i processi e le funzioni psicologiche che si attivano nell'apprendimento sono sostanzialmente gli stessi tra un soggetto in età evolutiva e uno adulto[6]. Spostandoci infatti sul piano sociale e ai contesti propriamente didattici, il tema dell'apprendimento adulto si arricchisce di specifiche prospettive, per le quali esso non finisce quasi mai coll'essere una questione esclusivamente «psicologica». Si qualifica piuttosto come la sintesi – declinata in termini personali e individuali – di dimensioni integrate, in cui giocano un ruolo significativo la sfera sociale ed emotiva dell'individuo[7]. Tanto l'una, quanto l'altra cambiano infatti col progredire dell'età. Occorre dunque tenerne conto come fattori e dinamiche di contesto, per non banalizzare la situazione di apprendimento-insegnamento e renderla meno significativa. Tanto più che una caratteristica essenziale dell'adulto sembra essere l'autonomia nel valutare e nel selezionare cosa fare oggetto di apprendimento, come estrinsecazione della propria dimensione di soggetto ormai indipendente.

Ne consegue che un'altra importante questione che gli insegnanti e gli operatori della formazione adulta devono in qualche misura affrontare, è cosa dunque crea resistenza nell'apprendimento adulto e soprattutto se vi sono tecniche e strategie più performanti di altre, tali cioè da rendere il contesto di apprendimento-insegnamento più motivante e

4. Cfr. F. Bochicchio, *Formare gli adulti e Competenze dell'educatore*, Tricase (LE), Libellula Ed., 2017, pp. 94-114.

5. Sulle caratteristiche dell'apprendimento adulto, rimando in questo volume a R. Lamboglia, *La comprensione del testo e l'approccio Roll nel sistema educativo-formativo italiano dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*.

6. In proposito, cfr. almeno M. Commons, F. Richards, Ch. Armon, *Beyond Formal Operations, Late Adoloscent and Adult Cognitive Development*, New York, Praeger, 1984.

7. Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, 1991, e K. Gergen, *Realities and Relationships*, Cambridge, Harvard University Press, 1994.

significativo per un soggetto volitivo, qual è quello adulto. In altre parole, semplificando ma non banalizzando, chiedersi quali elementi della situazione di apprendimento o dei contenuti proposti risultano idiosincratici rispetto alla propria identità di adulti, tali da farli percepire come «inaccettabili» dal discente.

Senza per questo voler principiare un discorso sulla natura inconscia o pregressa delle resistenze all'apprendimento che ci porterebbe a sconfinare nel campo della psicologia cognitiva, delle neuroscienze, della pedagogia sociale o della sociologia, propongo di guardare entrambe le questioni – quella cioè di cosa significa apprendere in età adulta e quali resistenze alla situazione di apprendimento-insegnamento un adulto può manifestare – sotto il profilo dei metodi e delle strategie didattiche, che è anche il punto di vista più prossimo di chi come insegnante o formatore opera nel settore dell'istruzione e dell'educazione dell'adulto.

In proposito, le ricerche empiriche hanno dimostrato che nella formazione degli adulti si tende a prediligere apprendimenti cooperativi, rispetto alle meno efficaci tecniche trasmissive[8]. Nelle situazioni di apprendimento cooperativo, infatti, l'apprendente adulto si sente molto più a suo agio, poiché queste – a differenza delle altre – sono in grado di far emergere tanto la propria dimensione autonoma, quanto il proprio saper fare[9].

Se dunque ciò vale in termini generali, la successiva riflessione che voglio affrontare in questo breve contributo è se le strategie e le tecniche didattiche variamente riferibili al modello dell'apprendimento cooperativo possano migliorare le competenze di lettura[10] e comprensione dei testi nell'apprendimento degli adulti e dei giovani adulti[11], ovvero quando costoro manifestano delle fragilità nella decodifica testuale, inibendone non solamente la comprensione globale ma la capacità stessa di pensare in modo formalmente operativo nei contesti di prosecuzione degli studi, di lavoro o di vita.

8. Cfr. B. Tewksbury, *Specific strategies for using the «Jigsaw» technique for working in groups in non-lecture-based courses*, «Journal of Geoscience Education», 43, 4 (1995), pp 322-326.

9. Cfr. R.E. Slavin, *Research on Cooperative Learning and Achievement: what we know, what we need to know*, «Contemporary Educational Psychology», 21 (1996), pp. 43-69.

10. Sull'impiego del Jigsaw, per una conoscenza della pedagogia della lettura e dei metodi di lettura, cfr. J.M. Wedman, *The effect of Jigsaw teams on pre.service teachers' Knowledge of reading pedagogy and concerns about group learning in a reading methods course*, «Reading Improvement», 33, 2 (1996), pp. 111-133.

11. Coniata da K. Keniston, *Youth ad a stage of life. Human Life Cycle*, New York, Aronson, 1970, la categoria di «giovane adulto» è di per sé una categoria ossimorica poiché, da un alto, rimanda al concetto di «giovane», ovvero ciò che nella psicologia evolutiva non è ancora «maturo» in quanto ancora soggetto in evoluzione, e dall'altro all'adulto, che indica una condizione di completezza di un processo di crescita e maturazione in qualche misura giunto a compimento. Come categoria è però funzionale a individuare un target di soggetti che va dai 19 ai 29 anni e che qualifica la fase giovanile dell'individuo compresa tra l'infanzia/adolescenza e l'età propriamente adulta, ma che in Italia si tende a dilatare sino e, a volte, ben oltre i quarant'anni, e nella quale proseguono le esplorazioni identitarie tra la focalizzazione del sé e le opportunità di crescita che si manifestano. Più recentemente, sulla categoria di *emerging adulthood* , ovvero di «quasi adulti», cfr. J.J. Arnett, *Emerging Adulthood: the Winding Road from the Late Teens trough the Twenties*, 2nd Ed., Oxford, Oxford University Press, 2014.

La focalizzazione pertanto non sarà sull'approccio *top down* che consente al lettore (o all'ascoltatore) di avere uno sguardo globale e generale sul testo per poi formulare ipotesi a partire dalla propria conoscenza del mondo e dalla enciclopedia personale così come visto nell'approccio ROLL[12], quanto piuttosto su quello del *bottom up*, per cui tutta l'attenzione è posta sulla codifica semantica della parola per poi inserirla in una rappresentazione mentale che va dal «piccolo» al «grande», dal «particolare» al «generale». Nell'educazione linguistica, l'approccio del *bottom up* privilegia in modo particolare due tecniche: quella del *cloze* didattico e quella del *Jigsaw*. Si tratta, in entrambi i casi, di un testo frantumato che occorre ricomporre in alcune sue parti – il *cloze* –, mediante l'inserimento e il completamento, o nella sua globalità – il *Jigsaw* –, mediante il riordinamento[13]. Si tratta cioè di attività tutt'altro che «naturali» poiché l'abituazione dell'individuo alla percezione è di natura globale, piuttosto che di natura analitica. In secondo luogo, come attività, tanto il *cloze*, quanto il *Jigsaw* sono tutt'altro che semplici, poiché per quanto la segmentazione del testo proceda secondo unità di senso compiute, la successione delle parti non è immediatamente evidente al discente. Come attività sono dunque sfidanti, ma allo stesso tempo presentano una natura enigmistica e, dunque, ludica e giocosa, «accettabile» anche per l'apprendente adulto o il giovane adulto.

Per i fini che qui mi propongo – ovvero, ancora una volta, se le tecniche dell'apprendimento cooperativo, ampiamente sperimentate nell'ambito dell'educazione linguistica, possono sia migliorare le competenze di lettura e comprensione dei testi nell'apprendimento degli adulti e dei giovani adulti, sia ridurre le resistenze all'apprendimento – l'attenzione si focalizzerà in modo particolare sul *Jigsaw* e sulla costruzione di situazioni di insegnamento-apprendimento formali, che su tale tecnica fanno perno.

L'obiettivo dell'attività *Jigsaw* è attivare infatti i processi cognitivi del lettore per comprendere il contenuto di un testo, mediante la ricomposizione e l'assemblaggio delle parti, di cui ciascun discente è diventato «lettore esperto» e lo espone al gruppo. Scopo finale di ciascuna sessione *Jigsaw* non è pertanto definire il testo formale di partenza, che nessun discente ha letto per intero, bensì la ricomposizione dalle frantumazioni e la restituzione di un testo comunque coerente e coeso dal punto di vista semantico, situazionale e della logica interna e che, quindi, ricostruisce le successioni, decodifica le parti mediante i processi inferenziali, elimina le contraddizioni, riduce le omissioni.

12. Sulle caratteristiche dell'apprendimento adulto, rimando in questo volume a R. Lamboglia, *La comprensione del testo e l'approccio Roll nel sistema educativo-formativo italiano dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*.

13. Per alcuni esempi della tecnica Jigsaw nell'apprendimento linguistico, cfr. P.E. Balboni, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Seconda ed., Torino, UTET, 2018, pp. 105-108.

1. Le sessioni Jigsaw *di lettura e comprensione del testo, sperimentate nell'ambito del progetto Erasmus+* Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants/Preventing illiteracy through innovative educational devices

Il *Jigsaw* è una forma di apprendimento cooperativo (*cooperative learning*), ideata negli anni '70, in America, da Elliott Aronson e dai suoi collaboratori[14].

Consiste in una forma di apprendimento collaborativo tra pari, che rende protagonista e responsabilizza ciascun partecipante, nella misura in cui questi è parte attiva di un piccolo gruppo di lavoro[15]. La classe (o la classe di livello, nel caso dei gruppi di apprendimento linguistico) viene infatti suddivisa in piccoli gruppi (*Fase A*) e a ogni componente viene attribuito un compito che è essenziale per condurre a buon fine il lavoro assegnato. Ogni partecipante al gruppo è dunque investito di una precisa responsabilità personale. Se infatti il compito individuale non viene svolto o non viene svolto in maniera soddisfacente, tutto il gruppo ne soffrirà e sarà penalizzato rispetto agli altri. Ogni discente viene pertanto motivato dal gruppo a partecipare attivamente alla sessione di lavoro proposta: il non farlo o impegnarsi poco sarà controproducente per sé stesso all'interno delle relazioni del gruppo e per il gruppo, all'esterno, rispetto cioè agli altri gruppi costituiti.

Va da sé che buona norma procedurale sarebbe quella di limitare a un numero congruo i componenti del gruppo, strettamente funzionale alla suddivisione dei carichi di lavoro e alla complessità del compito da realizzare. In altre parole, sarebbe auspicabile evitare la costituzione di gruppi troppo ampi; questo essenzialmente per ottenere sia una sicura attivazione dei processi in ciascun componente, sia per rendere gestibili le comunicazioni e le dinamiche interne al gruppo. Analogamente, la costituzione del piccolo gruppo dovrebbe prevedere una composizione eterogenea, di natura dunque non elettiva o selettiva. Ma seguiamo propriamente le fasi del *Jigsaw*.

A ciascun gruppo che viene costituito si dà il nome di *gruppi base* o *gruppi home*.

A questa fase iniziale, ne segue una seconda che per praticità potremo definire *Fase B*, in cui a ogni discente di ogni *gruppo home* viene affidata una porzione di compito o un compito specifico, che nel nostro caso consiste nella lettura e comprensione di una porzione di testo, dotato di senso compiuto (vd. Allegato, *Parte 1*, *Parte 2*, *Parte 3*, *Parte 4*).

Tutti i componenti dei *gruppi home* a cui è stata assegnata la stessa porzione di compito o lo stesso compito – e, dunque, la stessa porzione di testo – vanno a costituire un

14. Cfr. E. Aronson, *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, Sage Publication, 1978; Id., S. Patnoe, *Cooperation in the classroom. The Jigsaw Method*, London, Pinter and Martin, 1997, pp. 31-54, D.W. Carroll, *Use of the Jigsaw technique in laboratory and discussion classes*, «Teaching of Psychology», 13, 4 (1986), pp. 208-210.

15. Cfr. L.D. Fink, *Beyond small groups: harnessing rhe extraordinary power of learning teams*, in *Team-based learning: a transformative use of small groups*, edd. L. Michaelsen, A. Knight, D. Fink, Sterling (VA), Stylus Publishing, 2004, pp. 1-36, e L. Springer, M.E. Stanne, S.S. Donovan, *Effects of small-group learning on undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: a meta-analysis*, «Review of Educational Research», 69, 1 (1999), pp. 21-51.

nuovo gruppo di lavoro chiamato *gruppo di esperti* (*Fase C*). Ogni componente del nuovo *gruppo di esperti* migliorerà e arricchirà le sue competenze in relazione alla lettura e comprensione della porzione di testo assegnatogli, mediante il confronto con i pari che lavorano in parallelo nello stesso *gruppo di esperti* e che, dunque, svolgono lo stesso compito. In questa fase (*Fase C*), ogni discente diventerà pertanto esperto della propria porzione di testo.

Dopo un congruo tempo di lavoro nel *gruppo di esperti,* ognuno dovrà infatti ritornare nel *gruppo home* di originaria appartenenza e relazionare ai compagni, che nel frattempo hanno realizzato un percorso analogo relativamente ad altre parti del testo, previsti dall'attività. Tutti i discenti quindi ritornano nel gruppo originario o nel *gruppo home* e rendono partecipi gli altri componenti della propria esperienza di esperto (*Fase D*).

Dalla ricomposizione di tutte le esperienze esperte all'interno del *gruppo home*, si determina come unitaria l'attività didattica di lettura e di comprensione del testo che il docente ha proposto alla classe (o al gruppo di livello linguistico). Essenziale è dunque la buona qualità delle *esperienze esperte* rese da ciascuno ai componenti del gruppo che non hanno realizzato quella esperienza specifica, ovvero la lettura e comprensione delle altre parti in cui era stato frantumato il testo.

Come s'evince dalla strutturazione della strategia/tecnica *Jigsaw*, si tratta di un'attività «a incastro» – o a *puzzle* – che, per ciò che concerne la lettura e la comprensione del testo, attiva e impegna le componenti cognitive del discente a tutti i livelli della lingua (grafico/fonetico, morfosintattico, semantico, usi linguistici) sino alla ricostruzione del testo o del testo/immagine. In questo senso, il *Jigsaw* strutturato per la comprensione testuale è anche un ottimo esercizio per il recupero di quelle abilità linguistiche che risultano essere più fragili. Non vi è infatti adeguata e sicura comprensione testuale se non vi è una altrettanto sicura e adeguata comprensione linguistica (delle singole parole, delle frasi, dei periodi, dei paragrafi, via via più complessi per i livelli di competenza linguistico-comunicativa più evoluti).

Analogamente, nella struttura «a incastro» del testo che si sperimenta in una sessione *Jigsaw* di lettura e comprensione del testo si può apprezzare l'aspetto della facilitazione, in quanto il discente che presenta delle fragilità sulle dimensioni della comprensione testuale non è inibito dal trovarsi di fronte un muro di parole, frasi e periodi, gli uni susseguenti agli altri. Al contrario, è messo a proprio agio dal percepire un testo-spezzone di dimensioni relativamente contenute. Non è infatti raro riscontrare, non solo nell'individuo in età scolare, ma anche nell'adulto in formazione, l'emergere di un atteggiamento rinunciatario se un testo viene percepito come «eccessivamente lungo» e dunque, come tale, ritenuto «inaccettabile», sebbene proposto in una congrua (per tempi e luogo) attività didattica.

Altro aspetto rilevante di una sessione *Jigsaw* di lettura e comprensione è la focalizzazione, per cui le energie cognitive sono tutte concentrate su un bersaglio circoscritto, dato dallo spezzone di testo. Si previene, quindi, il comportamento adattivo dell'evitamento dall'attività da parte del discente, non dovendo dispiegare attenzione, concentrazione e altre risorse cognitive su lunghezze di testo avvertite come eccessive per le proprie

soglie di *performance*. Una più stringente focalizzazione consente, inoltre, un aumento significativo della percentuale di ritenzione dei contenuti.

In terzo luogo, la sessione *Jigsaw* si fonda su un'attività o un compito specifico da portare a termine – in questo caso, la lettura e comprensione di un testo mediante una sua ricomposizione –, che può essere anche orientato sugli interessi e bisogni formativi del discente adulto.

In quarto luogo, come strategia e tecnica didattica, la sessione *Jigsaw* favorisce l'interazione tra pari accomunati dallo svolgere in parallelo la medesima attività o porzione di compito, sviluppandone in tal modo la collaborazione[16]. Così come pure viene incentivata la responsabilizzazione del discente. Nella sessione *Jigsaw* di comprensione del testo, ciascun componente deve infatti verbalizzare efficacemente, individuando le modalità più opportune per rendere al *gruppo home* di ritorno la propria esperienza (di lettura, di comprensione, di deduzione, di individuazione delle informazioni, di interpretazione, ecc.).

Inoltre, in una sessione *Jigsaw*, l'insegnante può seguire le varie fasi di lavoro con griglie di osservazione[17], può verificare i livelli globali delle capacità di comprensione testuale del gruppo-classe e può dare una valutazione individuale o collettiva, mediante la somministrazione di questionari di comprensione (vd. *Allegato n. 2*) da svolgere in maniera tradizionale o con strumenti e *app* digitali, adeguati al profilo del discente adulto[18].

2. Un laboratorio Jigsaw di lettura e comprensione del testo nella didattica a distanza (DaD) e nella didattica digitale integrata è possibile?

Per le sessioni *Jigsaw*, la situazione di apprendimento ideale è il laboratorio d'aula in presenza. È possibile tuttavia una sua realizzazione nell'ambito della didattica a distanza (DaD) o della didattica digitale integrata (DDI), mediante l'allestimento di aule-laboratorio virtuali su piattaforme digitali di apprendimento[19].

16. Sulla proficuità dell'approccio cooperative nell'ambito dell'apprendimento, cfr. ancora D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Making cooperative learning work*, «Theory into Practice», 38, 2 (1999), pp. 67-73; e Idd., E. Johnson Holubec, *Cooperation in the Classroom*, Edina (MN), Interaction Book Company, 1998.

17. Sulle categorie di osservazione dei processi di gruppo, cfr. almeno R. Mastromarino, *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 61-68.

18. Il docente avrà infatti cura di selezionare tra le *app* per l'apprendimento quelle più confacenti all'apprendimento e all'educazione degli adulti, al fine di non banalizzare la situazione d'apprendimento-insegnamento, magari «infantilizzandola», qualora si scegliessero *app* che non dessero ragione – anche graficamente – della maturità anagrafica dei discenti. Analogamente, il docente tenderà a non preferire quelle *app* che si prestano a situazioni ludiche (*gaming*) di tipo classificatorio e competitivo, che finirebbero coll'essere ritenute poco accettabili dal soggetto adulto sulla base della considerazione del Sé.

19. Nell'ambito del Progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*, è stata Mélanie Dupuy a progettare, durante il *lockdown* Covid 19, un modulo pilota di *Jigsaw* a distanza che ha condiviso con i partner. Il modulo, con il suo *tutorial*, è reperibile sul sito del Progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme* (https://erasmus-illettrisme.fr/lutter-contre-lillettrisme-a-distance-covid-lockdown/). La sua proposta è stata poi opportunamente adattata ai contesti operativi dei partner.

Innanzitutto, il docente genera sulla piattaforma di apprendimento a distanza prescelta un numero di aule virtuali, tante quanti sono i *gruppi home* che intende formare, talché ogni aula virtuale-*gruppo home* abbia un proprio codice di attivazione (vd. Fig. 1)[20]:

N. Gruppo	GRUPPO *HOME*
1	https://meet.google.com/awp-ojqz-hnk
2	https://meet.google.com/vdv-dkkm-wbk
3	https://meet.google.com/ixs-ihvq-zyb
4	https://meet.google.com/mkb-xkds-emy

Fig. 1: Selezione della piattaforma e generazione di codici meramente esemplificativi della procedura di attivazione delle aule-laboratorio virtuali.

Successivamente, per creare le aule-laboratorio virtuali dei *gruppi di esperti*, il docente può scegliere di generare altrettante aule virtuali di *gruppi di esperti*, talché ogni partecipante abbia il codice dell'aula virtuale del *gruppo home* di originaria collocazione, ma anche quello di temporaneo stazionamento nel *gruppo di esperti*, così come esemplificato nella seguente tabella (vd. Fig. n. 2):

N. Gruppo	GRUPPO *HOME*	GRUPPO DI ESPERTI
1	https://meet.google.com/awp-ojqz-hnk	https://meet.google.com/tzz-pspr-zqz
2	https://meet.google.com/vdv-dkkm-wbk	https://meet.google.com/hth-zhgt-cfn
3	https://meet.google.com/ixs-ihvq-zyb	https://meet.google.com/xmv-onau-bro
4	https://meet.google.com/mkb-xkds-emy	https://meet.google.com/xfc-pyub-uek

Fig. 2: Esempio di abbinamenti aule virtuali-*gruppi home*/aule virtuali-*gruppi di esperti*, generando altri codici. Anche in questa circostanza, i codici generati sono meramente esemplificativi della procedura.

In questo modo, ciascun discente si potrà muovere dall'una all'altra aula virtuale, secondo le indicazioni del docente e i tempi previsti dall'attività laboratoriale.

Se si preferisce, però, il docente può anche scegliere di utilizzare solamente i codici già generati e utilizzare un prospetto di abbinamenti incrociati come nella tabella seguente (vd. Fig. n. 3), in cui ogni codice d'aula generato ha una doppia funzione, quella cioè di *gruppo home* e quella di *gruppo di esperti*:

20. Il docente sceglie in autonomia la piattaforma di apprendimento a distanza di cui avvalersi o utilizza quella prescelta e in uso presso l'istituzione di appartenenza.

N. GRUPPI	GRUPPO DI ESPERTI N. 1	GRUPPO DI ESPERTI N. 2	GRUPPO DI ESPERTI N. 3	GRUPPI DI ESPERTI N. 4
GRUPPO DI *HOME N. 1*	https://meet.google.com/awp-ojgz-hnk			
GRUPPO *HOME N. 2*		https://meet.google.com/awp-ojgz-hnk		
GRUPPO *HOME N. 3*			https://meet.google.com/ixs-ihvg-zyb	
GRUPPO *HOME N. 4*				https://meet.google.com/mkb-xkds-emy

Fig. 3: Esempio di abbinamenti aule virtuali-*gruppi home*/aule virtuali-*gruppi di esperti*, utilizzando gli stessi codici.

In questa seconda evenienza, accadrà che soltanto alcuni studenti si sposteranno per raggiungere l'aula virtuale-*gruppi di esperti*, corrispondente alla parte di compito da svolgere.

La scelta della prima procedura o della seconda dipende essenzialmente dalla capacità organizzativa del gruppo-classe, dall'abitudine all'uso di piattaforme digitali di apprendimento e delle tecnologie informatiche, come pure dal numero dei *gruppi home*/*gruppi di esperti* che si andranno a costituire per lo svolgimento dell'attività *Jigsaw* di comprensione del testo. Ad ogni modo, la scelta del docente dovrebbe ricadere sulla modalità più lineare e accessibile al gruppo di apprendenti.

In questo assetto didattico per aule-laboratorio virtuali saranno poi di estremo aiuto al docente le estensioni delle piattaforme *e-learning*, sviluppate nell'ultimo anno e mezzo di sperimentazione della didattica a distanza (DaD) e della formazione a distanza (FaD), e il cui impiego si è reso ineludibile per effetto della diffusione a livello planetario della epidemia da virus SARS-COV-2.

Per consentire, infatti, il monitoraggio da parte del docente dei vari gruppi a distanza e per ridurre i disturbi reciproci di gruppi di lavoro simultanei e i conflitti di audio per l'attivazione in parallelo delle varie aule-laboratorio virtuali, si possono istallare specifiche estensioni. Una di queste è *Mute Tab* (vd. Fig. 4), attivabile all'interno della piattaforma *Google-meet*:

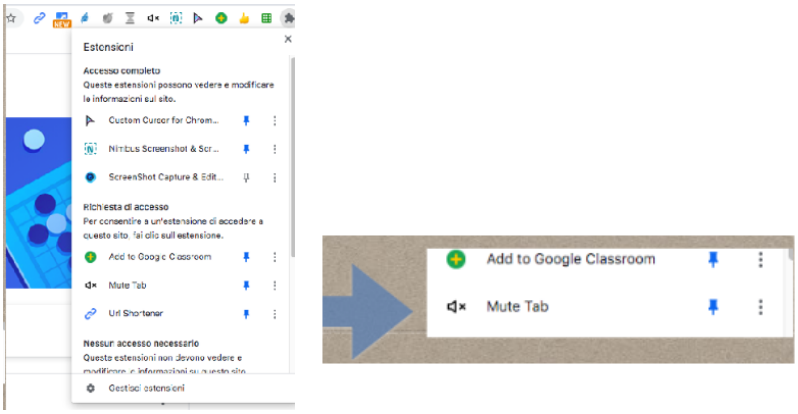


Fig. 4: Estensione *Mute Tab*.

Per poter istallare l'estensione *Mute Tab* , occorre accedere al menù *Estensioni* (vd. Fig. n. 5) e selezionare *Gestisci Estensioni* (vd. Fig. n. 6):

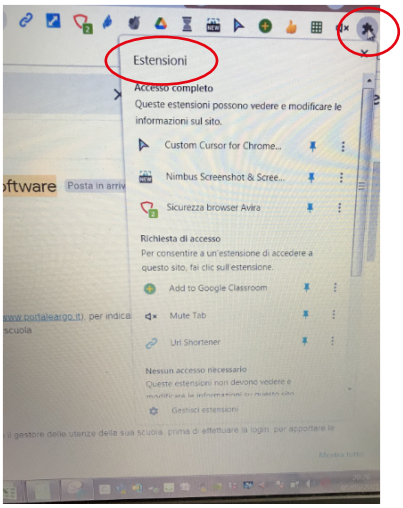


Fig. 5: Menù *Estensioni.*

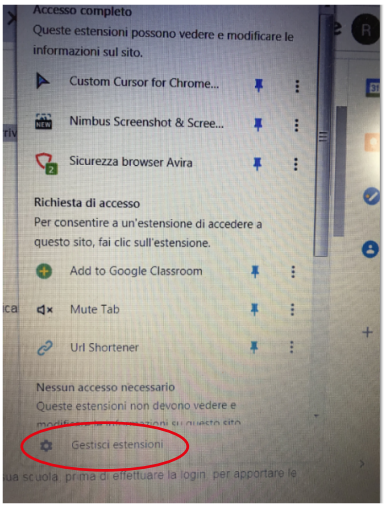
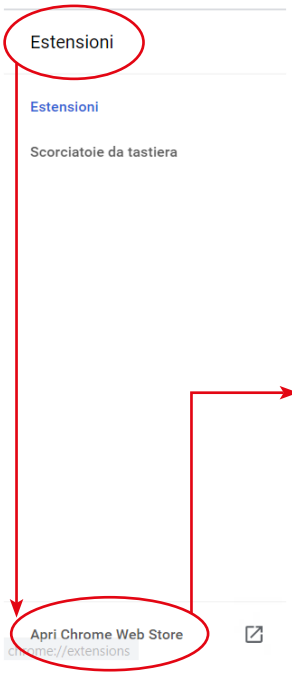


Fig. 6: *Gestisci Estensioni.*

All'apertura della finestra di dialogo *Gestisci Estensioni*, si seleziona *Apri Chrome Web Store* per avviare la ricerca dell'estensione *Mute Tab* (vd. Figg. n. 7-8):



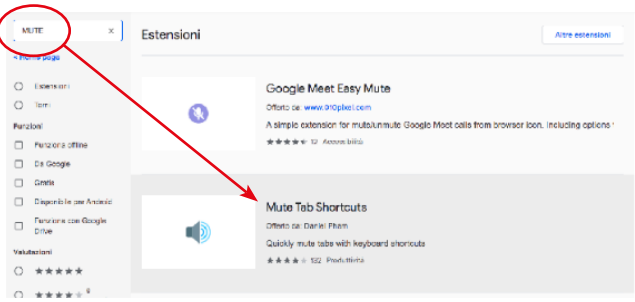


Fig. 7: *Apri Chrome Web Store*

Fig. 8: Estensione *Mute Tab.*

Una volta individuata sulla maschera l'estensione *Mute Tab*, si sceglie di istallarla o se ne sceglie una simile presente nello *Store*. Al termine dell'istallazione, nella finestra di dialogo *Estensioni* comparirà l'icona corrispondente (vd. Fig. n. 9):

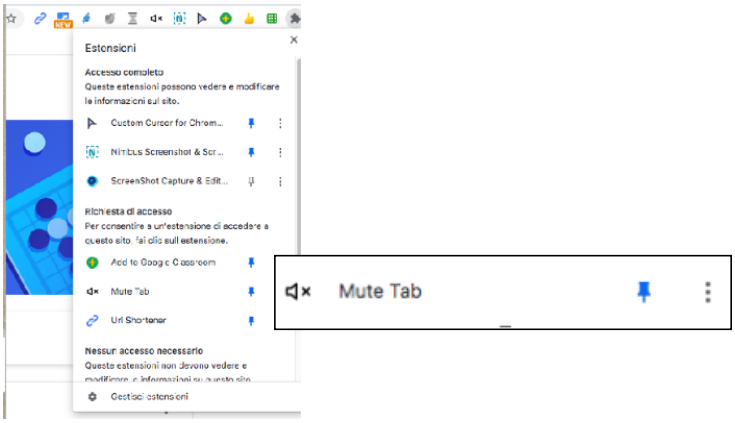


Fig. 9: Icona *Mute Tab*.

L'estensione *Mute Tab* presente sul menù *Estensioni* si potrà, dunque, attivare e disattivare secondo le esigenze semplicemente selezionando o deselezionando il puntaspilli. Quest'ultimo si colorerà quando l'estensione è in modalità «attiva»; si presenterà, invece, nei toni del grigio se in modalità «non attiva».

Conclusioni

Per tutto quanto sin qui ragionato, risulta evidente che le tecniche dell'apprendimento cooperativo sono utili anche nel ridurre significativamente le resistenze dell'apprendimento nell'adulto e nel giovane adulto. Ciò accade nella misura in cui prospettano la natura di un compito che viene percepito come «apparentemente semplice» e che si giova delle risorse del gruppo dei pari, impegnati in modo simultaneo. Attivano infatti le risorse del soggetto ma anche strategie di *modeling* e di apprendimento per emulazione/imitazione, osservando, p. es., come lavora il compagno di gruppo, come questi supera o risolve le questioni, ecc. Incentivano inoltre l'operatività del soggetto e ne alimentano la motivazione iniziale.

Ciascun componente di una situazione di apprendimento collaborativo ne diventa così protagonista, è responsabilizzato rispetto al compito e assurge anche al ruolo di produttore, dovendo in qualche misura restituire l'esperienza nel gruppo o nei gruppi di lavoro.

Le tecniche dell'apprendimento cooperativo, attivando la collaborazione dei pari, attenuano la competitività o la *leadership* dei singoli, che invece si manifestano con tutta evidenza in contesti didattici più individualizzati. Favorendo il confronto, riducono

anche i pregiudizi interetnici. La loro applicazione alle classi multilingue e ai contesti multiculturali è pertanto fortemente consigliata.

In tutte queste valenze, come strategia e tecnica di apprendimento collaborativo, il *Jigsaw* può dunque rappresentare un efficace dispositivo didattico anche nel miglioramento delle competenze di lettura e di comprensione dei testi nei contesti ormai multiculturali di apprendimento e di formazione, dove cioè le capacità di lettura e di comprensione vanno di pari passo con la competenza linguistico-comunicativa: nella lingua di comunicazione non naturale, abitua infatti il discente a non considerare il singolo frammento, ma a esplorare globalmente il testo per tentarne la ricostruzione; nei parlanti madrelingua (e nei livelli avanzati di apprendimento linguistico) offre risultati affidabili sulla capacità di comprensione dell'apprendente, consentendo il passaggio dalla comprensione globale alla comprensione analitica, che s'interroga sul significato del lessico non noto, sugli usi linguistici, decifra i legami e i collegamenti resi in maniera inferente, per restituire infine la globalità del testo solo dopo averne ricomposto tutte le parti in cui era stato suddiviso o frantumato.

ALLEGATO N. 1
Testo narrativo – Educazione degli adulti

La storia di Pasquale

R. Saviano, *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Milano, Mondadori, 2006.

Segmentazioni del testo per l'attribuzione ai *gruppi home*.

Segmento n. 1

Io e Pasquale legammo molto. Quando parlava dei tessuti sembrava un profeta. Nei negozi era pignolissimo, non era possibile neanche passeggiare, si piantava davanti a ogni vetrina insultando il taglio di una giacca, vergognandosi al posto del sarto per il disegno di una gonna. Era capace di prevedere la durata della vita di un pantalone, di una giacca, di un vestito. Il numero esatto dei lavaggi che avrebbero sopportato quei tessuti prima di ammosciarsi addosso. Pasquale mi iniziò al complicato mondo dei tessuti. Avevo cominciato anche a frequentare casa sua. La sua famiglia, i suoi tre bambini, sua moglie, mi davano allegria. Erano sempre attivi ma mai frenetici. Anche quella sera i bambini più piccoli correvano per la casa scalzi. Ma senza fare chiasso. Pasquale aveva acceso la televisione, cambiando i vari canali era rimasto immobile davanti allo schermo, aveva strizzato gli occhi sull'immagine come un miope, anche se ci vedeva benissimo. Nessuno stava parlando ma il silenzio sembrò farsi più denso. Luisa, la moglie, intuì qualcosa, perché si avvicinò alla televisione e si mise le mani sulla bocca, come quando si assiste a una cosa grave e si tappa un urlo. In TV Angelina Jolie calpestava la passerella della notte degli Oscar indossando un completo di raso bianco, bellissimo. Uno di quelli su misura, di quelli che gli stilisti italiani, contendendosele, offrono alle star. Quel vestito l'aveva cucito Pasquale in una fabbrica in nero ad Arzano. Gli avevano detto solo: «Questo va in America». Pasquale aveva lavorato su centinaia di vestiti andati negli USA. Si ricordava bene quel tailleur bianco. Si ricordava ancora le misure, tutte le misure. Il taglio del collo, i millimetri dei polsi. E il pantalone. Aveva passato le mani nei tubi delle gambe e ricordava ancora il corpo nudo che ogni sarto immagina. Un nudo senza erotismo, disegnato nelle sue fasce muscolari, nelle sue ceramiche d'ossa. Un nudo da vestire, una mediazione tra muscolo, ossa e portamento. Era andato a prendersi la stoffa al porto, lo ricordava ancora bene quel giorno. Gliene avevano commissionati tre, di vestiti, senza dirgli altro. Sapevano a chi erano destinati, ma nessuno l'aveva avvertito.

Segmento n. 2

In Giappone il sarto della sposa dell'erede al trono aveva ricevuto un rinfresco di Stato; un giornale berlinese aveva dedicato sei pagine al sarto del primo cancelliere donna tedesco. Pagine in cui si parlava di qualità artigianale, di fantasia, di eleganza. Pasquale

aveva una rabbia, ma una rabbia impossibile da cacciare fuori. Eppure la soddisfazione è un diritto, se esiste un merito questo dev'essere riconosciuto. Sentiva in fondo, in qualche parte del fegato o dello stomaco, di aver fatto un ottimo lavoro e voleva poterlo dire. Sapeva di meritarsi qualcos'altro. Ma non gli era stato detto niente. Se n'era accorto per caso, per errore. Una rabbia fine a sé stessa, che spunta carica di ragioni ma di queste non può far nulla. Non avrebbe potuto dirlo a nessuno. Neanche bisbigliarlo davanti al giornale del giorno dopo. Non poteva dire «Questo vestito l'ho fatto io». Nessuno avrebbe creduto a una cosa del genere. La notte degli Oscar, Angelina Jolie indossa un vestito fatto ad Arzano, da Pasquale. Il massimo e il minimo. Milioni di dollari e seicento euro al mese. Quando tutto ciò che è possibile è stato fatto, quando talento, bravura, maestria, impegno, vengono fusi in un'azione, in una prassi, quando tutto questo non serve a mutare nulla, allora viene voglia di stendersi a pancia sotto sul nulla, nel nulla. Sparire lentamente, farsi passare i minuti sopra, affondarci dentro come fossero sabbie mobili. Smettere di fare qualsiasi cosa. E tirare, tirare a respirare. Nient'altro. Tanto nulla può mutare condizione: nemmeno un vestito fatto ad Angelina Jolie e indossato la notte degli Oscar.

Segmento n. 3

Pasquale uscì di casa, non si curò neanche di chiudere la porta. Luisa sapeva dove andava, sapeva che sarebbe andato a Secondigliano e sapeva chi andava a incontrare. Poi si buttò sul divano e immerse la faccia nel cuscino come una bambina. Non so perché, ma quando Luisa si mise a piangere mi vennero in mente i versi di Vittorio Bodini. Una poesia che raccontava delle strategie che usavano i contadini del sud per non partire soldati, per non riempire le trincee della Prima guerra, alla difesa di confini di cui ignoravano l'esistenza. Faceva così:

Al tempo dell'altra guerra contadini e contrabbandieri / si mettevano foglie di Xanti-Yaca sotto le ascelle / per cadere ammalati. / Le febbri artificiali, la malaria presunta / di cui tremavano e battevano i denti, / erano il loro giudizio / sui governi e la storia.

Il pianto di Luisa mi sembrò anch'esso un giudizio sul governo e sulla storia. Non uno sfogo. Non un dispiacere per una soddisfazione non celebrata. Mi è sembrato un capitolo emendato del *Capitale* di Marx, un paragrafo della *Ricchezza delle Nazioni* di Adam Smith, un capoverso della *Teoria generale dell'occupazione* di John Maynard Keynes, una nota dell'*Etica protestante e lo spirito del capitalismo* di Max Weber.

Una pagina aggiunta o sottratta. Dimenticata di scrivere o forse scritta continuamente ma non nello spazio della pagina. Non era un atto disperato ma un'analisi. Severa, dettagliata, precisa, argomentata. Mi immaginavo Pasquale per strada, a battere i piedi per terra come quando ci si toglie la neve dagli scarponi. Come un bambino che si stupisce del perché la vita dev'essere tanto dolorosa. Sino ad allora ci era riuscito. Era riuscito a trattenersi, a fare il suo mestiere, a volerlo fare. E a farlo come nessun altro. Ma in quel momento, quando ha visto quel vestito, quel corpo muoversi dentro alle stoffe da lui carezzate si è sentito solo. Solissimo. Perché quando qualcuno conosce una cosa solo nel

perimetro della propria carne e del proprio cranio è come se non la sapesse. E così il lavoro quando serve solo a galleggiare, a sopravvivere, solo a sé stessi, allora è la peggiore delle solitudini.

Segmento n. 4

Rividi Pasquale due mesi dopo. L'avevano messo sui camion. Trasportava ogni tipo di merce – legale e illegale – per conto delle imprese legate alla famiglia Licciardi di Secondigliano. O almeno così dicevano. Il miglior sarto sulla terra guidava i camion della camorra tra Secondigliano e il Lago di Garda. Mi offrì un pranzo, mi fece fare un giro nel suo enorme camion. Aveva le mani rosse e le nocche spaccate. Come a tutti i camionisti che per ore reggono i volanti, le mani gelano e la circolazione s'ingolfa. Non aveva un viso sereno, aveva scelto quel lavoro per dispetto, per dispetto al suo destino, un calcio in culo alla sua vita. Ma non si poteva sempre sopportare, anche se mandare tutto al diavolo significava vivere peggio. Mentre mangiavamo si alzò per andare a salutare qualche suo compare. Lasciò il portafogli sul tavolo. Vidi uscire dal fagotto di cuoio una pagina di giornale piegata in quattro parti. Aprii. Era una foto, una copertina di Angelina Jolie vestita di bianco. Il completo cucito da Pasquale. La giacca portata direttamente sulla pelle. Bisognava avere il talento di vestirla senza nasconderla. Il tessuto doveva accompagnare il corpo, disegnarlo facendosi tracciare dai movimenti.

Sono sicuro che Pasquale, da solo, qualche volta, magari quando ha finito di mangiare, quando a casa i bambini si addormentano sfiancati dal gioco a pancia sotto sul divano, quando la moglie prima di lavare i piatti si mette al telefono con la madre, proprio in quel momento gli viene in mente di aprire il portafogli e fissare quella pagina di giornale. E sono sicuro che, guardando quel capolavoro che ha creato con le sue mani, Pasquale è felice. Una felicità rabbiosa. Ma questo non lo saprà mai nessuno.

ALLEGATO N. 2
Verifica e valutazione della comprensione del testo *La storia di Pasquale*

La storia di Pasquale

Sessione Jigsaw - Modulo n. 1

*Campo obbligatorio

1. Il tuo NOME e COGNOME: *

2. Qual è la tua e-mail? *

COMPETENZA 8 - Personaggi

Leggi e rispondi alle seguenti domande, scegliendo la risposta corretta tra quelle proposte.

3. Chi sono i personaggi principali del testo? * 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- Pasquale, il vestito, il narratore.
- Pasquale, Luisa, Il narratore.
- Pasquale e il narratore.
- Pasquale, il vestito, Angelina Jolie.

4. Chi sono i personaggi secondari? * 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- Pasquale, il vestito e Luisa.
- Pasquale, Luisa e i bambini di Pasquale.
- Pasquale, Luisa e Angelina Jolie.
- Luisa, il vestito e i bambini di Pasquale.

5. Chi tra questi svolge il ruolo di comparsa? * 3 punti

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Angelina Jolie.
- [ ] Luisa e Angelina Jolie.
- [ ] I bambini di Pasquale e Luisa.
- [ ] Angelina Jolie e il suo corpo che fluttua nel vestito e i compari di Pasquale.

COMPETENZA 3 - Inferenze

6. Cosa significa l'espressione "insultando il taglio di una giacca" (righe n. 2-3)? * 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- ( ) Non saper scegliere il taglio di una giacca.
- ( ) Rovinare il tessuto di una giacca.
- ( ) Disprezzare il taglio di una giacca, perché fatto male.
- ( ) Non saper cucire una giacca.

7. Cosa significa l'espressione "Erano sempre attivi ma mai frenetici", riferita ai bambini di Pasquale (riga n. 7)? * 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- ( ) I figli di Pasquale erano sempre agitati
- ( ) I figli di Pasquale erano sempre molto in movimento e agitati.
- ( ) I figli di Pasquale erano sempre molto vivaci e in movimento, ma mai agitati
- ( ) I figli di Pasquale erano sempre molto in movimento, ma mai calmi

8. Cosa significa l'espressione "Pasquale mi iniziò al complicato mondo dei tessuti" (righe 5-6)? 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- ( ) Pasquale introduce il narratore al complicato mondo dei tessuti.
- ( ) Pasquale presenta al narratore il complicato mondo dei tessuti.
- ( ) Pasquale mostra al narratore dei tessuti.
- ( ) Pasquale e il narratore vivono nel mondo dei tessuti.

9. Cosa significa l'espressione “Pasquale [...] aveva strizzato gli occhi sull’immagine come un miope, anche se ci vedeva benissimo” (righe n. 9-10)? * 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- Pasquale chiude gli occhi per mettere a fuoco l'immagine.
- Pasquale è miope.
- Pasquale fa finta di essere un miope.
- Pasquale aveva socchiuso gli occhi sull’immagine per metterla fuoco meglio come se fosse miope.

10. A cosa può essere paragonabile la miopia di Pasquale, ovvero il suo "non vedere bene"? * 3 punti

Seleziona tutte le voci applicabili.

- [ ] Vedere una cosa per un'altra.
- [ ] Incredulità e meraviglia.
- [ ] Avere qualche problema agli occhi.
- [ ] Non credere a quel che si vede.

11. f) Cosa significa l’espressione “un rinfresco di Stato” (riga n. 23)? * 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- Offrire cibi e bevande a pagamento.
- Offrire cibi e bevande in occasione di eventi pubblici e a spese dello Stato.
- Offrire cibi e bevande in beneficenza.
- Migliorare lo stato di una persona rinfrescandosi.

12. Cosa indica la parola “bravura” (riga n. 34)? * 1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- Comportarsi bene in qualche cosa.
- Abilità e velocità in qualche cosa.
- Abilità e capacità in qualche cosa.
- Incapacità in qualche cosa.

13. Descrivi in poche righe Pasquale * 7 punti

Bibliografia

Allport G.W., *Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Rineholt & Winston, 1961.

Arnett J.J., *Emerging Adulthood: the Winding Road from the Late Teens trough the Twenties*, 2nd Ed., Oxford, Oxford University Press, 2014.

Aronson E., *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, Sage Publication, 1978; Id., S. Patnoe, *Cooperation in the classroom. The Jigsaw Method*, London, Pinter and Martin, 1997, pp. 31-54.

Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Seconda ed., Torino, UTET, 2018, pp. 105-108.

Bochicchio F., *Formare gli adulti e Competenze dell'educatore*, Tricase (LE), Libellula Ed., 2017, pp. 94-114.

Brookfield S., *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*, in *Lifelong Learning – Education Across the Lifespan*, edd. J. Field, M. Leichester, Londra, Routledge-Falmer, 2000.

Carroll D.hW., *Use of the Jigsaw technique in laboratory and discussion classes*, «Teaching of Psychology», 13, 4 (1986), pp. 208-210.

Commons M., Richards F., Armon CH., *Beyond Formal Operations, Late Adoloscent and Adult Cognitive Development*, New York, Praeger, 1984.

Fink L.D., *Beyond small groups: harnessing rhe extraordinary power of learning teams*, in *Team-based learning: a transformative use of small groups*, edd. Michaelsen L., Knight A., Fink D., Sterling (VA), Stylus Publishing, 2004, pp. 1-36.

Gergen K., *Realities and Relationships*, Cambridge, Harvard University Press, 1994.

Illeris K., *Lifelong Learning and the Low-Skilled*, «International Journal of Lifelong Education», 25, 1 (2006), pp. 15-28.

Johnson D.W., Johnson R.T., Johnson Holubec E., *Cooperation in the Classroom*, Edina (MN), Interaction Book Company, 1998.

Johnson D.W., Johnson R.T., *Making cooperative learning work*, «Theory into Practice, 38, 2 (1999), pp. 67-73.

Keniston K., *Youth ad a stage of life. Human Life Cycle*, New York, Aronson, 1970.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, 1991.

Mastromarino R., *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 61-68.

Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/c 372/01 (pubblicata sulla GUCE del 20 dicembre 2011) e Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 («Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92»).

Rogers C., *On Becoming a Person*, Boston, HaughCon Mifflin, 1961.

Sito Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme* (https://erasmus-illettrisme.fr/lutter-contre-lillettrisme-a-distance-covid-lockdown/).

Slavin R.E., *Research on Cooperative Learning and Achievement: what we know, what we need to know*, «Contemporary Educational Psychology», 21 (1996), pp. 43-69.

Springer L., Stanne M.E., Donovan S.S., *Effects of small-group learning on undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: a meta-analysis*, «Review of Educational Research», 69, 1 (1999), pp. 21-51.

Tewksbury B., *Specific strategies for using the «Jigsaw» technique for working in groups in non-lecture-based courses*, «Journal of Geoscience Education», 43, 4 (1995), pp 322-326.

Wedman J.M., *The effect of Jigsaw teams on pre.service teachers' Knowledge of reading pedagogy and concerns about group learning in a reading methods course*, «Reading Improvement», 33, 2 (1996), pp. 111-133.

Violeta Leocă
Brăila County School Inspectorate, Romania

Application of the Jigsaw method to the teaching of technical subjects

The Jigsaw (Mosaic) method is focused on developing the skills of listening, speaking, cooperation, reflection, creative thinking and problem solving. Thus, students must actively listen to the communications of their colleagues, to be able to present what they have learned, to cooperate in carrying out the tasks, to find the most appropriate way to teach their colleagues what they have studied.

EXAMPLE OF APPLYING THE JIGSAW METHOD

Subject: Quality in Tourism and Food
Class: 9th grade of high school.
Lesson title: Organoleptic verification of food products

LEARNING OUTCOMES

Knowledge	**Abilities**	**Attitudes**
Identification of organoleptic characteristics of food groups	Organoleptic verification of foodstuffs in accordance with the specialized documentation	Assuming responsibility in the application of food storage and processing rules, using specialized documentation

Stages and phases

1. Preparation of study material

Study topic: Organoleptic verification of the main food products
Sub-themes:

1. The organoleptic properties of bread.
2. The organoleptic properties of biscuits.
3. Organoleptic properties of drinking milk.
4. Organoleptic properties of cream.

The expert sheet includes the 4 sub-themes and will be offered to each group.

EXPERT SHEET SUBTOPIC 1. ORGANOLEPTIC PROPERTIES OF BREAD

The organoleptic properties of food and culinary preparations/confectionery refer to the external appearance, consistency, smell, taste and are established with the help of the five senses: sight, tactile sense, smell, hearing and taste. The quality of food and preparations and culinary preparations/confectionery is determined by checking the organoleptic properties, determining the consumer's reaction to the food, respectively their acceptance or rejection.

Olfactory properties:
aromatic, spices, resins, burnt, floral, fruit, rotten

Taste properties:
sweet, sour, bitter, salty

ORGANOLEPTIC PROPERTIES

Flavour:
complex taste-olfactory characteristic

Tactile properties:
form, size, soft/hard, wet/dry, oily, hot/cold

BREAD	
CHARACTERISTICS	**DESCRIPTION OF CHARACTERISTICS**
Appearance	Regular, flattened, without damage
Colour	The crust should be reddish, golden brown to reddish brown on black bread and golden yellow on white bread
Core	Well grown, with fine and uniform pores, without agglomerations and traces of unpasteurized flour, the consistency of the core must be elastic, after a light pressure with the finger to return immediately to its original state, not to crumble, not to be sticky and wet to the touch (for white bread)
Taste	Pleasant, suitable for salting, without shades of sour, bitter, without gnashing of teeth when chewed
Flavour	Pleasant, characteristic of bread, no foreign odor (moldy, rancid or stale)

Careful! The term of validity of bread is 24 hours after baking, 36 hours, 72 hours or 168 hours, depending on the type of bread and packaging, which must be indicated on the label (in the case of prepacked products) and/or on information panel in the trade unit (in case of unpackaged products).

- It is forbidden to consume human bread contaminated with various microorganisms (stretch-core disease softens, and when broken forms thin and shiny threads; mold-core bread has spots of different colors: blue-green, gray, yellow-brown).
- Warm bread is not stored in plastic or cloth bags, but only on special supports, made of enameled material or wood.

EXPERT SHEET SUBTOPIC 2. ORGANOLEPTIC PROPERTIES OF BISCUITS

The organoleptic properties of food and culinary preparations/confectionery refer to the external appearance, consistency, smell, taste and are established with the help of the five senses: sight, tactile sense, smell, hearing and taste.

The quality of food and preparations and culinary preparations/confectionery is determined by checking the organoleptic properties, determining the consumer's reaction to the food, respectively their acceptance or rejection.

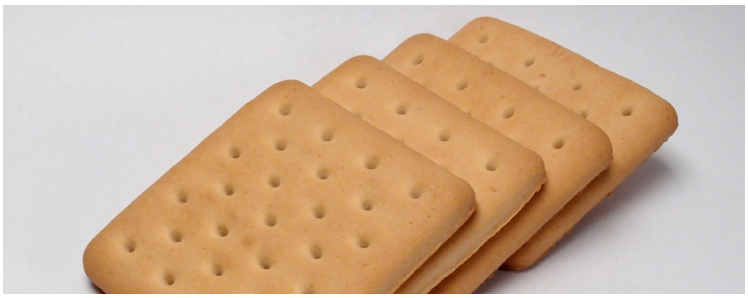
Olfactory properties:
aromatic, spices, resins, burnt, floral, fruit, rotten

Taste properties:
sweet, sour, bitter, salty

ORGANOLEPTIC PROPERTIES

Flavour:
complex gustatory-olfactory characteristic

Tactile properties:
form, size, soft/hard, wet/dry, oily, hot/cold

BISCUIT	
CHARACTERISTICS	**DESCRIPTION OF CHARACTERISTICS**
Appearance	Glossy, smooth surface, no burn marks, no gaps, no oxidized grease on the surface; the granular surface is allowed for sprinkled biscuits
Colour	Yellowish to light brown
Core	Well baked, uniform, fine porosity, no gaps, pieces of dough or foreign bodies
Taste	Pleasant, sweet, corresponding to a well-baked product, neither bitter nor rancid
Flavour	Corresponding to the aromas used, without the smell of mold, stale or other foreign odors

Careful! The biscuits must be hard, tender, but crumbly. The whitish-looking cookies are old.

EXPERT SHEET SUB-THEME 3. ORGANOLEPTIC PROPERTIES OF DRINKING MILK

The organoleptic properties of food and culinary preparations/confectionery refer to the external appearance, consistency, smell, taste and are established with the help of the five senses: sight, tactile sense, smell, hearing and taste. The quality of food and preparations and culinary preparations/confectionery is determined by checking the organoleptic properties, determining the consumer's reaction to the food, respectively their acceptance or rejection.

Olfactory properties:
aromatic, spices, resins, burnt, floral, fruit, rotten

Taste properties:
sweet, sour, bitter, salty

ORGANOLEPTIC PROPERTIES

Flavour:
complex gustatory-olfactory characteristic

Tactile properties:
form, size, soft/hard, wet/dry, oily, hot/cold

DRINKING MILK	
CHARACTERISTICS	**DESCRIPTION OF CHARACTERISTICS**
Appearance	Homogeneous, without sediment, without impurities
Colour	White with a slight yellowish tinge, a tinge that is accentuated in the case of milk with a high fat content. The yellowish hue is due to carotene which is mainly concentrated in milk fat. The milk also contains yellow-green pigments, which color them
Fat	3.6%, 3%, 2% for normalized milk and 0.1% for skimmed milk
Taste and smell	It is sweet, and in the case of pasteurization or fever it acquires a specific taste of «boiled», pleasant, slightly pronounced

Careful! Other shades of milk (pink, blue, red, etc.) indicate either that the animal from which the milk was harvested was sick or that it was intentionally falsified.
– Milk absorbs foreign odors very easily, especially if stored in an open container or package.
– When milk has an onset of spoilage, the smell becomes faintly sour or even unpleasant when the spoilage is advanced.

EXPERT SHEET SUBTOPIC 4. ORGANOLEPTIC PROPERTIES OF CREAM

The organoleptic properties of food and culinary preparations/confectionery refer to the external appearance, consistency, smell, taste and are established with the help of the five senses: sight, tactile sense, smell, hearing and taste.

The quality of food and culinary preparations/confectionery is determined by checking the organoleptic properties, determining the consumer's reaction to the food, respectively accepting or rejecting it.

Olfactory properties:
aromatic, spices, resins, burnt, floral, fruit, rotten

Taste properties:
sweet, sour, bitter, salty

ORGANOLEPTIC PROPERTIES

Flavour:
complex gustatory-olfactory characteristic

Tactile properties:
form, size, soft/hard, wet/dry, oily, hot/cold

SOUR CREAM	
CHARACTERISTICS	**DESCRIPTION OF CHARACTERISTICS**
Appearance	It must be homogeneous
Colour	White or yellowish hue, no other colors allowed
Consistency	Slightly viscous, without agglomerations of fat or protein substances
Taste and smell	Pleasant, sweet or slightly sour, aromatic

Careful! Sometimes, procuring unpackaged cream from the producer, there are cases when it is counterfeited with flour, starch or yogurt, by homogenization. Counterfeit cream has the appearance of matte, coagulation semen, sour taste, specific to yogurt, or floury taste, starch.
The defects of the cream are: bitter, sour, fodder, metallic, cheese, soap, oily, fish, tallow, yeast, etc.

2. Organizing the team into learning teams of 4 students

- Each student in the team receives a number from 1 to 4 and has the task of studying independently, the sub-topic corresponding to his number.
- He must become an expert in the given problem. For example, students with number 1 from all learning teams formed will deepen sub-topic with number 1. Those with number 2 will study sub-topic with number 2, and so on.
- Independent phase:
- Each student studies his sub-topic, reads the corresponding text. This independent study can be done in class or can be a homework, done before organizing the Jigsaw.

3. Establishment of expert groups

After going through the independent work phase, experts with the same number meet, forming expert groups to discuss the issue together. Thus, students with number 1, leave the initial learning teams and gather at a table to deepen the sub-topic with number 1. So do the other students with numbers 2, 3 or 4. If the group of experts has more than 6 members, it is divided into two smaller groups. Discussion phase in the expert group: students present an individual report on what they have studied independently. Discussions take place based on the data and materials available, new elements are added and the way in which the new knowledge will be transmitted to the other members of the initial team is established. Each student is a member of a group of experts and is part of a learning team. From the point of view of physical arrangement, the work tables of the expert groups must be placed in different places in the classroom, so as not to disturb each other. The common goal of each group of experts is to train as well as possible, having the responsibility of their own learning and the teaching and learning of colleagues in the initial team.

4. Return to the initial learning team. Team report phase

Experts transmit the assimilated knowledge, retaining in turn the knowledge transmitted by their colleagues, experts in other sub-topics. The mode of transmission must be short, concise, attractive, and may be accompanied by audio-visual media, various materials. Specialists in a sub-theme can demonstrate an idea, read a report, use a computer, can illustrate ideas with the help of diagrams, drawings, photographs. Members are encouraged to discuss, ask questions and take notes, each developing their own plan of ideas.

5. Evaluation – Demonstration phase

The groups present the results of the whole class. At this point, students are ready to demonstrate what they have learned. The teacher can ask questions, ask for a report or an essay, or give each student an online questionnaire to solve. If oral assessment is used, then each student will be asked a question that they must answer without the help of the team. In this case, an online test was used by completing a questionnaire created with Google Forms / Quiz Assignment from the Classroom / Quiz by Kahoot / Quizizz / Kidibot.ro

Out of 10 questions: 5 multiple choice questions and 5 True and False questions.

1. The organoleptic properties of clinical foods and preparations/confectionery refer to:
   a. environmental conditions
   b. appearance, consistency, smell, color, taste
   c. the accuracy of the person's senses
   d. specialized culture
2. Defects in cream are:
   a. specific taste of boiling
   b. pink, blue, red
   c. bitter, sour, fodder, metallic taste
   d. slightly pronounced taste
3. The fat of normalized milk is:
   a. 0.1%, 2% and 3%
   b. 2%, 3% and 3.6%
   c. 3%, 3.6% and 3.8%
   d. 0.1%, 3% and 3.6%
4. The appearance of the biscuits must be:
   a. corresponding to the utilized flavours
   b. whitish
   c. smooth, glossy surface
   d. with oxidized grease on the surface
5. Forged cream looks like:
   a. mat
   b. homogeneous
   c. regularly
   d. lucios
6. T / F The quality of culinary preparations/confectionery is determined only by the organoleptic properties
7. T / F The taste of the bread must be pleasant, salty, with nuances of sour, bitter and without gnashing of teeth when chewing
8. T / F The appearance of the milk must be homogeneous
9. T / F The taste and smell of the cream must be specifically boiled
10. T / F The tactile properties are: sweet, sour, bitter, salty

Halil İbrahim Kınalı
Konya Provincial Directorate of Education – Department of European Union

The relationship between Jigsaw and webtools

A reflection is proposed here on how to combine Cooperative Learning activities such as Jigsaw for text comprehension with the new technological applications, which have proved particularly useful for a motivating collective and playful verification of what has been understood and learned from the texts.

Cooperative Learning as a method of instruction is beneficial for students. It brings about positive emotions since individuals have a sense of belonging and accomplishment. Students become more satisfied learners in Cooperative Learning situations as opposed to the traditional lecture. Students in cooperative groups tend to show higher academic achievement, greater persistence through graduation, high-level reasoning and critical thinking skills, deeper understanding of learned material, greater time on task and less disruptive behavior in class, lower levels of anxiety and stress, greater intrinsic motivation to learn. In addition, learning cooperatively enhances learning for weak students since they may quit when confronted with difficulty. Whereas, in cooperative situations, these students are encouraged and supported by their teammates. Stronger students on the other hand are aided by being motivated to not skip any sections by feeling the responsibility of belonging to a team. The Jigsaw method is one Cooperative Learning strategy proposed by Aronson (1971). It has been employed by hundreds of school across the nations and has been heralded with much success. This instructional method divides a block of knowledge such as a book chapter or unit of study into smaller manageable chunks. Teams of individuals are formed with each person being responsible for a specific chunk of the topic, subsequently becoming an expert for that chunk of knowledge.

Typical elements that are outcomes of the Jigsaw method are: positive interdependence, individual accountability, promotion of peer interaction and the development of social. The Jigsaw method typically follows a specific sequence of events. The first step occurs when the instructor has decided upon a topic to be researched or presented, then afterwards students are then divided into small cooperative groups.

The Jigsaw method offers a variety of benefits for the students such as an increase in active participation in the course, self-esteem, and focused attention spans. The Jigsaw method allows for the creation of an atmosphere where the student actively participate more in the course and takes ownership over their learning. Students also become more interactive with each other compared with traditional methods of instruction. As a result of this increased interaction, greater social bonds are promoted within the group. The instructor acts as a facilitator or a coach rather than a lecturer or deliverer of knowledge with students being knowledge gatherers and synthesizers. Students are able to deeply understand the lessons when they learned it in smaller meaningful chunks. This method is also good for students in the affective domain. The Jigsaw method implementation was revealed in studies that students were more eager to participate in classroom events while demonstrating a greater sense of self confidence and self-worth. Another benefit to using the Jigsaw method is an increase and focused student's attention spans. This may be due to students held responsible to one specific chunk of information and having accountability to others in learning the topic at hand. Students seemed to become better engaged and aware of classroom activities. It was easier for them to communicate ideas since they were more confident and aware. Students were listening attentively and responded easily to the ideas of their peers and friends more immediately.

Implementation of the Jigsaw cooperative method as an online class provides teachers creating unlimited assortment of teaching tools because it is a joint activity through which students enjoy communication with each other and create an informal network. This communication is enjoyed by students and encouraged by academics. It allows a process of «mind sharing». Responsible for arranging the instruction and assessment while guiding their students to learn by rote.

The most essential element for effective Cooperative Learning is evaluation because it is designed to gauge growth in the student's understanding of the subject matter. By implimention of Jigsaw Cooperative Learning method assessments have measured gains in development of understanding. It focuses on measuring the recall of facts. In this way assessment is handled is not an easy undertaking of learning capacity nor does it require any more assessment of students' competitional skills or their intelligence; however, it makes possible rethinking what truly matters, such as the big ideas and conception of comprehension.

Why Web 2.0 tools are becoming indispansible in education for new generations

As we all know today's students have been digital consumers since they were young children. They grew up playing and learning with technology on their gaming systems, computers, and ever-present digital devices. For them, the worlds of entertainment and education are blended. As teenagers they are spending more hours engaged with their digital devices than they are sleeping. A recent study highlights that they are also using digital devices in their personal lives, some are using it in their college coursework, and

most desire to use them more in their college coursework. Therefore, Web 2.0 tools are free digital programs that can be used for creating and sharing student-generated projects and products. They are interactive, multi-purpose, easy-to-use digital platforms that encourage students to collaborate with each other or create and share individualized response products.

Web 2.0 tools also provide students an opportunity to interact with others as they share their knowledge. Students can collaborate with classmates to create response products, or they can share completed products with peers in their class, students in other sections, or other learners around the world. Web 2.0 tools also create opportunities for students to share what they are learning with a wider audience.

Web 2.0 tools provide engaging ways students can interact with, and most importantly, learn from course material. They are particularly helpful when aligned to teaching and assessment exercises meant to increase student engagement, require students to summarize information, or verbalize insight into their conceptual understanding through means other than traditional writing exercises.

LA COMPRENSIONE DEL TESTO
E IL DICOVOC

Raffaele Spiezia
Università degli Studi della Campania «Luigi Vanvitelli»

Le lexique mental et l'apprentissage des langues: nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités

Introduction

Dans cette contribution nous allons traiter les résultats des recherches concernant le rôle du lexique mental dans l'apprentissage du français langue maternelle et langue étrangère, menées en psycholinguistique et en neurolinguistique. Les nouveaux aspects du lexique mental, qui découlent aussi des recherches menées en langue maternelle et en langues étrangères, ont mis en évidence des évolutions du concept de lexique mental et des représentations des unités lexicales. Cette évolution est une conséquence de l'introduction de l'imagerie cérébrale avancée[1] utilisée pour la recherche. A partir de ces résultats, nous nous arrêterons sur les éventuelles retombées potentielles sur les méthodes d'apprentissage/enseignement du lexique d'une langue étrangère.

Avec l'expression lexique mental, connu aussi comme lexique interne, on renvoie à l'ensemble des connaissances qu'un locuteur possède en rapport aux mots de sa langue. Reconnaître un mot supposerait, de la part d'un locuteur quelconque, la présence de ce mot ou d'un mot qui lui ressemble, correspondant aux unités signifiantes de sa langue, dans sa propre mémoire.

Lexique mental

Mais qu'entendons-nous par lexique mental? Quels sont les mécanismes qui régissent le stockage des mots dans la mémoire? Comment peut-on accéder aux mots? Des questions surtout d'ordre neurolinguistique et psycholinguistique concernent le lexique mental.

Aujourd'hui on utilise en psycholinguistique l'expression «lexique mental» pour se référer à l'ensemble des connaissances sémantiques, morphologiques, syntaxiques, phonologiques et orthographiques des mots.

1. Cfr. J. Segui, *Évolution du concept de lexique mental*, «Revue de neuropsychologie», 7, 1 (2015), p. 26.

Depuis le siècle dernier les linguistes ont commencé à s'intéresser au fonctionnement du lexique mental et donc aux mécanismes qui gèrent le stockage des mots en mémoire et en particulier les retombées «pratiques», à savoir la méthode la plus adéquate pour enseigner/apprendre de nouveaux mots tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Il s'agit de proposer une transposition didactique des nouvelles données théoriques concernant l'apprentissage du lexique. Puisque les mots, comme l'affirment Lise Duquette et M.-C. Treville[2] dans l'introduction à leur livre consacré à l'enseignement du vocabulaire, sont «[...] les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours».

En outre la convergence des intérêts sur le «mot» ne pourra que permettre une synergie entre les résultats des recherches dans ces domaines pour permettre aux méthodologues de proposer des procédures nouvelles à explorer en classe.

Les recherches sur les connaissances lexicales des individus, domaine toujours privilégié par les linguistes, ont été aussi objet de recherches des psychologues et des neurologues. Les psychologues, qui grâce aux tests psychométriques, ont étudié la structure du lexique mental et les neurologues, qui grâce aux imageries cérébrales, étudient les structures d'accès aux représentations lexicales. En effet, le recours à des machines toujours plus performantes a permis aux chercheurs de mener des recherches spécifiques sur la structure neurobiologique à partir d'un grand nombre de recherches conduites en imagerie cérébrale.

La notion de lexique mental en psycholinguistique a été représentée à partir de deux modèles théoriques de référence. Un premier modèle conçoit l'accès au lexique comme l'accès à un dictionnaire, c'est-à-dire comme une liste ordonnée d'«entrées lexicales», dont chacune comporterait des informations indispensables. Un deuxième modèle définit d'activation, connu comme «modèle d'activation interactive» qui présente une architecture triangulaire composée de codes orthographiques, phonologiques et sémantiques.

Même si ces recherches sont liées entre elles, elles se sont développées de façon relativement indépendante.

Certaines se sont intéressées à l'accès lexical, c'est-à-dire aux mécanismes grâce auxquels les mots sont repérés en mémoire pour être reconnus et produits; d'autres ont porté sur la représentation mentale des significations et leur organisation en mémoire.

Les listes lexicales

Pour ce qui est de l'accès lexical, dans un premier temps, la recherche a considéré les deux aspects suivants: le nombre élevé de mots qu'apprend un être humain tout au long de la vie et le temps nécessaire pour son identification dans le lexique mental.

2. M.-C Treville, L. Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, 1996, p. 11.

Comme les recherches ont mis en évidence, les mots dont un locuteur idéal dispose se situent entre 20.000 et 150.000. Même s'il semblerait que le nombre connu par un locuteur dans sa langue maternelle se situe autour de 50.000 mots. Les recherches qui ont porté à ce résultat ont été menées avec des étudiants universitaires. On a demandé aux étudiants qui ont pris part à la recherche d'identifier le sens d'un échantillon représentatif de mots de base tirés d'un dictionnaire. Des mots inventés, ont été présentés aussi, pour mieux contrôler les résultats en fonction de leur fréquence.

L'effet de fréquence résulte être un principe important d'organisation du lexique mental. La fréquence d'utilisation des différents mots a été aussi l'objet des recherches en linguistique, qui se fondent sur la théorie de l'information, qui a considéré les propriétés statistiques de la langue.

Comme l'affirme Tullio de Mauro[3]: «ci sono procedimenti diversi per mettere ordine nella sterminata e oscillante massa di fatti lessicali», pour bien décrire le patrimoine lexical d'une communauté linguistique ou plus spécifiquement d'une catégorie de locuteur ou une analyse du lexique d'un auteur ou d'un locuteur.

Pour une didactique fondée sur l'idée de la langue pour la communication, la juste considération de la fréquence et des mots appropriés à travers les différentes procédures et le recours au TAL (Traitement Automatique de la Langue) deviennent indispensables. Un calcul des occurrences des mots dans les textes, c'est-à-dire une analyse de la stratification statistique du lexique dans des corpora représentatifs de la langue traitée, nous aidera à comprendre la diversité lexicale d'un texte et la fréquence[4] des mots.

Pour la langue française, les divers inventaires dont on dispose aujourd'hui ont été répertoriés dans une base de données dénommée: «Open Lexicon»[5].

Cette base de données rassemble dix-neuf bases de données lexicales. Elles sont toutes interrogeables en ligne. Comme disent les auteurs: «Ces bases permettent d'obtenir beaucoup d'informations telles que d'autres fréquences (Twitter, Blog), l'âge d'acquisition, les temps de lecture, la valence émotionnelle, l'imageabilité, l'expérience sensorielle ou les associés verbaux»[6].

Plusieurs recherches ont montré que le phénomène le plus intéressant associe la fréquence d'un mot à sa rapidité d'accès. En particulier, on a montré que les temps de dénomination des images sont plus courts pour les images dont le nom est fréquent dans la langue que pour celles dont le nom est rare. À partir de ces résultats on peut affirmer que la fréquence des mots est un principe important d'organisation du lexique mental.

3. T. De Mauro, *Parole come semi*, in *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, cur. M. Brani, D. Troncarelli, C. Bagna, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 36.

4. Pour ne citer que quelques-unes des plus connues analyses de fréquence menées pour la langue italienne nous mentionnons: il Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea (LIF, 1972), il Lessico di frequenza dell'italiano parlato (LIP, 1993), il CoLFIS (Bertinetto et al., 2005) e Due Parole (Piemontese, 1996).

5. Disponible à l'adresse suivante: (http://www.lexique.org/?p=536).

6. B. New, C. Pallier, M. Brysbaert, L. Ferrand, *Lexique 2: A New French Lexical Database*, «Behavior Research Methods, Instruments, & Computers», 36, 3 (2004), p. 518.

Une démarche possible pour la compréhension écrite pourrait être la prise en considération de la fréquence et de la longueur moyenne des mots. Dans le cas des élèves francophones, de telles fréquences sont disponibles dans la base de données Manulex[7]. Comme affirment les auteurs:

> Les listes de fréquences de mots sont fournies pour trois niveaux d'expertise de la lecture: le CP (6 ans) où se construit le lexique de l'enfant sur la base de la médiation phonologique, le CE1 (7 ans) où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit et le cycle 3 (CE2-CM2, 8-11 ans) où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit.

Pour ce qui est de la vitesse, on considère le temps que le locuteur emploie pour retrouver un mot dans son lexique mental. Les recherches ont confirmé que le locuteur emploie 200 millisecondes pour reconnaître un mot dans sa langue maternelle. Si on considère que la durée moyenne de production des mots entendus est d'environ 375 millisecondes, l'identification arrive même avant d'avoir entendu le mot! Les résultats de ces recherches montrent aussi que les mots fréquents et les mots concrets indiqués aux sujets, qui ont pris part à la recherche, sont reconnus plus rapidement que les mots moins fréquents et les mots abstraits.

Donc, considéré le nombre élevé des mots reconnus ainsi que la vitesse d'identification cela confirme aux psycholinguistes l'existence d'une structure fortement organisée de notre lexique mental. Parfois le lexique mental a été vu comme un dictionnaire ou une bibliothèque, un endroit où l'on peut facilement organiser les mots, selon un critère alphabétique ou d'autres critères préétablis à l'avance. Lors de nouveaux apprentissages lexicaux, ces unités ne sont pas présentées en désordre, comme dans un grand panier, à l'intérieur duquel il faudrait fouiller et trouver les bons mots.

De même, le phénomène défini «amorçage sémantique» s'est révélé un phénomène important concernant l'accès lexical. L'accès à un mot est facilité, et donc plus rapide, si le mot a été précédé par un autre mot sémantiquement proche. Il a été observé que dans une tâche de décision lexicale le mot «docteur» est identifié plus vite s'il a été précédé du mot «infirmière» plutôt que du mot «pain». Cet exemple s'avère important dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du lexique. Cette notion peut permettre à l'enseignant d'élaborer des unités didactiques introduisant le lexique de façon à produire un «amorçage sémantique» significatif qui puisse faciliter la compréhension d'un bon nombre de mots de même que les mots opaques pour les apprenants.

Nous tenons à préciser que pendant les années '80 plusieurs modèles coexistent qui intègrent les processus d'*activation* et les processus de *recherche*. Le modèle d'*activation-vérification* de Paap et al. résulte être le plus représentatif comme l'affirme J. Segui[8]. Nous renvoyons à l'article pour une description plus détaillée.

7. B. Lété, L. Sprenger-Charolles, P. Colé, *Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers*, «Behavior Research Methods, Instruments, & Computers», 36, 1 (2004), p. 158.
8. Cfr. J. Segui, *Évolution du concept de lexique mental* cit., p. 23.

Pour revenir aux recherches en linguistique concernant l'apprentissage du lexique d'une langue étrangère, voilà les questions considérées par les linguistes dans les dernières décennies: combien de mots sont présents dans la langue cible et combien sont reconnus par le locuteur «idéal»/«commun»? Et en particulier pour l'enseignant d'une langue étrangère la question qui le touche de plus près est de savoir le nombre de mots que doit connaître l'apprenant d'une langue étrangère, et les stratégies adoptées pour leur acquisition.

Pour la première question, les chercheurs suggèrent de consulter la dernière version du dictionnaire pour une idée quantitative des mots existants.

À notre avis faire un inventaire des mots existants devient impossible. Nous convenons que calculer l'ensemble des mots de n'importe quelle langue est ardu. Comme bien l'affirme H. Mitterand[9] pour la langue française:

> L'inventaire de toutes les formes distinctes fonctionnant en français contemporain n'a pas encore été fait. Les relevés qui existent, même les plus vastes, sont incomplets. La tâche est au reste infinie. Chaque jour se créent de nouveaux mots, et dans sa course perpétuelle contre le lexique, le lexicographe est inévitablement perdant: il sera toujours devancé par le dernier apparu des néologismes.

Comme la recherche a mis en évidence, le recours aux mots de haute fréquence joue aussi un rôle prépondérant pour ce qui concerne la deuxième question, à savoir, le nombre de mots connus par un apprenant d'une langue étrangère. Il semblerait que pour comprendre globalement un texte écrit, il faudrait connaître au moins 90 % des mots utilisés dans le texte. Dans la plupart des textes écrits on a établi que ce 90 % correspond à peu près aux cinq mille mots les plus fréquents d'une langue. Pour atteindre une compréhension de 95% il faudrait connaître environ onze mille mots. D'autres recherches ont bien souligné qu'environ dix mille mots seraient connus par les apprenants avancés d'une langue étrangère! Tous ces mots sont définis comme les entrées dans le dictionnaire sans la prise en considération des différentes formes morphologiques.

À partir des observations que nous venons de mettre en évidence dans les paragraphes précédents, il sera possible d'établir certaines indications méthodologiques et envisager des indications pratiques concernant les activités didactiques à proposer en classe. On essayera d'établir un possible parcours didactique possible qui se veut d'orientation puisqu'il ne considère pas le niveau des élèves ainsi que l'école fréquentée. Il s'agit d'une petite grille méthodologique que l'enseignant doit adapter chaque fois que les objectifs et/ou les classes changent.

Pour la compréhension du texte en particulier, nous pensons que la prise en considération des acquis théoriques comme l'«amorçage sémantique» pourrait permettre le

9. H. Mitterand, *L'inventaire des mots*, in *Les mots français*, ed. Henri Mitterand, Paris, Presses Universitaires de France, «Que sais-je?», 1996, p. 7.

recours à des synonymes[10] pour mieux comprendre les mots nouveaux. De même la possibilité d'utiliser des mots comme les vrais amis pourrait permettre aux apprenants de pouvoir mieux accéder au sens du texte et par là permettre à l'enseignant de proposer des itinéraires qui considèrent une langue actuelle et utilisée.

De plus les recherches entreprises dans le domaine de la psycholinguistique montrent que les mots apparentés en langue maternelle s'activent réciproquement et que cette activation résulte être identique pour la langue étrangère. Plus précisément un mot en langue maternelle mène à l'activation d'un mot en langue étrangère qui lui est proche au niveau morphologique. Cette activation pourrait nous permettre de stimuler des effets d'amorçage en présentant les mots nouveaux en association avec d'autres mots très proches au niveau sémantique.

Conclusions

Dans l'économie de cette étude nous nous sommes limités à synthétiser l'évolution du concept de lexique mental à partir des nouvelles procédures qui permettent l'accès au lexique mental. Des procédures qui intéressent aussi bien la langue maternelle que la langue étrangère et qui se sont révélées identiques.

Réfléchir sur les apports de la psycholinguistique en particulier sur le lexique mental, lors de l'apprentissage du FLE de la part des italophones, nous pousse à stimuler des procédures différentes de la simple liste de mots à apprendre, qu'on effectue encore aujourd'hui, en recourant également à des ressources en ligne. Il nous paraît tout à fait naturel d'affirmer que les langues voisines présentent des mots proches par la forme qui seront facilement reconnus et mémorisés.

Les résultats obtenus dans les recherches en psycholinguistique qui ont été menées, nous laissent entrevoir des voies prometteuses pour un apprentissage lexical différent qui puisse faciliter et permettre des temps plus restreints dans l'apprentissage de la langue et en particulier d'une langue «voisine».

À notre avis nous envisageons des activités qui permettent une stimulation, une curiosité, une recherche à partir en particulier des synonymes des mots rencontrés, par le recours à la ressource ReSyf[11]. Il s'agit d'une ressource lexicale facilement accessible en ligne qui intègre les notions de polysémie et de synonymie. La prise en considération de ces ressources comme les dictionnaires en ligne, les concordanciers, un Kwic (mot clef en contexte) pourraient être plus motivants et permettrait une meilleure compréhension et production de nouveaux mots.

10. Cfr. à ce sujet la ressource RsSyf. Cette ressource est consultable et téléchargeable à l'adresse suivante: (https://cental.uclouvain.be/resyf/).

11. La ressource ReSyf est disponible à l'adresse suivante: (https://cental.uclouvain.be/resyf/download.html).

Bibliographie

Caron J., *Précis de psycholinguistque*, Paris, Puf, 1989.

De Mauro T., *Parole come semi*, in *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, cur. M. Brani, D. Troncarelli, C. Bagna, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Duquette L., Treville M.C., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, 1996.

Hilton H., *L'accès au lexique mental dans une langue étrangère: le cas des francophones apprenant l'anglais*, «Corela», 1-2 (2003) (http://journals.openedition.org/corela/676).

Leté B., Sprenger-Charolles L., Colé P., *Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers*, «Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 36, 1 (2004), pp. 156-166.

Marot J., *L'apprentissage lexical en français langue étrangère: théories d'acquisition et pratiques de classe*, Publications FLE, 2015 (http://lecafedufle.fr).

Mitterand H., *Les mots français*, Paris, Presses Universitaires de France, «Que sais-je?», 1996.

New B., Pallier C., Brysbaert M., Ferrand L., *Lexique 2: A New French Lexical Database*, «Behavior Research Methods, Instruments and Computers», 36, 3 (2004), pp. 516-524.

Picoche J., *Précis de lexicologie française: l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1992.

Pinker S., *Fatti di Parole*, Roma, Mondadori, 2009.

Segui J., *Évolution du concept de lexique mental*, «Revue de neuropsychologie», 7, 1 (2015), pp. 21-26.

Scheidecker C., *Mémorisation du lexique: apport des neurosciences cognitives*, «Linguistique», 2011 (https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607872/document).

Emilia Surmonte
Università degli Studi della Basilicata

Développement actif de la compétence de compréhension des textes et lexicographie pédagogique

Introduction

Les réflexions proposées ici sur le rôle de la lexicographie pédagogique dans le développement actif de la compétence de compréhension des textes ont été développées dans le cadre des travaux effectués pendant le déroulement du Projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*[1]par des équipes pédagogiques française, italienne, roumaine et turque. Elles s'inscrivent dans la lignée d'une expérience spécifique concernant le domaine de la lexicographie, notamment bilingue[2].

Le Projet *Prévenir l'Illettrisme* est né pour répondre à un besoin spécifique commun aux Ministères de l'Éducation des Pays partenaires: trouver des stratégies efficaces de contraste à l'augmentation des cas d'illettrisme en contexte scolaire. Une problématique qui pourrait apparaître presque paradoxale, compte tenu du contexte de référence. Elle représente pourtant une réalité dont il faut tenir compte, soulignée par plusieurs rapports officiels qui en ont lancé une alerte dramatique[3], et dont les causes sont à rechercher dans

1. Le projet Erasmus+ Action–clé 2 KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, n. 2017-1-FR01-KA201-037402 est un partenariat stratégique étudiant et réalisant des stratégies de contraste efficaces dans la lutte contre l'illettrisme. Il a intéressé de 2017 à 2020 la France (Académie d'Amiens, Direction des Services Académiques de l'Éducation Nationale de l'Oise), l'Italie (Université de la Basilicate et USR Piémont), la Roumanie (Inspectoratul Şcolar Judeţean, Brăila), la Turquie (Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü), en collaboration avec l'Université Paris Descartes.

2. L'auteure de cet article a été membre du groupe de recherche LABLEX (Laboratoire de Lexicographie Bilingue) dirigé par G. Dotoli, Università degli Studi di Bari 2006-2013 Projet PRIN 2008 «Lessicografia e metalessicografia: il dizionario bilingue. La costruzione di un Nuovo Dizionario bilingue francese-italiano/italiano-francese», de 2008 à 2013. Elle est la rédactrice de 1000 entrées dans G. Dotoli, *Nouveau Dictionnaire Général Bilingue Français-Italien / Italien Français, sez. Italien-Français*, tome III, italien-français, Paris, Hermann, 2020.

3. Cfr., à titre d'exemple, le rapport du 15 janvier 2002 au Parlement Européen de la Commission de l'emploi et des affaires sociales «Sur l'illettrisme et l'exclusion sociale» (https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0009+0+DOC+XML+V0//FR); et la synthèse des

des conditions familiales, sociales et personnelles difficiles pour maintes raisons abordées dans des études de secteur spécifiques auxquelles on renvoie[4].

La Compétence de compréhension des textes[5]

En s'appuyant sur les recherches et les travaux développés pendant 10 ans par le CIFODEM dirigé par Alain Bentolila de l'Université Paris Descartes[6], le Projet Erasmus en question a pris en charge ce que l'on pourrait définir comme la compétence de base à acquérir pour mettre en place un programme de contraste et/ou de prévention efficace: la compétence de compréhension des textes (désormais CCT), à développer de manière continue dès le début de l'École Primaire, voire de l'École Maternelle[7]. Compétence complexe qui englobe deux compétences majeures complémentaires et interdépendantes: la compétence de lecture (CL), entendue comme compétence technique de décodage/encodage des signes caractéristiques d'une textualité écrite[8], et la compétence d'appropriation du sens (CS) véhiculé par les textes, que François Rastier identifie, justement, avec la construction du sens[9].

travaux du Groupe d'Experts à haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme, *Pour un Européen sur cinq le monde reste difficile à lire*, Luxembourg, Office des publications de l'Union Européenne, 2012, consultable en ligne (https://p.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7ef9e2570c/language-fr). Pour des données plus récentes on renvoie aux nombreux articles sur ce sujet publiés ces dernières années dans les journaux de différents pays européens, actuellement disponibles en ligne.

4. Cfr. A. Bentolila, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996. Grand prix de l'Académie française; cfr. également *L'Illettrisme en question*, cur. J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1992.

5. Cfr. E. Lastrucci, *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*, Roma, Anicia, 2020.

6. «Le Centre International de Formation et d'élaboration d'Outils pour des Maîtres a été créé le 11 octobre 2010 par convention entre le Ministère de l'enseignement supérieur (Valérie Pecresse) et l'université Paris Descartes (Axel Kahn). La présidence en fut confiée au professeur Alain Bentolila. Créé pour une durée de cinq ans renouvelable, il a vu sa mission prolongée pour cinq années supplémentaires par arrêté du Président de l'Université. La mission qui a été assignée au CIFODEM et à son président est de *prévenir l'échec scolaire* en proposant aux maîtres les meilleurs outils en ligne visant d'une part à donner une plus grande lucidité pédagogique (choix pertinents d'activités et de démarches en fonction des difficultés identifiées des élèves) et d'autre part à fournir une formation théorique et pédagogique de qualité. Ces dispositifs doivent viser l'excellence en matière de choix ergonomiques et technologique et proposer aux enseignants un travail en réseau» (https://fodem-descartes.fr/presentation/).

7. Dans ce Projet Erasmus on a pris en compte des activités à développer dans l'École Primaire et Secondaire de premier et second degré, ainsi que dans l'Éducation des Adultes, dans l'enseignement universitaire, en langue maternelle et en langues étrangères. Des suggestions, issues des travaux de l'équipe du prof. Bentolila, ont été aussi retenues et proposées pour l'École Maternelle, mais non développés par l'équipe Erasmus.

8. Cfr. *Pratiques de lectures et cheminement du sens*, cur. M. Dabène, «Cahiers du français contemporain», 7 (2001), et notamment l'article de M. C. Guernier, *Je veux leur faire comprendre que quand on lit il faut comprendre: discours ordinaires d'enseignants sur la lecture*, pp. 83-99.

9. Cfr. F. Rastier, *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF, 2001.

La CL représente la première «voie d'accès» à la compréhension des textes. Ses fragilités, qui ne sont jamais à sous-estimer, se manifestent de manière assez patente pendant des activités de lecture à haute voix. Ces dernières facilitent les tâches de repérage et d'identification de leurs causes (comme, par exemple, le manque d'entraînement suffisant, une scolarité intermittente, des troubles d'apprentissages rentrant dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux, la connaissance insuffisante du code linguistique d'une certaine langue...). Dans les activités de lecture silencieuse, par contre, un danger est représenté par le fait que les fragilités liées à la CL restent plus cachées, à cause des interférences inévitables avec celles concernant la compréhension/appropriation du sens (CS) des textes et des modalités de lecture appliquées dans la sphère individuelle (lecture par ex. sélective, linéaire, rapide...).

Les facteurs qui concourent à la construction de la CCT, nécessaires au repérage de toutes les fragilités possibles à contraster, sont nombreux. Ils concernent des domaines divers, linguistiques, culturels, comportementaux, sans pour autant oublier le rôle joué par des environnements et des conditions de réception à même d'en influencer de manière considérable les activités, les modalités et les buts.

En contexte scolaire la lecture, qu'elle soit en langue maternelle (LM) ou en langue étrangère (LE)[10], a foncièrement un but «pratique»: acquérir des connaissances et des compétences qui puissent – dans l'immédiat, à court, moyen et long terme, selon les cas – se traduire en «actions» passives (lire pour savoir et donc, savoirs, stockage d'informations) et/ou actives (lire pour faire et donc, savoir-faire actionnels)[11].

Pour prévenir l'illettrisme, l'équipe de recherche du CIFODEM a pris en charge les sous-compétences de la CCT, dites de niveau 1, comme, à titre d'exemple, la reconnaissance des mots, la compréhension de la syntaxe, le repérage du sens littéral, ainsi que celles de niveau 2 – telles que la connaissance du genre textuel, la structuration sémantique, le contenu de référence, l'information contextuelle –, pour mettre en place un système organisé de développement de la CCT, fondé sur une «simplification opérationnelle» de dénomination, à destiner au contexte scolaire.

Neuf sous-compétences, considérées fondamentales, ont été alors sélectionnées pour déceler les domaines des fragilités individuelles et proposer des entraînements correctifs. Celles-ci, qui se présentent à dominante variable, en fonction de la typologie textuelle proposée, ont été ainsi classifiées: le sens littéral, la compréhension générale, la logique du texte, l'identification des personnages, de l'espace et du temps, le lexique, la syntaxe, les inférences, la relation texte-image.

10. Les réflexions proposées ici concernent la langue maternelle comme la langue étrangère car 1) les conditions d'illettrisme conditionnent non seulement la compréhension des textes en langue maternelle mais aussi en langue étrangère dont l'apprentissage se fait en contexte scolaire; 2) pour des apprenants en condition d'illettrisme la capacité de compréhension des textes trouve des obstacles semblables à ceux que rencontre un apprenant d'une langue étrangère.

11. Cfr. S. Dias Loguercio, *Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture Tome I: L'emploi de dictionnaires lors de la lecture-compréhension en langue étrangère*, Rīgā, PAF, 2015.

Pour éviter que la présence de ces fragilités œuvre pour retarder un développement correct de la CCT, les chercheurs du CIFODEM ont mis en place un système organisé de procédures didactiques de contraste[12], projetées pour des contextes d'apprentissage de la LM, mais qui, appliquées à d'autres disciplines et à l'apprentissage des LE, se sont avérées également efficaces, comme le démontrent les expériences et les produits didactiques réalisés dans le cadre du Projet Erasmus dont il est question ici[13].

Conçues pour des niveaux d'apprentissage de base, notamment pour l'École Primaire, les activités de contrastes aux fragilités concernant ces neuf sous-compétences ont par la suite donné lieu à des élargissements significatifs pour prévenir des formes d'illettrisme, définies de second degré, dans l'École Secondaire de premier et de second degré (collège et lycée), ainsi que dans le domaine de l'Éducation des Adultes. Des approfondissements ont été donc prévus pour développer une compréhension plus fine du contexte (englobant aussi les décalages entre contexte de production et celui de réception), des genres textuels et discursifs, du lexique utilisé ainsi que des registres de langue adoptés.

La lutte contre l'illettrisme ne peut fonctionner qu'à condition de prévoir un système d'actions cohérentes et synergiques qui ne donnent pas pour acquis la maîtrise du code linguistique en LM et son fonctionnement, comme, au contraire, il arrive souvent. Des suggestions fort utiles peuvent venir des recherches pédagogiques concernant l'apprentissage des langues étrangères, comme nous pourrons le constater.

Le rôle du lexique dans la CCT

La publication en 1993 du livre *Lexical approach* de Michael Lewis[14], représente une étape fondamentale d'un processus qui avait commencé à se développer dans le domaine des recherches en linguistique appliquée à l'enseignement des langues, notamment étrangères, à cheval entre les années 50 et 60 du XXe siècle, parallèlement aux théories élaborées par Noam Chomsky sur la faculté de langage que tout individu possède et donc sur ses structures innées, à l'origine d'une grammaire mentale et locutoire dite générative[15].

Sans vouloir en refaire le parcours, on se limite à évoquer ici les travaux effectués en milieu francophone au début des années 50, pour établir le lexique à «haute disponibilité» utilisé par les parlants natifs français. Appelé à l'origine «Le français élémen-

12. Cfr. les dispositifs pour l'enseignement élaborés par le CIFODEM tels que le *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL) (https://www.roll-descartes.fr/), le *Réseau des Observatoires des Mathématiques* (ROMA) (https://www.roma-descartes.fr/), le Site d'*Apprentissage Intégral de la lecture et de l'écriture* (AILE) (https://fodem-descartes.fr/pratiques-essentielles/), le Site de *Compréhension et Interprétation des Textes Fondateurs* (CITE) (https://fodem-descartes.fr/cite/), auxquels il faut ajouter le projet «La Machine à lire», consultable à l'adresse (https://www.machinealire.com/sources/index.html).

13. Cfr. à ce propos le site (www.erasmus-illettrisme.fr) où se trouvent regroupés les travaux, les expériences et les productions intellectuelles des partenaires du Projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*.

14. Cfr. M. Lewis, *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1993 et M. Lewis, C. Gough et al., *Implementing the lexical approach*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1997.

15. Cfr. N. Chomsky, *Structures syntaxiques*, [1957], Paris, Points, 1979.

taire», il est devenu, par la suite, «Le français fondamental», échelonné sur deux degrés de complexité[16]. Il a été une des bases pour la définition du «Niveau seuil» du français (*Threshold level*, en anglais) élaboré dans le cadre des travaux du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, comme le niveau linguistique de survie pour différentes catégories de personnes se déplaçant et interagissant à l'intérieur de la Communauté européenne[17]. Travaux qui ont intéressé plusieurs langues et qui ont par la suite abouti à la création du Cadre Européen Commun de Référence[18] pour les Langues (CECRL), qui est actuellement à la base de toute formation en LE et auquel les méthodes d'enseignement/apprentissage recourent pour échelonner leur progression linguistique (lexicale, grammaticale et syntaxique), organisée autour de thèmes allant du quotidien proche au social large.

L'évolution des besoins des apprenants dans un système social et culturel à haute mobilité et à haute interaction, avec une multiplication des échanges internationaux, a entraîné des modifications profondes dans les méthodologies d'enseignement, qui se sont de plus en plus axées sur la communication et sur un apprentissage à vocation actionnelle.

Or, la communication, comme acte de réception, de production et d'interaction, à l'oral et à l'écrit, se base sur l'acquisition de compétences spécifiques associées. Ce qui porte au premier plan la question de la centralité d'une compétence lexicale adéquate, nécessaire, pour «comprendre» et pour «dire», car, comme le soutien Lewis, tout le système linguistique grammatico-syntaxique se construit, en LM comme en LE, à partir d'une base lexicale (les mots, au sens le plus large du terme)[19].

Une théorie confirmée aussi par les recherches en psycholinguistique portant sur la structuration et le fonctionnement d'une mémoire sémantique, comme on l'appelle, où

16. Cfr. G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier, 1964; France, Ministère de l'Éducation Nationale, *Le français fondamental: 1er degré*, Institut pédagogique national, Paris, s.d. – Contient 1 300 mots; France, Ministère de l'Éducation Nationale, *Le français fondamental: 2e degré*, Institut pédagogique national, Paris, s.d. – Contient 1 000 mots.

17. Cfr. D. Coste et al., *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, Paris, Hatier, 1976. Cfr. également, J.L.M. Trim, *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954 -1997* (https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886eaf).

18. Le CECRL a été publié pour la première fois en 1996 par le Conseil de l'Europe pour répondre aux besoins de la société contemporaine comme indiqué dans le chap. 1, p. 9 de la version restructurée: «Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie» (https://rm.coe.int/16802fc3a8). Un volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs a été publié en 2018 (https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5).

19. Cfr. M. Lewis, *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward* cit.; M. Lewis, C. Gough et al., *Implementing the lexical approach* cit.

se trouve stocké le «lexique mental» de chaque individu[20]. Ces études offrent indéniablement une contribution importante à la compréhension des mécanismes qui gèrent l'acquisition du lexique à long terme en LM ainsi qu'en LE.

Une fois reconnue l'importance du lexique dans les systèmes synergiques de «la langue et de la parole»[21] – pour reprendre la célèbre formule saussurienne – grâce à l'apport de la psycholinguistique, c'est dans les domaines de la lexicologie et de la sémantique que l'apprentissage des langues et les compétences associées ont trouvé des réflexions et des études sur la construction du lexique et son fonctionnement servant de base à la création de ressources très utiles dans le champ de la linguistique appliquée aux dynamiques d'enseignement/apprentissage. Elles ont également favorisé le développement de la discipline qui nous intéresse ici de près, la lexicographie pédagogique[22], qui joue, à son tour, un rôle important, sinon fondamental, dans la compréhension et l'apprentissage du lexique, en promouvant par ailleurs son élargissement.

Synergies entre Lexicologie, Sémantique et Lexicographie Pédagogique

Nul ne saurait aujourd'hui contester l'apport décisif de la lexicologie et de la sémantique en général et de leurs spécialisations internes à l'apprentissage de la LM et de la LE. Pour la structuration des activités d'entraînement, échelonnées par niveaux, les manuels d'apprentissage linguistique s'inspirent désormais régulièrement des travaux portant notamment sur la relation entre vocable et lexème, sur le recensement des systèmes combinatoires et dérivationnels et leur fonctionnement, sur l'individuation des familles de mots, des champs lexicaux et sémantiques, comme sur les rapports de sens entre les mots (synonymie, homonymie, antonymie, polysémie, organisation hiérarchique, figement lexical, occurrences, etc.)[23].

Le développement des études en linguistique et sémantique a eu des effets profonds sur l'évolution d'un de ses domaines proche de recherche, la lexicographie, intéressée

20. Voir à ce propos la définition de «lexique mental» comme «un système constitué de représentations lexicales locales, les éléments d'un tel système représentant la somme des connaissances (orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques) qu'un auditeur/lecteur a intériorisé à propos des mots de sa langue» *in* E. Spinelli, L. Ferrand, *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 22. Cfr. aussi les travaux fondateurs de K. Goodman, *Reading: a psycholinguistic guessing game*, «Journal of the Reading Specialist», 6 (1967), pp.126-135, et F. Smith, *Understanding Reading*, [1971], London, Routledge, 2011. Cfr. également l'article de R. Spiezia, *Le lexique mental et apprentissage des langues: nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités*, publié dans ce volume, *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*.

21. Cfr. F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, [1916], Lausanne-Paris, Payot, 1995.

22. Cfr. J. Binon, S. Verlinde, *La contribution de la lexicographie pédagogique du français langue étrangère ou seconde (FLES) à la dictionnairique du français langue maternelle (FLM)*, in *Pour l'amour des mots. Glanures lexicales, dictionnairiques, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*, cur. Martine Willems, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2009.

23. Cfr. M.- F. Mortureux, *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 2004.

récemment par des modifications profondes et des ramifications sectorielles de grande ampleur qui ont eu un effet considérable sur la confection de produits lexicographiques, comme les dictionnaires à vocation générale ou spécifique. Ces produits répondent actuellement aux besoins les plus divers, en LM et en LE, comme on peut facilement le constater en consultant les offres du marché éditorial dictionnairique en version papier et/ou électronique des langues à plus haute diffusion mondiale.

Tout projet lexicographique qui débouche sur la rédaction d'un dictionnaire ne peut aujourd'hui se passer de définir en amont son destinataire et de prévoir l'usage qui en sera fait. Le potentiel énorme représenté par la formation scolaire a encouragé l'essor d'une branche spécifique, la lexicographie pédagogique, et convaincu les Maisons d'édition à financer, par conséquent, des projets finalisés à la rédaction de dictionnaires monolingues, bilingues, voire plurilingues, dits d'apprentissage, avec des macro et microstructures adéquates aux niveaux linguistiques prévus pour chaque cycle scolaire de destination, en LM comme en LE[24].

Conçu surtout comme objet de consultation, le dictionnaire d'apprentissage s'avère un grand allié pour la construction de la CCT, à condition de savoir le «lire» et l'utiliser. Ce qui n'est pas évident, surtout pour des apprenants à risque d'illettrisme, car la consultation d'un dictionnaire, pour être efficace, demande l'acquisition d'une sous-compétence de CT spécifique, la compétence de compréhension lexicographique, à développer progressivement en contexte scolaire.

En effet, pour permettre des consultations correctes et satisfaisantes, il faut que l'usager soit à même de comprendre comment fonctionne «la machine», c'est-à-dire, se repérer dans l'organisation de macrostructures onomasiologiques et sémasiologiques, reconnaître les procédures de transformation des vocables en unités lexicales, ces entrées de dictionnaires comme *reductio ad unum*, être capable de déchiffrer le système des abréviations et des indications (phonologiques, morphologiques, syntaxiques...). Et tout cela, afin de pouvoir effectuer correctement ses recherches, savoir lire et interpréter les informations présentes dans les microstructures associées, en fonction de l'étendue de leur organisation interne.

Un obstacle ultérieur à une consultation efficace des dictionnaires, peut-être encore sous-estimé, est représenté par le rôle que jouent les paraphrases définitoires dans le développement de la CCT, à cause de leurs caractéristiques intrinsèques de conception et de destination (LM ou LE), lexique employé, organisation phrastique choisie, système de renvoi à d'autres lexèmes utilisés.

Les adaptations pédagogiques réalisées par les rédacteurs en fonction d'un certain public cible ne peuvent que prendre en charge un niveau linguistique dit «moyen», voire «standard», établi préalablement à partir d'études spécifiques. En considération de ce que l'on vient d'expliciter, il apparaît évident que la tâche de «déchiffrage» et de

24. Dans les premiers dictionnaires d'apprentissage on remarquait des différences significatives de conception et de rédaction entre les dictionnaires destinés à la LM et ceux destinés à la LE. On constate aujourd'hui des rapprochements significatifs, notamment dans le domaine des paraphrases définitionnelles, de la polysémie lexicale et des collocations.

compréhension des paraphrases définitoires peut s'avérer difficile pour des apprenants en difficulté, en donnant, par conséquence, lieu à des sentiments de frustration et d'échec. Et donc, pour devenir efficace, toute consultation à visée pédagogique doit être soutenue par des activités d'apprentissage spécifiques, à même d'aider l'usager à acquérir une compétence de compréhension lexicographique adéquate.

Or, l'effort pédagogique pour favoriser une consultation efficace des dictionnaires peut être suffisant pour résoudre des problématiques immédiates de CS, face à un texte spécifique, mais il risque d'avoir des effets positifs seulement à court terme. Il faut que le «besoin», au sens piagétien[25], de comprendre, se traduise en une action de plus longue haleine que la simple consultation, qui risque de rester un acte foncièrement passif. De plus, le sens d'un mot, surtout si à basse fréquence, peut être rapidement oublié, ou bien retenu seulement pour la valeur sémantique acquise dans un contexte linguistique particulier.

Comment faire, alors, pour favoriser les opérations de transfert des acquisitions dans la mémoire à long terme, et contribuer ainsi à l'élargissement du «lexique mental»[26]? Et comment pouvoir «mesurer» ce progrès, fondamental pour une meilleure et plus fine CCT?

À partir de ces questions de non moindre importance, les partenaires du Projet Erasmus ont réputé utile de favoriser et soutenir la CCT en créant un parcours spécifique inspiré de la lexicographie pédagogique, et finalisé à l'acquisition d'un portfolio actif lexicographique des apprenants, le dictionnaire DicoVoc.

Le DicoVoc et la Compétence de Compréhension des Textes[27]

Né du besoin pédagogique de favoriser un élargissement du lexique en contexte scolaire, en se donnant ainsi la possibilité d'en mesurer l'ampleur, le DicoVoc est un dispositif pilote prototypique réalisé à partir d'une proposition des partenaires roumains pour stimuler les apprenants à une relation lexicographique active en LM, mais aussi en LE (anglais, français, italien, roumain et turque dans la version proposée), en vertu de sa modélisation plurilingue.

Il se présente comme un dictionnaire (DICO) à construire par chaque apprenant et/ou par le groupe classe, en partant des vocables (VOC) rencontrés pendant les activités pédagogiques scolaires, notamment de lecture, pour aider à combler le décalage entre ce que l'on sait et ce qu'on devrait savoir, par le biais d'un investissement direct dans un par-

25. Cfr. J. Piaget, *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964.

26. Les recherches récentes en psycholinguistique ont porté à l'individuation de trois composantes essentielles qui gèrent le mécanisme cognitif: les dispositifs d'entrée, le processeur et la mémoire à long terme. Voir à ce propos S. Dias Loguercio, *Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture Tome I: L'emploi de dictionnaires lors de la lecture-compréhension en langue étrangère* cit. et P. Bogaard, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, coll. CREDIF, 1994.

27. Cfr. A. Tsedryk, *La compétence paraphrastique en français langue seconde*, Berne, Peter Lang Pub Inc, 2016.

cours permettant de passer de la compétence pratique à la connaissance réfléchie[28]. Il ne s'agit pas d'apprendre tout simplement des mots nouveaux et de les classer, mais de stimuler un esprit de chercheur, une posture investigatrice face aux mots, pour apprendre à les apprendre, en développant en même temps une attitude métacognitive, ciblée à enquêter leur nature et place, leurs sens et fonctionnement, comme leur portée culturelle, qui est un des objectifs pédagogiques majeurs de ce projet lexicographique.

Il faut tenir compte du fait que l'introduction d'un dispositif tel que le DicoVoc en contexte scolaire ne peut pas être proposée *ex abrupto*. Elle demande une phase de formation préalable qui habitue progressivement les apprenants à se familiariser avec le fonctionnement du lexique et son traitement lexicographique de base.

C'est pour ce faire que les partenaires roumaines du Projet Erasmus, Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, Violeta Leocă, ont conçu et publié un «cahier» d'exercices d'entraînement à l'apprentissage lexical du roumain en contexte[29], qui a été ensuite traduit en français, italien et turque, par les équipes pédagogiques des autres Pays[30].

Pour respecter les critères de progression prévus par toute lexicographie pédagogique, nous avons développé ce prototype en le dotant d'une macrostructure onomasiologique ouverte, inspirée des domaines/centres d'intérêt quotidien et général pris en considération dans le Cadre Commun de Référence pour les Langues. Fonctionnant comme un modèle de base pour la construction de DicoVoc individuels et collectifs, il «re-écrit» et «re-définit» les mots du quotidien, dont tout un chacun est convaincu d'en connaître le sens. Son but est celui de donner aux apprenants des modèles de référence qui, tout en utilisant un langage accessible, permettent aux enseignants et aux apprenants de réfléchir ensemble au décalage entre paraphrase définitoire «instinctive»[31] et paraphrase définitoire lexicographique[32], ainsi qu'aux stratégies rédactionnelles capables de rendre compte de nuances discursives éventuelles.

28. Cfr. M. Perraudeau, *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, Armand Colin, 2006 et Jean Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

29. Cfr. D. Petre, M. Mortu, D. Condei, C. Mangiurea, V. Leocă, *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului,* Brăila, 2020, (https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/01/DICOVOC_2020_LUCRARE_isbn.pdf).

30. La version plurilingue du DicoVoc est disponible sur le site (www.erasmus-illettrisme.fr).

31. «J'appelle lexicographisme une définition lexicographique spontanée et subjective, construite en discours sans référence à un outil lexicographique ou à un appareillage rhétorique, mais prétendant en tenir lieu, et relevant d'une lexicographie populaire. Il s'agit souvent d'une reconstruction du sens prétendument dévoyé des mots, dénoncé par le lexicologisme», M.-A. Paveau, *Les prédiscours: sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2006, p. 153, cité par M. Murano, *La lexicographie 2.0: nous sommes tous lexicographes?* in *Docteurs et recherche... une aventure qui continue*, edd. R. Druetta, C. Falbo, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 2014, p. 149. Cfr. aussi S.I. Landau, *Dictionaries, the Art and Craft of Lexicography*, II ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

32. Cfr. à ce propos I. Mel'čuk, A. Polguère, *La définition lexicographique selon la Lexicologie Explicative et Combinatoire*, in *La définition*, «Cahiers de lexicologie», 109, 2 (2016), pp. 61-91; J. Rey-Debove, *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague-Paris, Mouton, 1971 et *La Lexicographie*, cur. J. Rey-Debove, «Langages», 19 (1970).

La structure compositionnelle ouverte du DicoVoc en favorise son extensibilité, et en terme de durée (p.ex. une année scolaire) et en terme de domaines (et donc de lexèmes) à inclure, qui peuvent concerner non seulement la LM et les LE étudiées, mais aussi les lexiques spécifiques d'autres disciplines scolaires.

La microstructure du dispositif pilote plurilingue se limite actuellement a) à un nombre restreint de paraphrases définitoires pour chaque lexème, adaptées aux niveaux linguistiques d'une 3e/4e année d'École Primaire; b) à la présence d'un synonyme à rechercher et c) à un exemple à créer.

Cette formule dictionnairique simplifiée, facile à construire, s'avère particulièrement efficace comme stratégie à adopter pour contraster l'illettrisme et pour favoriser l'inclusion des apprenants avec des besoins éducatifs spéciaux. Cela n'empêche pas que le modèle proposé puisse être complexifié à volonté, en fonction du niveau des apprenants et de l'espace que l'on veut destiner à des activités DicoVoc dans un parcours de formation donné. La structure pédagogico-technique du dispositif pilote peut constituer, donc, un noyau de référence autour duquel élaborer des parcours à haute personnalisation pouvant exploiter aussi les possibilités offertes par de nombreuses applications et ressources multimédia disponibles en ligne[33], à même de favoriser une mémorisation à plus long terme, une contextualisation plus efficace et la prise en charge systématique des aspects lexico-culturels associés aux entrées.

Grâce à cet outil lexicographique à visée pédagogique, la consultation des dictionnaires d'apprentissage rentre dans un circuit actif. Ils jouent le rôle de source documentaire de référence latérale accompagnant un processus qui commence avec le repérage et la sélection de vocables en contexte et se poursuit par leur transformation en unités lexicales, rattachées d'abord à un domaine spécifique. Celles-ci sont ensuite soumises par l'apprenant/groupe classe à un traitement lexicographique personnalisé à étendue variable qui part d'une paraphrase définitionnelle originale[34] et se termine par la création/élaboration d'un exemple restituant à l'unité lexicale son identité de vocable immergé dans un contexte de sens phrastique et culturel.

Conclusions

Comme on a pu le constater, la lutte contre l'illettrisme demande aux constructeurs de parcours didactiques la mise en place de stratégies pédagogiques complexes, parmi

33. Cfr. les suggestions contenues dans A. Mollica, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, 2010. Compte tenu de l'évolution rapide des ressources *ad hoc* en ligne, on se limite ici à en suggérer seulement un petit échantillon, à titre d'exemple: (https://appinventor.mit.edu/); (https://www.lettresnumeriques.be/2020/03/06/leximage-une-application-pour-creer-son-dictionnaire-en-images/); (https://www.01net.com/telecharger/linux/Bureautique/fiches/151628.html).

34. Cfr. S. Plane, *Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique: les activités définitionnelles*, «Pratiques», 125-126 (2005), pp. 115-138.

lesquelles un rôle central intéresse l'acquisition de la CCT, comme voie d'accès aux informations, aux «savoirs» et aux «actions». Le développement de cette compétence en contexte scolaire requiert la maîtrise de sous-compétences spécifiques, dont le développement est strictement lié à l'acquisition de la compétence lexicale. En évoquant les recherches du père de la *Society for the Scientific Study of Reading*, Ronald Carver[35], on constate qu'il suffit de 2% des mots inconnus dans un texte pour en compromettre la compréhension. Ce qui comporte des effets significatifs sur le succès scolaire qui est directement proportionnel à la connaissance du lexique. Car, si dans des contextes éducatifs typiques chaque apprenant capitalise 1000 familles de mots par an, ce nombre est destiné à diminuer sensiblement en présence de difficultés familiales et sociales, comme le relèvent, parmi d'autres, les études de Paul Nation[36] et d'Alain Bentolila[37].

Pour favoriser justement le succès scolaire et l'inclusion dans leurs pays respectifs, les équipes pédagogiques des partenaires du Projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme* ont mis au point plusieurs stratégies finalisées à améliorer la CCT, parmi lesquelles celles finalisées au développement de la compétence lexicale ont acquis une importance grandissante au cours du Projet. Construits pour relever ce défi, le dispositif pilote DicoVoc et les exercices d'entrainement associés sont proposés comme ressource efficace pour développer l'élargissement du lexique et une meilleure connaissance du sens des mots, comme le témoignent les premiers résultats des adaptations et des expériences de testing réalisées en classe, en italien et en anglais, notamment par l'équipe pédagogique Erasmus de l'Université de la Basilicate[38].

Bibliographie

Barni M., Bagna C., Troncarelli L., *Lessico e apprendimenti: il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, 2008.

Bentolila Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.

Besse J.-M., De Gaulmyn M.-M., Ginet D., Lahire B., (cur.), *L'Illettrisme en question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1992.

35. Cfr. R.P. Carver, *Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text Implications for instruction*, «Journal of Reading Behavior», 26, 4 (1994), pp. 413-437.

36. Cfr. P. Nation, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

37. Cfr. A. Bentolila, *L'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire.* Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, 2007 (http://media education gouv fr/file/ 70 4 4704 pdf).

38. Pour ce qui concerne l'Université de la Basilicate l'équipe pédagogique qui a réalisé l'adaptation du DicoVoc en italien est composée par: Rosanna Lamboglia, Emiliana Lisanti, Emilia Surmonte, Anna Tataranni. Les expérimentations en classe ont été réalisées par Rosanna Lamboglia (langue italienne dans les cours CPIA), Emiliana Lisanti (langue italienne dans l'École Primaire), Anna Tataranni (langues italienne et anglaise dans l'École Primaire). Anna Tataranni est aussi l'auteure d'un projet formatif DicoVoc annuel pour l'italien et l'anglais et d'un protocole de son utilisation en accord avec les buts à atteindre prévus dans les Indications nationales du Ministère de L'Éducation italien en 2018.

Bogaard P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, coll. CREDIF, 1994.

Cacia D., Papa E., Verdiani S., *Dal mondo alle parole: definizioni spontanee e dizionari d'apprendimento*, IlaliAteneo, Roma, 2013.

Chomsky N., *Structures syntaxiques*, [1957], Paris, Points, 1979.

Coste D.L. et alii, *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, Paris, Hatier, 1976.

Dabène M., (cur.), *Pratiques de lectures et cheminement du sens*, «Cahiers du français contemporain», 7 (2001).

De Saussure F., *Cours de linguistique générale*, [1916], Lausanne-Paris, Payot, 1995.

Dias Loguercio S., *Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture*, Tome I: *L'emploi de dictionnaires lors de la lecture-compréhension en langue étrangère*, Rīgā, PAF, 2015.

Fiorentino G., Cacchione A., *Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative*, «ItalianoLinguaDue», 2 (2011).

Goodman K., *Reading: a psycholinguistic guessing game*, «Journal of the Reading Specialist», 6 (1967).

Gougenheim G., Michea R., Rivenc P., Sauvageot A., *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier, 1964.

Guernier M. C., *Je veux leur faire comprendre que quand on lit il faut comprendre: discours ordinaires d'enseignants sur la lecture*, «Cahiers du français contemporain», cur. M. Dabène, 7 (2001).

Ježek E., *Lessico: classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, Il Mulino, 2011.

Lastrucci E., *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*, Roma, Anicia, 2020.

Lewis M., Gough C. et al., *Implementing the lexical approach*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1997.

Lewis M., *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1993.

Mel'cuk I., Polguère A., *La définition lexicographique selon la Lexicologie Explicative et Combinatoire*, in *La définition*, «Cahiers de lexicologie», 109, 2 (2016).

Milito D., Tataranni A., *Didattica innovativa nell'era digitale*, Roma, Anicia, 2019.

Mollica A., *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, 2010.

Mortureux M.- F., *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 2004.

Murano M., *La lexicographie 2.0: nous sommes tous lexicographes?*» in *Docteurs et recherche... une aventure qui continue*, edd. R. Druetta, C. Falbo, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 2014.

Paveau M.-A., *Les prédiscours: sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2006.

Perraudeau M., *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, Armand Colin, 2006.

Petre D., Mortu M., Condei D., Mangiurea C., Leocă V., *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului,* Brăila 2020, (https://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2021/01/DICOVOC_2020_LUCRARE_isbn.pdf).

Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

Piaget J., *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964.

Plane S., *Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique: les activités définitionnelles*, «Pratiques», 125-126 (2005).

Rastier F., *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF, 2001.

Rey-Debove J., (cur.), *La Lexicographie*, «Langages», 19 (1970).

Rey-Debove J., *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague-Paris, Mouton, 1971.

Smith F., *Understanding Reading*, [1971], London, Routledge, 2011.
Spinelli E., Ferrand L., *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin, 2005.
Trim J., *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954 -1997* (https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886eaf).
Tsedryk A., *La compétence paraphrastique en français langue seconde*, Berne, Peter Lang Pub Inc, 2016.
Willems M., (cur.), *Pour l'amour des mots. Glanures lexicales, dictionnairiques, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2009.

Sitographie

(https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0009+0+DOC+XML+V0//FR).
(https://p.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7e-f9e2570c/language-fr).
(https://rm.coe.int/16802fc3a8).
(https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5).
(https://fodem-descartes.fr/presentation/).
(https://www.roll-descartes.fr/).
(https://www.roma-descartes.fr/).
(https://fodem-descartes.fr/pratiques-essentielles/).
(https://fodem-descartes.fr/cite/).
(www.erasmus-illettrisme.fr).
(https://appinventor.mit.edu/).
(https://www.lettresnumeriques.be/2020/03/06/leximage-une-application-pour-creer-son-dictionnaire-en-images/).
(https://www.01net.com/telecharger/linux/Bureautique/fiches/151628.html).

Anna Tataranni
Università degli Studi della Basilicata

*Pedagogia e didattica sperimentale del DicoVoc per la lingua italiana e inglese**

Versione trilingue (italiano, inglese, francese)

1) Proposta sperimentale in lingua italiana

Premessa

Le ricerche e sperimentazioni realizzate dai partner del progetto *Prévenir l'Illettrisme* hanno sottolineato l'importanza della conoscenza del significato delle parole, dei sintagmi, delle locuzioni e la loro costruzione/collocazione frastica, per un'effettiva comprensione del testo. Per fornire una risposta a questo bisogno formativo ci si è accordati sulla necessità di uno strumento pedagogico specifico, il DicoVoc.

Realizzato nella formula base dai partner romeni, è stato ampliato da tutti partner e adattato ai contesti linguistici e culturali specifici durante la settimana di formazione Erasmus tenutasi dal 12 al 18 gennaio 2020 a Brăila, in Romania.

Il DicoVoc è uno strumento multilingue, organizzato come un dizionario, corredato di esercizi di fissazione, concepito per essere utilizzato, come strumento e come modello di riferimento, in tutti i contesti scolastici (Scuola Primaria, Scuola Secondaria di primo e di secondo grado, Educazione degli Adulti). Tale strumento non intende sostituirsi ai dizionari già presenti sul mercato, che costituiscono una risorsa imprescindibile per la realizzazione delle attività previste nel contesto di uso del DicoVoc, bensì fornire uno strumento accessibile che «parli» una lingua vicina a quella del suo utilizzatore, chiamato a contribuire in maniera attiva alla sua costruzione, al fine di favorire, in tal modo, una transizione-mediazione tra una rappresentazione mentale della definizione (spesso approssimativa e incompleta) e quella reale.

Gli obiettivi specifici che i partner del progetto Erasmus *Prévenir l'Illettrisme* si prefiggono con il DicoVoc sono:

* La sperimentazione, progettata dalla scrivente, è stata realizzata nell'I.C. «E. Fermi» di Matera.

- offrire una consultazione dei lemmi semplificata, vicina alla spiegazione orale delle definizioni, per una migliore memorizzazione delle stesse;
- completare le definizioni proposte per ciascun lemma con almeno un sinonimo e un esempio per arricchire il vocabolario dell'alunno e contestualizzare l'uso del lemma;
- associare alle definizioni esistenti degli esercizi di fissazione specifici per stimolare un processo di consultazione come approccio sistematico alla comprensione della frase e del testo;
- proporre un modello di organizzazione della definizione lemmatica per ogni alunno/gruppo classe, allo scopo di sollecitare la «personalizzazione» del DicoVoc, arricchendo la sua banca dati durante un intero anno scolastico con le parole, i sintagmi e le locuzioni sconosciuti, o conosciuti male, incontrati nel corso delle attività di comprensione del testo, seguendo una prospettiva di costruzione «perpetua» di questo strumento. In questa fase, la consultazione dei dizionari disponibili in commercio, costituisce una risorsa fondamentale.

La struttura del DicoVoc si presta a essere utilizzata dai docenti di tutte le discipline scolastiche che possono, a partire dal modello fornito, far creare agli alunni delle banche dati terminologiche, associate a delle caratteristiche linguistiche specifiche, senza peraltro dimenticare che il multilinguismo delle voci (francese, inglese, italiano, romeno, turco) lo rende uno strumento privilegiato nell'insegnamento della lingua madre come in quello delle lingue straniere.

Indicazioni operative per il DicoVoc in attività di comprensione del testo in lingua madre e straniera

Competenze chiave di riferimento:
- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Dalle Indicazioni nazionali

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della Scuola Primaria.

ITALIANO

- Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
- Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.
- Comprende e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli base e quelli di alto uso.
- Comprende e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.

- È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della Scuola Primaria

- Comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso).
- Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).
- Comprendere che le parole hanno diversi significati e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo.
- Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole.
- Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio.
- Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione.

INGLESE

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della Scuola Primaria

- Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.
-

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della Scuola Primaria

- Osservare parole ed espressioni nei contesti d'uso e coglierne i rapporti di significato.
- Osservare la struttura delle frasi e mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative.
- Riconoscere cosa si è appreso e cosa si deve ancora imparare (attività metacognitiva).

Testo di riferimento:
Le pettole di Natale: una ricetta materana tra storia e leggenda

Come sono nate le pettole

Una donna che abitava nei Sassi era intenta ad impastare il pane per la imminente solennità natalizia. Ad un tratto sentì nella strada un vociare. Si affacciò dal portello e vide passare contadini, artigiani, pastori, massaie. Incuriosita, interruppe il lavoro e li seguì. Dopo aver camminato a lungo, giunse vicino ad una capanna, entrò e, all'interno, davanti ad una mangiatoia, poggiato sulla paglia, vide un bambinello coricato tra un uomo e una donna e, in fondo, un bue e un asinello.

Dalla grotta si sprigionava una luce meravigliosa che irradiava tutt'intorno: era la luce dell'amore

e della bontà, destinata ad illuminare tutto il mondo. La donna, improvvisamente, si ricordò d'aver lasciato a casa l'impasto incompleto. Tornò indietro e trovò che la pasta era ormai cresciuta. Pensò di buttar via tutto; ma il senso del risparmio la indusse a non farlo. Si rivolse all'angelo dei pastori che le suggerì di utilizzare l'impasto friggendolo nell'olio bollente. Fu così che vennero fuori le pettole («*'U pattl*») il pasto tipico dei materani nel giorno della vigilia di Natale e, in generale, di tutte le festività natalizie.

Matera possiede una tradizione gastronomica natalizia molto ampia. Le ricette, che racchiudono al loro interno gli elementi che maggiormente caratterizzano il territorio materano, sono facili da realizzare e buonissime. La preparazione richiede solamente pochi ingredienti, un po' di tempo libero e tanta voglia di stare insieme. Queste prelibatezze erano alla base del Natale nel passato a Matera, rimanendo in ogni caso ancora oggi caratteristiche di questa festa nella città dei Sassi.

Ingredienti

1000 gr di farina di grano duro; ¾ di un cubetto di lievito di birra; olio extravergine d'oliva; sale fino q.b.; acqua tiepida.

Preparazione

Porre la farina di grano duro a corona sul tavolo da lavoro. Aggiungere poco per volta dell'acqua leggermente tiepida e salata. Unire il lievito di birra e lavorare il tutto con le mani fin quando la pasta diventa morbida e filamentosa. Coprire l'impasto con un canovaccio o cose simili e lasciare crescere l'impasto per circa 1 ora. Quando la massa è ben cresciuta, versare in una padella dell'olio extravergine di oliva e aspettare che diventi bollente. Nel frattempo, con l'impasto, preparare delle piccole palline. La dimensione e la forma possono variare a seconda del vostro gusto. Immergere nell'olio bollente le palline e farle friggere fin quando non raggiungono un colore dorato. Riporre le pettole in un contenitore con carta assorbente (per assorbire l'olio in eccesso) e farle raffreddare leggermente.

Progettazione percorso

Contesto di riferimento: Scuola Primaria, classe quinta
Obiettivo: attività specifica con il DicoVoc
Tempi: due sessioni di due ore ciascuna (una sessione per l'attività in lingua italiana e una per l'attività in lingua inglese)
Strumenti: DicoVoc; dizionari ufficiali; LIM, web per le ricerche, cartella condivisa in Drive

Fasi previste:

- Lettura silenziosa del testo (5/10 m) (ogni alunno sottolinea le parole che comportano per lui un problema di comprensione o che ritiene di non saper definire);

- Rilettura ad alta voce del testo da parte del docente, una frase per volta: per ogni frase il docente scrive alla lavagna (o alla LIM) le parole/espressioni indicate dagli alunni;
- Prime domande orali sul significato delle parole scritte alla lavagna. Il docente mantiene un atteggiamento neutrale e lascia intervenire gli alunni. Condivisione delle definizioni, il docente scrive alla lavagna la definizione scelta (seguendo un approccio già adottato per il ROLL: sono accordo, non sono d'accordo, non so);
- Ricerca sul DicoVoc (LIM) delle parole selezionate. Due le opzioni da effettuare collettivamente o in gruppo:
  a) la voce esiste nel DicoVoc, gli alunni verificano la definizione e l'adottano, completando la voce con un sinonimo (se esiste) e un esempio libero o tratto dal testo;
  b) la voce non esiste nel DicoVoc, gli alunni creano la voce e la completano dopo aver fatto una verifica su un dizionario ufficiale (adatto al loro livello scolastico) del significato della parola/espressione.

Verifica

Trasferimento di quanto inserito nel DicoVoc in lingua italiana e straniera in nuovi contesti: storie, dialoghi, altro...

Descrizione attività

Il testo «Le Pettole di Natale» è stato lavorato con gli alunni seguendo l'approccio ROLL in un'attività di comprensione testuale prima delle vacanze di Natale 2019. Al ritorno dalla settimana di formazione in Romania è stato riproposto agli alunni per un'attività DicoVoc. La scelta di un testo già analizzato ha permesso di evidenziare l'importanza di associare le attività di comprensione del testo a quelle di comprensione e trattazione lemmatica.

Gli alunni hanno spontaneamente indicato le parole seguenti. Solo alcune parole/espressioni sono state sollecitate dal docente (pettole, massaie, pasta cresciuta, cubetto di lievito, pane, nel frattempo). Per quel che riguarda la lista qui di seguito riportata, si tratta principalmente di parole ed espressioni la cui idea risultava compresa, ma che gli alunni non riuscivano a spiegare in maniera precisa:

pettole /era intenta /imminenti (festività) /vociare /portello / massaia / capanna / irradiava / pane / impasto / la pasta era cresciuta / prelibatezze /cubetto di lievito / a corona / canovaccio / nel frattempo / riporre

Giacché il DicoVoc copre, per il momento, solo alcuni campi semantici abbastanza generali, la ricerca delle parole indicate non ha prodotto risultati, se non per il termine «pane», utilizzato, quindi, come modello per la costruzione delle voci in questione:

- Pane (*nome comune maschile*) Impasto di farina di grano o di altro cereale cotto in forno.
- Sinonimo: .....
- Esempio: .....

La classe è stata divisa in 4 gruppi, ognuno dei quali si è occupato della:

a) ricerca su un dizionario ufficiale (da indicare come fonte nella casella n. 3 della tabella) della definizione di 4 parole/sintagmi/ espressioni;
b) creazione, a partire dalla definizione fornita dal dizionario ufficiale, di una definizione semplificata condivisa dal gruppo con indicazione di un sinonimo e di un esempio originale o tratto dal testo;
c) socializzazione dei dati e motivazione delle scelte di definizione effettuate.

1. Voce	**2. Definizione DicoVoc**	**3. Definizione Dizionario ……**	**4. Definizione semplificata con sinonimo ed esempio originale per DicoVoc**	**5. Definizione semplificata con sinonimo ed esempio originale per DicoVoc in inglese**
Essere intento		Raccolto e teso verso un oggetto particolare; riferito ai sensi o alle facoltà intellettuali e psichiche	Verbo intransitivo + aggettivo Rivolto, con la mente o coi sensi verso qualcosa/ qualcuno. **Sinonimo**: teso, concentrato **Esempio**: essere intento allo studio, al lavoro, al gioco.	**To be intent** to be intent on doing something/ absor-bed in doing something **Synonymous**: Determinated, Absorbed **Example**: being intent on study, at work, at play.
Imminente		Prossimo a rivelarsi, ad avere luogo sovrastante	Aggettivo che sta per accadere che si trova al disopra **Sinonimi**: vicino, prossimo **Esempio**: Il compleanno di Maria è imminente	**Imminent** approaching; imminent; inbound; at the gates **Synonymous**: upcoming, forthcoming **Example**: Maria's birthday is imminent
Vociare		Rumore prodotto dal parlare a voce alta	Nome comune maschile Rumore di voci di più persone che parlano tutte insieme **Sinonimo**: schiamazzo **Esempio**: Nella strada si udì un gran vociare	**Voices** Noise of voices of more people talking all together **Synonymous**: Shouting, clamor **Example**: in the street a great rumour was heard
Portello		Porticina a un solo battente aperta nello spessore della porta grande	Nome comune maschile Piccola porta inserita in una porta più grande **Sinonimo**: porticina **Esempio**: La donna aprì il portello e uscì in strada	**Door** Small door inserted in a larger door **Synonymous**: hatch, airlock **Example**: The woman opened the door and went out into the street
massaia		Donna che si occupa delle faccende domestiche e di amministrare la casa	Nome comune femminile Donna che cura le faccende della casa e la famiglia **Sinonimo**: Casalinga **Esempio**: Devo imparare ad essere una buona massaia	**Housewife** Woman who takes care of the household and family **Synonymous**: housekeeper **Example**: I must start learning to be a good housewife.
Capanna		Piccola costruzione in legno, frasche e paglia	Nome comune femminile Costruzione con materiali poveri e semplici **Sinonimo**: Casotto **Esempio**: La capanna dello zio Tom	**Hut** Construction with poor materials **Synonymous**: Cabin, shack **Example**: Uncle Tom's cabin /I live in a woodcutter's hut

irradiare		Diffondersi in forma di raggi partendo da un punto e propagandosi verso l'esterno: *la luce, il calore, i raggi del sole*	Verbo trans. e intrans. Cosa che illumina intorno a sé (sole, lampadina, ecc.) **Sinonimo**: Effondere, irraggiare, illuminare **Esempio**: Il sole irradia la terra	**Radiate** Object that illuminates around it (sun, bulb, etc.) **Synonymous**: irradiate **Example**: The Sun radiates the Earth
Impasto		Composto risultante da più sostanze	Nome comune maschile Insieme di ingredienti mischiati **Sinonimo**: Miscuglio, combinazione **Esempio**: Un impasto di uova e farina	**Dough** Some mixed ingredients **Synonymous**: Mixture, Combination **Example**: A mixture of eggs and flour
Pasta cresciuta		Impasto lievitato	Nome comune femminile Miscuglio di ingredienti con lievito **Sinonimo**: Alimento lievitato **Esempio**: La pizza si ottiene dalla pasta lievitata	**Yeast dough** Mixture of ingredients with yeast **Synonymous**: Leavened food **Example**: Pizza is done by yeast dough
Prelibatezza		Cosa da mangiare gradevole, squisita di sapore.	Nome comune femminile Pietanza di buon odore e sapore **Sinonimo**: Squisitezza **Esempio**: Questo cibo è una vera prelibatezza	**Delicacy** Dish with a smell good and taste **Synonymous**: Delicacy **Example**: This food is a real treat
Cubetto di lievito		Preparato per fermentazione di alimenti	Nome comune maschile Sostanza da aggiungere alla farina per farla accrescere, lievitare **Sinonimo**: Sostanza per fermentare **Esempio**: Il cubetto di lievito serve per fare lievitare l'impasto per la pizza	**Brewer's yeast** Substance to add to flour to cook it **Synonymous**: Substance to ferment **Example**: Brewers's yeast need to rise pizza dough
A corona		Di forma circolare	Nome comune femminile Che si sviluppa in modo circolare **Sinonimo**: Cerchio **Esempio**: La ciambella è a forma di corona	**Crown** It develops around **Synonymous**: Circle **Example**: The donut is shaped like a crown
Canovaccio		Tela di canapa o altro tessuto grossa e ruvida per usi di cucina Traccia scritta di commedia a soggetto	Nome comune maschile Strofinaccio per la cucina Trama di una commedia/ opera **Sinonimo**: Strofinaccio **Esempio**: Questo canovaccio è disponibile in 4 colori	**Cloth** **Synonymous**: Tea towel canvas **Example**: This tea towel is available in four colours

Nel frattempo		Spazio di tempo intercorrente tra due momenti	Locuzione prepositiva Il tempo che occorre tra il prima e il dopo **Sinonimo**: Frattanto **Esempio**: Nel frattempo molte cose mutarono	**Meanwhile** The time it takes between the before and after **Synonymous**: Meantime At the same time **Example**: In the process many things changed
Riporre		Depositare un'altra volta	Verbo transitivo Poggiare un oggetto in un posto **Sinonimo**: Lasciare, porre, mettere **Esempio**: Ho riposto i vestiti nell'armadio	**Put** Put a thing in a place **Synonymous**: To put **Example**: I've been store the clothes in the closet.

Una volta completato e socializzato il lavoro, le definizioni condivise (quando necessario, corrette dall'insegnante in un momento di condivisione collettiva), i nuovi lemmi sono stati inseriti nel DicoVoc, in una nuova sezione che porta il nome della classe.

Un caso particolare è stato rappresentato dal trattamento della parola «pettole», proveniente dalla lingua dialettale della zona di Matera. Per questa parola, la ricerca di una definizione è stata collettiva e inserita in un'altra sezione del DicoVoc dal titolo «Dal dialetto all'italiano», appositamente creata in considerazione del fatto che molti alunni intrattengono ancora una relazione forte con il dialetto locale, lingua di comunicazione privilegiata ancora in alcuni contesti familiari.

Al fine di ampliare anche il lessico relativo alla lingua straniera, gli alunni, divisi in gruppi, dopo aver compreso appieno il significato in lingua italiana, hanno riletto il testo in inglese (disciplina oggetto di studio sin dalla classe prima della Scuola Primaria), già presentato e lavorato prima delle vacanze di Natale 2019, e ricercato in questo la traduzione dei lemmi indicati per la lingua italiana. Hanno successivamente costruito la voce nel DicoVoc, così come attuato in italiano.

*Pedagogy and experimental teaching of DicoVoc for Italian and English**

2) Experimental proposal in English

Introduction

The research and experimentation carried out by the project partners *Prévenir l'Illettrisme* stressed the importance of the knowledge of the meaning of words, syntagms, expressions and their construction/phrastic placement, for an effective understanding of the text. In order to respond to this educational need, we agree on the need for a specific pedagogical tool, the DicoVoc.

Implemented by the Romanian partners in a basic pattern, it was expanded and adapted by all the other partners to their linguistic and cultural context during the Erasmus training week held from 12 to 18 January 2020 in Brăila, Romania.

DicoVoc is a multilingual tool, organized as a dictionary, with fixation exercises, to be used, as a tool and as a reference model, in all educational contexts (Primary School, first and second grade Secondary School, Adult Education).

This tool does not replace the dictionaries already on the market, which are an essential resource for carrying out the activities envisaged in the context using the DicoVoc, but it aims to be an accessible tool, «speaking» a language close to that of its user, called to contribute actively to its construction, in order to facilitate, in this way, a transition-mediation between a mental representation of the definition (often approximate and incomplete) and the real one.

The specific objectives carried out by the partners of the Erasmus *Prévenir l'Illettrisme* with the DicoVoc are:

a) give a simplified, close-to-the-oral explanation of the definitions for better memorisation of the terms;
b) complete the definitions proposed for each headword with at least one synonym and an example to enrich the vocabulary of the pupil and contextualize the use of the headword;
c) combine the definitions with specific fixation exercises to stimulate a consultation process as a systematic approach to understanding the phrase and text;

* This experimentation, designed by the writer, has been realized in the I.C. «E. Fermi» – Matera.

d) propose a model for the organization of the word definition for each pupil/class group, with the aim of soliciting the «personalization» of the DicoVoc, by enriching its database during a whole school year with unknown words, syntagms and expressions, or known poorly, encountered in the course of the activities of comprehension of the text. The perspective is a never-ending construction of this tool. Consultation of official available dictionaries is a key resource at this stage.

The structure of the DicoVoc is suitable for use by teachers in all school disciplines. Based on the model provided, they can stimulate pupils to create terminological specific databases for all school subjects, without forgetting that the multilingualism of the headwords (French, English, Italian, Romanian, Turkish) makes it a privileged tool in the teaching of the mother tongue as in that of foreign languages.

The text «Le Pettole di Natale» was exploited using the ROLL approach as part of a textual understanding before the Christmas 2019 holidays. After the training week in Romania, it was proposed to students for a DicoVoc activity. The choice of a text already analysed showed the importance of combining activities of understanding the text with those of lexicon comprehension.

Operational guidelines for DicoVoc in text comprehension activities in mother tongue and foreign language

Key competences of reference:
- functional alphabetical competence;
- multilingual competence and personal, social and learning skills;
- competence in cultural awareness and expression.

From the national Indications:

Skills development targets at the end of Primary School.

ITALIANO

- The pupil reads and includes texts of various types, continuous and not continuous, he identifies the global sense and the main information, using reading strategies adapted to the purposes.
- He uses functional skills to study: he identifies in the written texts useful information for learning a given topic and puts them in relation; he synthesizes them, depending also on the oral exposure; he acquires a first nucleus of specific terminology.
- He understands and uses in oral and written use the basic vocabulary and those of high use; he understands and uses the most frequent specific terms related to the disciplines of study.
- He is aware that different varieties of different language and languages (multilingualism) are used in communication.

Learning objectives at the end of Primary School fifth grade

- Properly understand and use the basic vocabulary (words of the basic vocabulary and of the high-use vocabulary).
- To enrich the lexical patrimony through oral communication, reading and writing activities by activating the knowledge of the main relations of meaning between words (similarities, differences, belonging to a semantic field).
- Understanding that words have different meanings and identifying the specific meaning of a word in a text.
- To understand, in the simplest and most frequent cases, the use and the figurative meaning of words.
- Understand and use words and terms specific to the disciplines of study.
- Use the dictionary as a reference tool.

ENGLISH

Skills development targets at the end of Primary School

The pupil identifies some cultural elements and captures relationships between linguistic forms and uses of the foreign language.

Learning objectives at the end of Primary School fifth grade

- The pupil observe words and expressions in contexts of use and grasp the relationships of meaning.
- He observe the structure of the sentences and relate communicative constructs and intentions.
- He recognize what he has learned and what he needs to learn.

Reference:
Christmas pettole: a recipe from Matera between history and legend

How the pettole was born

A woman who lived in the Sassi was intent on kneading the bread for the imminent Christmas solemnity.

Suddenly he heard a shouting in the street. He looked out the door and saw farmers, artisans, shepherds and housewives pass by. Intrigued, she stopped work and followed them. After walking for a long time, he came to a hut, entered and inside, in front of a manger, resting on the straw, he saw a little boy lying between a man and a woman and, at the bottom, an ox and a donkey.

A wonderful light emanated from the cave that radiated all around: it was the light of love and goodness, destined to illuminate the whole world. The woman suddenly remembered having left the incomplete dough at home. He went back and found that the dough had now grown. He thought of throwing everything away; but the sense of saving led her not to. She turned to the angel of the shepherds who suggested that she use the dough by

frying it in hot oil. This was how the pettole («'U pattl») came out, the typical meal of Matera on the day of Christmas Eve and, in general, of all the Christmas holidays.

Matera has a very wide Christmas gastronomic tradition. The recipes, which contain the elements that most characterize the Matera area, are easy to make and delicious. Preparation requires only a few ingredients, some free time and a great desire to be together. These delicacies were the basis of Christmas in the past in Matera, remaining in any case still characteristic of this festival in the city of the Sassi.

Ingredients

1000 gr of durum wheat flour; ¾ of a cube of brewer's yeast; extra virgin olive oil; salt to taste; warm water.

Preparation

Place the crown wheat flour on the work table. Add a little at a time some slightly warm and salty water. Add the brewer's yeast and work everything with your hands until the dough becomes soft and stringy. Cover the dough with a cloth or similar and let the dough grow for about 1 hour. When the mass is well grown, pour extra virgin olive oil into a pan and wait for it to become boiling. Meanwhile, with the dough, prepare small balls. The size and shape may vary depending on your taste. Dip the balls in boiling oil and fry them until they reach a golden color. Place the brushes in a container with absorbent paper (to absorb excess oil) and let them cool slightly.

Context: Primary School, fifth grade
Objective: Specific activity with DicoVoc
Times: two sessions of two hours each (one session for Italian language activities and one session for English language activities).
Tools: DicoVoc; official dictionaries; IWB, web search, shared folder in Drive

Phases

- Silent reading of the text (5/10 m) (each pupil emphasizes the words that cause him a problem of understanding or that he feels he does not know how to define);
- Reading the text aloud by the teacher, one sentence at a time: for each sentence the teacher writes to the board (or the IWB) the words/ expressions indicated by the students;
- First oral questions on the meaning of the words written on the blackboard. The teacher keep a neutral attitude and lets the pupils speak about. Sharing definitions,

the teacher writes to the board the definition chosen (following an approach already adopted for the ROLL: I agree, I don't agree, I don't know);

- Search on the DicoVoc (IWB) of the selected words. Two options to be performed collectively or in group:
  a) The headword exists in the DicoVoc, the pupils check the definition and adopt it, completing the headword with a synonym (if it exists) and a free example or one from the text;
  b) The headword does not exist in the DicoVoc, the pupils create the headword and complete it after checking on an official dictionary (suitable for their school level) the meaning of the word/expression;

The pupils spontaneously indicated the following words. Only a few words/expressions were solicited by the teacher (pettole, massaie, pasta cresciuta, cubetto di lievito, pane, nel frattempo). As far as the following list is concerned, these are mainly words and expressions whose idea was understood, but which the pupils did not know how to explain precisely:

pettole /era intenta /imminenti (festività) /vociare /portello / massaia / capanna / irradiava / pane / impasto / la pasta era cresciuta / prelibatezze /cubetto di lievito / a corona / canovaccio / nel frattempo / riporre

Since the DicoVoc covers, for the moment, only some fairly general fields, the search of the indicated words has not yielded results, if not for «pane», used, therefore, as a model for the construction of the headwords in question:

- Bread (common masculine nouns) Dough of wheat flour or other cereal cooked in the oven.
- Synonym: .....
- Example: .....

The class was divided into 4 groups. Tasks:

a) search on an official dictionary (to be indicated as source in box n. 3 of the table) of the definition of 4 words/syntagms/ expressions;
b) creation, starting from the definition provided by the official dictionary, of a simplified definition shared by the group with indication of a synonym and an original example or taken from the text;
c) socialization of data and motivation of the definition choices made.

Tests:

Transfer of the new DicoVoc words Italian and foreign languages in new contexts: stories, dialogues, other...

6. Entry	7. Definition DicoVoc	8. Définition Dictionnary …….	9. Simplified definition with synonym and original example for DicoVoc	10. Simplified definition with synonym and original example for DicoVoc in english
Essere intento		Raccolto e teso verso un oggetto particolare; riferito ai sensi o alle facoltà intellettuali e psichiche	Verbo intransitivo + aggettivo Rivolto, con la mente o coi sensi verso qualcosa/ qualcuno. **Sinonimo**: teso, concentrato **Esempio**: essere intento allo studio, al lavoro, al gioco.	**To be intent** to be intent on doing something/ absor-bed in doing something **Synonymous**: Determinated, Absorbed **Example**: being intent on study, at work, at play.
Imminente		Prossimo a rivelarsi, ad avere luogo sovrastante	Aggettivo che sta per accadere che si trova al disopra **Sinonimi**: vicino, prossimo **Esempio**: Il compleanno di Maria è imminente	**Imminent** approaching; imminent; inbound; at the gates **Synonymous**: upcoming, forthcoming **Example**: Maria's birthday is imminent
Vociare		Rumore prodotto dal parlare a voce alta	Nome comune maschile Rumore di voci di più persone che parlano tutte insieme **Sinonimo**: schiamazzo **Esempio**: Nella strada si udì un gran vociare	**Voices** Noise of voices of more people talking all together **Synonymous**: Shouting, clamor **Example**: in the street a great rumour was heard
Portello		Porticina a un solo battente aperta nello spessore della porta grande	Nome comune maschile Piccola porta inserita in una porta più grande **Sinonimo**: porticina **Esempio**: La donna aprì il portello e uscì in strada	**Door** Small door inserted in a larger door **Synonymous**: hatch, airlock **Example**: The woman opened the door and went out into the street
massaia		Donna che si occupa delle faccende domestiche e di amministrare la casa	Nome comune femminile Donna che cura le faccende della casa e la famiglia **Sinonimo**: Casalinga **Esempio**: Devo imparare ad essere una buona massaia	**Housewife** Woman who takes care of the household and family **Synonymous**: housekeeper **Example**: I must start learning to be a good housewife.
Capanna		Piccola costruzione in legno, frasche e paglia	Nome comune femminile Costruzione con materiali poveri e semplici **Sinonimo**: Casotto **Esempio**: La capanna dello zio Tom	**Hut** Construction with poor materials **Synonymous**: Cabin, shack **Example**: Uncle Tom's cabin /I live in a woodcutter's hut
irradiare		Diffondersi in forma di raggi partendo da un punto e propagandosi verso l'esterno: *la luce, il calore, i raggi del sole*	Verbo trans. e intrans. Cosa che illumina intorno a sé (sole, lampadina, ecc.) **Sinonimo**: Effondere, irraggiare, illuminare **Esempio**: Il sole irradia la terra	**Radiate** Object that illuminates around it (sun, bulb, etc.) **Synonymous**: irradiate **Example**: The Sun radiates the Earth

Impasto		Composto risultante da più sostanze	Nome comune maschile Insieme di ingredienti mischiati **Sinonimo**: Miscuglio, combinazione **Esempio**: Un impasto di uova e farina	**Dough** Some mixed ingredients **Synonymous**: Mixture, Combination **Example**: A mixture of eggs and flour
Pasta cresciuta		Impasto lievitato	Nome comune femminile Miscuglio di ingredienti con lievito **Sinonimo**: Alimento lievitato **Esempio**: La pizza si ottiene dalla pasta lievitata	**Yeast dough** Mixture of ingredients with yeast **Synonymous**: Leavened food **Example**: Pizza is done by yeast dough
Prelibatezza		Cosa da mangiare gradevole, squisita di sapore.	Nome comune femminile Pietanza di buon odore e sapore **Sinonimo**: Squisitezza **Esempio**: Questo cibo è una vera prelibatezza	**Delicacy** Dish with a smell good and taste **Synonymous**: Delicacy **Example**: This food is a real treat
Cubetto di lievito		Preparato per fermentazione di alimenti	Nome comune maschile Sostanza da aggiungere alla farina per farla accrescere, lievitare **Sinonimo**: Sostanza per fermentare **Esempio**: Il cubetto di lievito serve per fare lievitare l'impasto per la pizza	**Brewer's yeast** Substance to add to flour to cook it **Synonymous**: Substance to ferment **Example**: Brewers's yeast need to rise pizza dough
A corona		Di forma circolare	Nome comune femminile Che si sviluppa in modo circolare **Sinonimo**: Cerchio **Esempio**: La ciambella è a forma di corona	**Crown** It develops around **Synonymous**: Circle **Example**: The donut is shaped like a crown
Canovaccio		Tela di canapa o altro tessuto grossa e ruvida per usi di cucina Traccia scritta di commedia a soggetto	Nome comune maschile Strofinaccio per la cucina Trama di una commedia/ opera **Sinonimo**: Strofinaccio **Esempio**: Questo canovaccio è disponibile in 4 colori	**Cloth** **Synonymous**: Tea towel canvas **Example**: This tea towel is available in four colours
Nel frattempo		Spazio di tempo intercorrente tra due momenti	Locuzione prepositiva Il tempo che occorre tra il prima e il dopo **Sinonimo**: Frattanto **Esempio**: Nel frattempo molte cose mutarono	**Meanwhile** The time it takes between the before and after **Synonymous**: Meantime At the same time **Example**: In the process many things changed

Riporre		Depositare un'altra volta	Verbo transitivo Poggiare un oggetto in un posto **Sinonimo**: Lasciare, porre, mettere **Esempio**: Ho riposto i vestiti nell'armadio	**Put** Put a thing in a place **Synonymous**: To put **Example**: I've been store the clothes in the closet.

Once the work has been completed and socialized, the shared definitions (and when necessary, corrected by the teacher in a moment of collective sharing) enter in the DicoVoc, in a new section that bears the name of the class.

A particular case was represented by the treatment of the word «pettole», because it comes from the dialect of the area of Matera. For this word, the search for a definition was collective and enter in another section of the DicoVoc entitled «From dialect to Italian», specially created in view of the fact that many pupils still have a strong relationship with the local dialect, main language of communication still in some familiar contexts.

In order to expand the vocabulary related to the foreign language, the pupils, divided into groups, after having fully understood the meaning in Italian, have read the text in English (subject to study since the first class of Primary School), already presented and worked before the Christmas holidays 2019, and researched in this the translation of the headwords indicated for the Italian language. They then create the headwords in the DicoVoc, in the same way they did for the Italian words.

*Pédagogie et didactique expérimentale du DicoVoc pour la langue italienne et anglaise**

3) Proposition expérimentale en langue française[1]

Avant-propos

Les recherches et les expérimentations faites par les partenaires du projet *Prévenir l'Illettrisme* ont souligné l'importance que revêt la connaissance de la signification de mots, syntagmes et locutions, ainsi que leur construction/position phrastique, pour une réelle compréhension du texte.

Pour donner une réponse à ce besoin de formation, on a convenu qu'il fallait réaliser un outil pédagogique spécifique, le DicoVoc.

Élaboré par les partenaires roumains dans un format basique, il a été élargi et adapté par tous les autres partenaires à leur contexte linguistique et culturel pendant la semaine de formation Erasmus qui s'est tenue du 12 au 18 janvier 2020 à Brăila, en Roumanie.

Le DicoVoc se présente comme un outil dictionnairique multilingue accompagné d'exercices d'entraînement conçu pour être utilisé dans tous les contextes scolaires (école primaire, collège, lycée, éducation des adultes). Sa vocation n'est pas celle de se substituer aux dictionnaires déjà en commerce qui constituent une ressource incontournable pour la réalisation des activités prévues dans le cadre d'utilisation du DicoVoc, mais celle de fournir un outil accessible qui «parle» une langue proche de son utilisateur, appelé à contribuer de manière active à sa construction, pour favoriser ainsi une transition-médiation entre une représentation définitoire mentale (souvent approximative et incomplète) et celle réelle.

Les objectifs spécifiques que les partenaires du projet Erasmus «Prévenir l'Illettrisme» se proposent d'atteindre avec le DicoVoc sont:

a) fournir une consultation lemmatique simplifiée, proche de l'explication définitoire orale, pour une meilleure mémorisation des définitions;
b) compléter les définitions proposées pour chaque lemme avec un synonyme et un exemple pour enrichir son vocabulaire et contextualiser l'utilisation du lemme;

* Cette expérimentation, projetée par la rédactrice de cet article, a été réalisée à l'«I.C. E. Fermi» de Matera.

1. Traduction en français d'Emilia Surmonte. Pour ne pas dénaturer le développement du parcours didactique et les résultats d'une expérience qui a intéressé les langues italienne et anglaise, la traductrice a jugé utile de ne pas traduire en français les références (texte, bases de données et tableau récapitulatif).

c) associer aux définitions existantes des exercices d'entraînement spécifiques pour stimuler un processus de consultation comme approche systématique à la compréhension phrastique et textuelle;
d) proposer un modèle d'organisation définitoire lemmatique pour chaque élève/groupe classe dans le but de le solliciter à «personnaliser» le DicoVoc, en enrichissant sa base de données pendant une année scolaire avec les mots, syntagmes et locutions inconnus, méconnus ou mal connus rencontrés aux cours des activités de compréhensions de textes, selon une perspective de construction «perpetuelle» de cet outil. Dans cette phase la consultation des dictionnaires en commerce, constitue une ressource incontournable de référence.

La structure du DicoVoc se prête à une exploitation dans toutes les disciplines scolaires, qui peuvent, sur le modèle fourni, faire créer aux élèves des bases de données terminologiques, associées à des caractéristiques linguistiques spécifiques, sans pour autant oublier que le multilinguisme des entrées (français, anglais, italien, roumain, turc) en fait un instrument privilégié dans l'enseignement de la langue maternelle comme de langues étrangères.

Indications opérationnelles dans le cadre d'une activité de compréhension de texte en langue maternelle et étrangère

Compétences clés de réference:
- compétence alphabétique fonctionnelle;
- compétence multilinguistique;
- compétence personnelle, sociale et capacité d'apprendre à apprendre;
- compétence en matière de conscience et expression culturelle.

Du texte des Indications nationales du Ministère de l'Éducation:

Objectifs de développement des compétences à la fin de l'École Primaire

LANGUE ITALIENNE

- L'élève lit et comprend des textes de différents types, continus et non continus, en identifie le sens global et les informations principales, en utilisant des stratégies de lecture adaptées aux buts;
- Il utilise des aptitudes fonctionnelles à l'étude: il identifie dans les textes écrits des informations utiles pour l'apprentissage d'un sujet donné et les met en relation; il les synthétise, en fonction également de l'exposition orale; il acquiert un premier noyau de terminologie spécifique;
- Il comprend et utilise dans l'usage oral et écrit les vocables fondamentaux et ceux à haute fréquence; il comprend et utilise les termes spécifiques les plus fréquents liés aux disciplines d'étude;

- Il est conscient que différents registres de langue et différentes langues (plurilinguisme) sont utilisées dans la communication.

Objectifs d'apprentissage à la fin de la dernière classe de l'École Primaire

- Comprendre et utiliser de manière appropriée le lexique de base (mots du lexique fondamental et du lexique à haute fréquence);
- Enrichir le patrimoine lexical par des activités de communication orales, de lecture et d'écriture en activant la connaissance des principales relations de signification entre les mots (similitudes, différences, appartenance à un champ sémantique);
- Comprendre que les mots ont plusieurs sens et identifier l'acception spécifique d'un mot dans un texte;
- Comprendre, dans les cas les plus simples et les plus fréquents, l'usage et la signification figurée des mots;
- Comprendre et utiliser des mots et des termes spécifiques liés aux disciplines d'études;
- Utiliser le dictionnaire comme outil de consultation.

ANGLAIS

Il identifie certains éléments culturels et saisit les rapports entre les formes linguistiques et les usages de la langue étrangère.

Objectifs d'apprentissage à la fin de la dernière classe de l'École Primaire

- Observer les mots et les expressions dans les contextes usuels et en saisir les rapports de signification;
- Observer la structure des phrases et la relier aux intentions communicatives;
- Reconnaître ce qu'on a appris et ce qu'on doit apprendre.

Référence:

Le pettole di Natale: una ricetta materana tra storia e leggenda

Come sono nate le pettole

Una donna che abitava nei Sassi era intenta ad impastare il pane per la imminente solennità natalizia.Ad un tratto sentì nella strada un vociare. Si affacciò dal portello e vide passare contadini, artigiani, pastori, massaie. Incuriosita, interruppe il lavoro e li seguì. Dopo aver camminato a lungo, giunse vicino ad una capanna, entrò e, all'interno, davanti ad una mangiatoia, poggiato sulla paglia, vide un bambinello coricato tra un uomo e una donna e, in fondo, un bue e un asinello.

Dalla grotta si sprigionava una luce meravigliosa che irradiava tutt'intorno: era la luce dell'amore e della bontà, destinata ad illuminare tutto il mondo. La donna, improvvisamente, si ricordò d'aver lasciato a casa l'impasto incompleto. Tornò indietro e trovò che la pasta era ormai cresciuta. Pensò di buttar via tutto; ma il senso del risparmio la indusse a non farlo. Si rivolse all'angelo dei pastori che le suggerì di utilizzare l'impasto friggendolo nell'olio bollente. Fu così che vennero fuori le pettole («*'U pattl*») il pasto tipico dei materani nel giorno della vigilia di Natale e, in generale, di tutte le festività natalizie.

Matera possiede una tradizione gastronomica natalizia molto ampia. Le ricette, che racchiudono al loro interno gli elementi che maggiormente caratterizzano il territorio materano, sono facili da realizzare e buonissime. La preparazione richiede solamente pochi ingredienti, un po' di tempo libero e tanta voglia di stare insieme. Queste prelibatezze erano alla base del Natale nel passato a Matera, rimanendo in ogni caso ancora oggi caratteristiche di questa festa nella città dei Sassi.

Ingredienti

1000 gr di farina di grano duro; ¾ di un cubetto di lievito di birra; olio extravergine d'oliva; sale fino q.b.; acqua tiepida.

Preparazione

Porre la farina di grano duro a corona sul tavolo da lavoro. Aggiungere poco per volta dell'acqua leggermente tiepida e salata. Unire il lievito di birra e lavorare il tutto con le mani fin quando la pasta diventa morbida e filamentosa. Coprire l'impasto con un canovaccio o cose simili e lasciare crescere l'impasto per circa 1 ora. Quando la massa è ben cresciuta, versare in una padella dell'olio extravergine di oliva e aspettare che diventi bollente. Nel frattempo, con l'impasto, preparare delle piccole palline. La dimensione e la forma possono variare a seconda del vostro gusto. Immergere nell'olio bollente le palline e farle friggere fin quando non raggiungono un colore dorato. Riporre le pettole in un contenitore con carta assorbente (per assorbire l'olio in eccesso) e farle raffreddare leggermente.

Contexte: École Primaire, classe cinquième (dernière année de l'École Primaire)
Objectif: activité spécifique avec le DicoVoc
Temps: deux sessions de deux heures chacune (1 session pour l'activité en langue maternelle et 1 session pour l'activité en langue étrangère – anglais)
Outils: DicoVoc; dictionnaires officiels; LIM, web pour les recherches, dossier partagé dans Drive

Étapes

- Lecture silencieuse du texte (5/10 mn) (chaque élève souligne les mots qui lui posent un problème de compréhension ou qu'il pense ne pas savoir définir);
- Relecture à haute voix du texte, une phrase à la fois: pour chaque phrase le professeur écrit au tableau les mots/expressions indiqués par les élèves;

- Premier questionnement oral sur la signification des mots écrits au tableau; le professeur reste neutre; partage des définitions; le professeur écrit au tableau la définition choisie (système d'accord, pas d'accord, je ne sais pas);
- Recherche sur le DicoVoc (TBI) des mots sélectionnés. Deux cas de figure:

a) le mot existe dans le DicoVoc, les élèves vérifient la définition et l'adoptent, en complétant l'entrée avec un synonyme (s'il existe) et un exemple;
b) le mot n'existe pas dans le DicoVoc, les élèves créent l'entrée et la complètent après avoir vérifié sur un dictionnaire officiel (adapté à leur niveau scolaire) la/les significations du mot.

Le texte «Le Pettole di Natale» a été exploité selon l'approche ROLL dans le cadre d'une compréhension textuelle avant les vacances de Noël 2019. Au retour de la semaine de formation en Roumanie, il a été proposé aux élèves pour une activité DicoVoc. Le choix d'un texte déjà analysé a permis de montrer l'importance d'associer des activités de compréhension du texte avec celles de compréhension lemmatique.

Les élèves ont indiqué les mots suivants dans le texte en italien, de manière spontanée. Seulement quelques mots/expressions ont été sollicités par le professeur (pettole, massaie, pasta cresciuta, cubetto di lievito, pane, nel frattempo). Pour ce qui concerne la liste ci-dessous, il s'agit principalement de mots et expressions dont l'idée résultait comprise, mais que les élèves ne savaient pas expliquer de manière précise:

pettole /era intenta /imminenti (festività) /vociare /portello / massaia / capanna / irradiava / pane / impasto / la pasta era cresciuta / prelibatezze /cubetto di lievito / a corona / canovaccio / nel frattempo / riporre

Comme le DicoVoc couvre, pour l'instant, certains domaines assez généraux, la recherche des mots indiqués n'a pas produit de résultats, sinon pour «pane», qui a été utilisé comme modèle pour la construction des entrées en question:

- Pane (*nome comune maschile*) Impasto di farina di grano o di altro cereale cotto in forno.
- Sinonimo: .....
- Esempio: .....

La classe a été divisée en 4 groupes, dont chacun s'est occupé de:

a) la recherche sur un dictionnaire officiel (à indiquer comme source dans la case n. 3) de la définition de 4 des mots/syntagmes/expressions;
b) la création, à partir de la définition fournie par le dictionnaire officiel, d'une définition simplifiée partagée par le groupe avec indication d'un synonyme et d'un exemple original;
c) socialisation des données et justification des choix définitoires effectués.

Contrôle:

Introduction des mots nouveaux insérés dans le DicoVoc en langue italienne et étrangère dans de nouveaux contextes: histoires, dialogues, autres...

11. Entrée	**12. Définition DicoVoc**	**13. Définition Dictionnaire …….**	**14. Définition simplifiée avec synonyme et exemple original pour DicoVoc**	**15. Définition simplifiée avec synonyme et exemple original pour DicoVoc en anglais**
Essere intento		Raccolto e teso verso un oggetto particolare; riferito ai sensi o alle facoltà intellettuali e psichiche	Verbo intransitivo + aggettivo Rivolto, con la mente o coi sensi verso qualcosa/ qualcuno. **Sinonimo**: teso, concentrato **Esempio**: essere intento allo studio, al lavoro, al gioco.	**To be intent** to be intent on doing something/ absor-bed in doing something **Synonymous**: Determinated, Absorbed **Example**: being intent on study, at work, at play.
Imminente		Prossimo a rivelarsi, ad avere luogo sovrastante	Aggettivo che sta per accadere che si trova al disopra **Sinonimi**: vicino, prossimo **Esempio**: Il compleanno di Maria è imminente	**Imminent** approaching; imminent; inbound; at the gates **Synonymous**: upcoming, forthcoming **Example**: Maria's birthday is imminent
Vociare		Rumore prodotto dal parlare a voce alta	Nome comune maschile Rumore di voci di più persone che parlano tutte insieme **Sinonimo**: schiamazzo **Esempio**: Nella strada si udì un gran vociare	**Voices** Noise of voices of more people talking all together **Synonymous**: Shouting, clamor **Example**: in the street a great rumour was heard
Portello		Porticina a un solo battente aperta nello spessore della porta grande	Nome comune maschile Piccola porta inserita in una porta più grande **Sinonimo**: porticina **Esempio**: La donna aprì il portello e uscì in strada	**Door** Small door inserted in a larger door **Synonymous**: hatch, airlock **Example**: The woman opened the door and went out into the street
massaia		Donna che si occupa delle faccende domestiche e di amministrare la casa	Nome comune femminile Donna che cura le faccende della casa e la famiglia **Sinonimo**: Casalinga **Esempio**: Devo imparare ad essere una buona massaia	**Housewife** Woman who takes care of the household and family **Synonymous**: housekeeper **Example**: I must start learning to be a good housewife.
Capanna		Piccola costruzione in legno, frasche e paglia	Nome comune femminile Costruzione con materiali poveri e semplici **Sinonimo**: Casotto **Esempio**: La capanna dello zio Tom	**Hut** Construction with poor materials **Synonymous**: Cabin, shack **Example**: Uncle Tom's cabin /I live in a woodcutter's hut
irradiare		Diffondersi in forma di raggi partendo da un punto e propagandosi verso l'esterno: *la luce, il calore, i raggi del sole*	Verbo trans. e intrans. Cosa che illumina intorno a sé (sole, lampadina, ecc.) **Sinonimo**: Effondere, irraggiare, illuminare **Esempio**: Il sole irradia la terra	**Radiate** Object that illuminates around it (sun, bulb, etc.) **Synonymous**: irradiate **Example**: The Sun radiates the Earth

Impasto		Composto risultante da più sostanze	Nome comune maschile Insieme di ingredienti mischiati **Sinonimo**: Miscuglio, combinazione **Esempio**: Un impasto di uova e farina	**Dough** Some mixed ingredients **Synonymous**: Mixture, Combination **Example**: A mixture of eggs and flour
Pasta cresciuta		Impasto lievitato	Nome comune femminile Miscuglio di ingredienti con lievito **Sinonimo**: Alimento lievitato **Esempio**: La pizza si ottiene dalla pasta lievitata	**Yeast dough** Mixture of ingredients with yeast **Synonymous**: Leavened food **Example**: Pizza is done by yeast dough
Prelibatezza		Cosa da mangiare gradevole, squisita di sapore.	Nome comune femminile Pietanza di buon odore e sapore **Sinonimo**: Squisitezza **Esempio**: Questo cibo è una vera prelibatezza	**Delicacy** Dish with a smell good and taste **Synonymous**: Delicacy **Example**: This food is a real treat
Cubetto di lievito		Preparato per fermentazione di alimenti	Nome comune maschile Sostanza da aggiungere alla farina per farla accrescere, lievitare **Sinonimo**: Sostanza per fermentare **Esempio**: Il cubetto di lievito serve per fare lievitare l'impasto per la pizza	**Brewer's yeast** Substance to add to flour to cook it **Synonymous**: Substance to ferment **Example**: Brewers's yeast need to rise pizza dough
A corona		Di forma circolare	Nome comune femminile Che si sviluppa in modo circolare **Sinonimo**: Cerchio **Esempio**: La ciambella è a forma di corona	**Crown** It develops around **Synonymous**: Circle **Example**: The donut is shaped like a crown
Canovaccio		Tela di canapa o altro tessuto grossa e ruvida per usi di cucina Traccia scritta di commedia a soggetto	Nome comune maschile Strofinaccio per la cucina Trama di una commedia/ opera **Sinonimo**: Strofinaccio **Esempio**: Questo canovaccio è disponibile in 4 colori	**Cloth** **Synonymous**: Tea towel canvas **Example**: This tea towel is available in four colours
Nel frattempo		Spazio di tempo intercorrente tra due momenti	Locuzione prepositiva Il tempo che occorre tra il prima e il dopo **Sinonimo**: Frattanto **Esempio**: Nel frattempo molte cose mutarono	**Meanwhile** The time it takes between the before and after **Synonymous**: Meantime At the same time **Example**: In the process many things changed

Riporre		Depositare un'altra volta	Verbo transitivo Poggiare un oggetto in un posto **Sinonimo**: Lasciare, porre, mettere **Esempio**: Ho riposto i vestiti nell'armadio	**Put** Put a thing in a place **Synonymous**: To put **Example**: I've been store the clothes in the closet.

Une fois le travail complété et socialisé, les définitions partagées (et si nécessaire, corrigées par l'enseignant) ont été insérées dans le DicoVoc, dans une nouvelle section portant le nom de la classe.

Un cas particulier a représenté le traitement du mot «pettole» car il provient de la langue dialectale de la zone de Matera. Pour ce mot, la recherche d'une définition a été collective et insérée dans une autre section du DicoVoc intitulée «Du dialecte à l'italien», en considération du fait que de nombreux élèves entretiennent encore une relation forte avec le dialecte local, langue de communication privilégiée encore dans certains contextes familiaux.

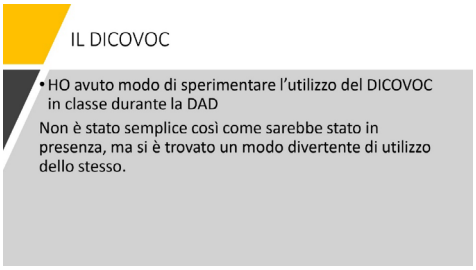
Afin d'élargir également le lexique relatif à la langue étrangère, les élèves, divisés en groupes, après avoir pleinement compris le sens en langue italienne, ont relu le texte en anglais (langue étrangère que les élèves apprennent depuis la première année de cours de l'École Primaire), déjà présenté et exploité avant les vacances de Noël 2019, et y ont recherché la traduction des lemmes indiqués. Ils ont ensuite construit l'entrée en anglais dans le DicoVoc, en suivant l'exemple de celle en italien.

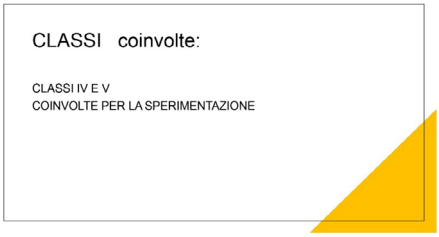
Emiliana Lisanti
Università degli Studi della Basilicata

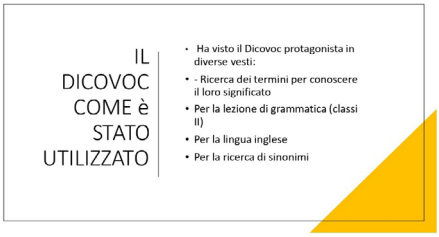
Comprensione del testo, approccio ROLL e DicoVoc

Un esempio di sperimentazione

L'approccio ROLL e l'uso contestuale del DicoVoc sono stati al centro di una sperimentazione che ha interessato le classi IV e V di una Scuola Primaria, la lingua italiana e la lingua inglese e di cui vengono qui illustrati, in maniera schematica, i processi formativi e i risultati ottenuti.







Gli alunni

- Hanno letto e sottolineato i termini a loro sconosciuti riportandoli sul quaderno.

L'insegnante

- A questo punto ha condiviso sullo schermo il DICOVOC che da quel momento è diventato strumento dell'intero gruppo classe
- Ogni alunno nessuno escluso comunicava all'insegnante il termine che aveva trascritto perchè a lui non chiaro il significato
- Prima che l'insegnante andasse a ricercare il termine sul dizionario qualche alunno dava il significato che lui conosceva e si apriva una vera e propria discussione
- Successivmente l'insegnante provvedeva a fare la ricerca

IL QUADERVOC

- L'insegnante ha chiesto a ogni alunno di annotare ogni termini su un apposito quaderno. Il nome dato al quaderno era quadervoc, quasi a voler richiamare il nome del dicovoc.

Il DICOVOC e la grammatica

- Nella classe II di scuola primaria era stato spiegato dall'insegnante il nome proprio, comune e di cosa .
- Si era parlato del nome e il suo genere (Femmininile e maschile)
- Numero (Singolare e plurale)

- Dopo che ogni bambino ha terminato, l'insegnante ha condiviso sullo schermo il DICOVOC e insieme agli alunni si sono cercati i vari nomi.
- L'alunno leggeva quanto aveva scritto
- L'insegnante cercava il nome e confermava nel caso tutto fosse stato scritto in maniera corretta in caso contrario spiegava al bambino e all'intero gruppo classe l'errore.

- COSA SI E' FATTO A QUESTO PUNTO

- Si è condiviso sullo schermo un semplice testo preparto da noi insegnanti contenente i nomi di diverso tipo.

Come si è lavorato ?

- Si sono ricercati nel testo tutti i nomi
- A ogni bimbo è stato fatto trascrivere sul proprio quaderno il nome
- Chiesto loro di indicare il genere maschile o femminile, se trattavasi di un nome di persona, di animale o di cosa

L'USO DEL DICOVOC E LA LINGUA INGLESE

- L'uso del Dicovoc è stato proposto per la lingua inglese
- Nella classe seconda l'insegnante di lingua inglese aveva presentato i termini madre- padre – figlio
- A quel punto il DICOVOC è stato utilizzato come strumento di conferma e rinforzo alla lingua inglese.

IL DICOVOC

- È risultato essere strategico in quanto è stato uno strumento che ha reso la lezione DAD più divertente, meno noiosa.
- La curiosità di ricercare i termini, di avere conferma di quanto loro avessero scritto teneva alta l'attenzione.
- Inoltre ha permesso a ogni alunno di interagire senza escludere nessuno (INCLUSIONE)
- Ha fatto si che nascesse competizione tra gli alunni era quasi una gara a voler dare la definizione corretta per poi avere conferma.

AMPLIAMENTI PROSPETTICI

Marialuisa Sepe
Università degli Studi della Basilicata – Centro Linguistico Di Ateneo

Apprendere e valutare le competenze in un mondo digitale: testualità e comunicazione nella didattica universitaria dell'italiano L2

Il presente contributo ha come principale obiettivo la riflessione sull'utilizzo, nell'ambito della didattica universitaria dell'italiano L2 e dell'insegnamento della lingua italiana nella Secondaria di secondo grado, della tecnologia che è uno strumento efficace per completare e approfondire l'esperienza di apprendimento tenendo in considerazione l'età e il livello di competenza/abilità caratterizzanti i destinatari di un progetto formativo, soprattutto quando si considera che le tecnologie emergenti sono utili per collegare il mondo reale e quello virtuale e, nello specifico, per favorire l'interazione sociale e la comunicazione.

Per quanto riguarda l'articolazione interna del contributo, si segnala che, dopo aver illustrato nel primo e nel secondo paragrafo le competenze del XXI secolo (abilità fondamentali, competenze trasversali, qualità caratteriali) e la competenza digitale, il *framework* europeo fondamentale per l'apprendimento permanente e, conseguentemente, per una cittadinanza attiva e consapevole, nel terzo paragrafo si illustrerà il *Digital Storytelling*, una metodologia che utilizza le tecnologie digitali nella narrazione, esaminando soprattutto i vantaggi di questo approccio come, ad esempio, la focalizzazione sulla pratica (*learning by doing*) che può riguardare il testo e la sua comprensione. Infine, si passerà a prendere in esame nel quarto paragrafo azioni didattiche e fasi di progettazione della narrazione partendo prima da una riflessione sugli artefatti cognitivi che costituiscono un insieme di procedure per presentare e conservare l'informazione allo scopo di costruire conoscenza, di cui si fornirà un esempio applicativo nel quinto paragrafo. Inoltre, si cercherà di descrivere principi teorici, condividere buone pratiche, identificare gli strumenti più adeguati, nello specifico risorse grafiche e multimediali, da prendere in considerazione per costruire una narrazione in un contesto digitale.

1. Dalla cultura del sapere alla cultura della competenza nel XXI secolo

«La globalizzazione, i cambiamenti demografici e i progressi tecnologici stanno contribuendo a dare forma al nostro futuro. Gli studenti di oggi dovranno essere capaci do-

mani di gestire sfide e fare un uso intelligente ed etico delle opportunità che questo futuro offrirà»[1]. Pertanto è dovere della Scuola e dell'Università favorire una transizione dalla cultura del sapere alla cultura della competenza. A tal proposito, il Forum economico mondiale (*World Economic Forum*) redige un documento dal titolo *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Questo importante scritto già ha generato rilevanti conseguenze nel mondo della formazione in generale[2]. Si pensi proprio alla sua finalità: incentivare gli Stati e i loro sistemi educativi alla creazione di un *curriculum* di studi che, dal punto di vista strutturale e programmatico, sappia collegare i saperi disciplinari con una crescita relazionale ed emotiva (o SEL, *Social and Emotional Learning*). La tecnologia risulta essere sicuramente determinante nello sviluppo del fattore umano dello studente in quanto svolge un ruolo fondamentale nel favorire il SEL anche dal punto di vista economico.

Le competenze del XXI secolo individuate dal Forum sono sedici e sono divise in tre categorie: le abilità fondamentali (*foundational literacies*), le competenze trasversali (*competencies*, ovvero gli strumenti utilizzati dagli studenti per superare problemi complessi) e le qualità caratteriali (*character qualities*, ovvero le modalità che permettono agli studenti di relazionarsi con il contesto che cambia), come di seguito presentate da Sensini[3]:

Abilità fondamentali

Alfabetizzazione (*Literacy*): capacità di leggere, comprendere e impiegare la lingua scritta; Alfabetizzazione matematica (*Numeracy*): capacità di usare conoscenze scientifiche e regole/modelli per interpretare un fenomeno; Alfabetizzazione tecnologica (*ICT literacy*): capacità di usare e creare contenuti fondati sulla tecnologia (incluso il reperire e condividere informazioni) e di interagire con altre persone tramite le TIC; Alfabetizzazione finanziaria (*Financial literacy*): capacità di comprendere i concetti economici basilari e applicarli alla vita di ogni giorno; Cultura sociale e civica (*Cultural and civic literacy*): cultura sociale di comprendere e rispettare i valori della convivenza.

Competenze trasversali

Pensiero critico/problem solving (*Critical thinking/Problem-solving*): saper analizzare e valutare situazioni in modo da impiegare informazioni e idee per formulare risposte e soluzioni; Creatività (*Creativity*): saper impiegare modalità innovative per rispondere a domande, riformulare problemi ed esprimere significati; Comunicazione (*Communica-*

1. Cfr. M. Sensini, *Con metodo. Guida alla progettazione*, Milano, Mondadori, 2018, in particolare il cap. «Le competenze del XXI secolo» p. 2.
2. *World Economic Forum*: «Organizzazione internazionale indipendente fondata nel 1971 e "impegnata a migliorare la condizione del mondo", sulla scorta del convincimento che il progresso economico non è sostenibile senza lo sviluppo sociale, mentre lo sviluppo sociale senza il progresso economico non è verosimile. Pubblica numerosi documenti di approfondimento, sotto forma di report e analisi di scenario». *Ibidem*.
3. Cfr. *Ivi*.

tion): saper ascoltare, comprendere e contestualizzare le informazioni, per poi trasmetterle ad altri (in modalità verbale o non-verbale); Collaborazione (*Collaboration*): saper lavorare in gruppo in vista di un obiettivo comune, prevenendo ed eventualmente gestendo i conflitti.

Qualità caratteriali

Curiosità (*Curiosity*): inclinazione a porre domande con una mentalità aperta; Iniziativa (*Initiative*): inclinazione a intraprendere in modo proattivo, un compito in vista di un obiettivo; Determinazione (*Persistence/Grit*): inclinazione a perseverare nel portare a termine un progetto, evitando la perdita di interesse o lo scoraggiamento; Adattabilità (*Adaptability*): inclinazione a rivedere, alla luce di nuove informazioni, opinioni, metodi e obiettivi; Leadership (*Leadership*): inclinazione a porsi in un ruolo guida per ispirare e dirigere gli altri in vista di un obiettivo comune; Consapevolezza sociale e culturale (*Social and cultural awareness*): inclinazione a interagire con gli altri in modo consapevole della propria identità e della propria cultura e con rispetto per quella altrui.

2. La competenza digitale nel DigComp 2.1 europeo

«Saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione»[4]: questa è la definizione della competenza digitale, il *framework* europeo che rappresenta l'orizzonte concettuale dell'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006)[5]. Sempre l'Europa, prima nel 2013 e poi nel 2017 (con la versione 2.1), ha nuovamente definito la competenza digitale, mettendola in relazione con le esigenze di cui ogni cittadino della società dell'informazione è portatore: bisogno di informarsi, bisogno di comunicare e interagire, bisogno di creare ed esprimere sé stesso, bisogno di sicurezza, bisogno di gestire le difficoltà connesse alle tecnologie.

4. «La dimestichezza non è altro che la facilità – derivata dalla consuetudine – nell'impiegare le principali applicazioni informatiche (trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni ma anche e-mail e strumenti della Rete». Lo spirito critico «è invece legato alla consapevolezza: consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di applicazioni e *social media*; consapevolezza delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili; consapevolezza dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI; consapevolezza, infine, del ruolo che le nuove tecnologie possono assumere nei processi creativi. Ma forse – anche – consapevolezza delle abilità cognitive oggi a rischio: come ammoniva Clifford Stoll nel suo coraggioso *Confessioni di un eretico high-tech*, a chiunque oggi si trovi a transitare in un'aula scolastica sarà evidente che i bambini non sono a disagio con la tecnologia quanto – oggi più che mai – con la lettura esperta e la scrittura argomentativa». Cfr. *Ivi*, «La competenza digitale», p. 4.

5. *Ibidem*.

Il nuovo *framework*, il DigComp 2.1 (*The Digital Competence Framework for Citizens*), è caratterizzato da una articolata costruzione a 5 dimensioni:
- area;
- sotto-competenza;
- livello di abilità (*proficiency*)[6];
- conoscenze, abilità e attitudini legate a ciascuna sotto-competenza;
- esempi d'uso per due differenti ambiti (professionale oppure educativo).

Ancora nel 2017, l'Europa era impegnata nella stesura di una versione specifica del *framework* rivolta a docenti e formatori: il DigCompEdu (*Proposal for a European Framework for the Digital Competence of Educators*). Infatti, «l'ubiquità dei dispositivi digitali e il dovere di aiutare gli studenti a diventare digitalmente competenti richiede che gli educatori sviluppino la propria competenza digitale»[7]: l'Europa guarda sia al singolo individuo come cittadino sia agli Stati membri con la loro attività legislativa e con le loro politiche scolastiche.

Il DigCompEdu individuerà 23 sotto-competenze in 6 differenti aree[8]:
1. svolgimento della professione (*Professional engagement*);
2. risorse digitali (*Digital Resources*);
3. pedagogia digitale (*Digital Pedagogy*);
4. valutazione digitale (*Digital Assessment*);
5. supporto agli apprendenti (*Empowering Learners*);
6. facilitazione della competenza digitale degli apprendenti (*Facilitating Learners' Digital Competence*).

Saranno modificati anche gli indicatori della *proficiency* mutuando, dunque, i 6 livelli di abilità del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*, già noto agli insegnanti di lingua straniera (LS e L2):
- A1. *Newcomers* e A2.*Explorers*;
- B1. *Enthusiasts* e B2. *Professionals*.
- C1. *Experts* C2. *Pioneers*.

Un ultimo e fondamentale passaggio è sottolineare che la competenza digitale rappresenta il fondamento di una cittadinanza attiva e consapevole. A tal proposito, lo esprime con significative parole, sempre sotto l'alto patrocinio dell'Unesco, Edgar Morin:

> L'umanesimo non dovrebbe più essere portavoce dell'orgogliosa volontà di dominare l'Universo. Dovrebbe diventare essenzialmente il portavoce della solidarietà umana, che implica una relazione ombelicale con la natura e il cosmo. Questo significa che un modo di pensare capace di interconnettere e solidarizzare le conoscenze è capace di prolungarsi in un'etica d'interconnessione e di solidarietà tra umani. Un pensiero capace di non chiudersi nel loca-

6. «È bene ricordare che gli otto livelli di *proficiency*, con relativi descrittori, vengono in aggiunta incastonati nei sei gradi della versione rivista da Anderson e Krathwohl della Tassonomia di Bloom (ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare creare)», *Ibidem*.
7. *Ibidem*.
8. Cfr. *Ivi*, «La competenza digitale».

le (nel particolare), ma capace di concepire gli insiemi (glo-cale), sarebbe adatto a favorire il senso di responsabilità e il senso della cittadinanza. La riforma di pensiero avrebbe, dunque, conseguenze esistenziali, etiche e civiche[9].

DigComp 2.1[10]	
1. Elaborazione delle informazioni	1.1 Navigare, ricercare e filtrare le informazioni 1.2 Valutare le informazioni 1.3 Memorizzare e recuperare le informazioni
2. Comunicazione	2.1 Interagire con le tecnologie 2.2 Condividere informazioni e contenuti 2.3 Impegnarsi nella cittadinanza *online* 2.4 Collaborare attraverso i canali digitali 2.5 Netiquette 2.6 Gestire l'identità digitale
3. Creazione di contenuti	3.1 Sviluppare contenuto 3.2 Integrare e rielaborare 3.3 Copyright e licenze 3.4 Programmazione
4. Sicurezza	4.1 Proteggere i dispositivi 4.2 Proteggere i dati personali 4.3 Tutelare la salute 4.4 Proteggere l'ambiente
5. Risoluzione dei problemi	5.1 Risolvere problemi tecnici 5.2 Identificare i bisogni e le risposte tecnologiche 5.3 Innovare e creare utilizzando la tecnologia 5.4 Identificare i *gap* di competenza digitale

3. *Il Digital Storytelling tra narrazione e competenze*

Il *Digital Storytelling*[11] (DS/DTS da ora in poi) è una metodologia che combina la narrazione e le tecnologie digitali. Questo approccio offre due vantaggi: la focalizzazione sulla pratica (*learning by doing*) e l'uso integrato delle differenti dimensioni dell'intelligenza[12].

9. Cfr. *Ivi* «La competenza digitale», p. 5.
10. Per la presente tabella cfr. *Ibidem*.
11. Il termine DTS si è diffuso grazie alle sperimentazioni svolte, dall'inizio degli anni Novanta, nel *Center for Digital Storytelling* in California da Joe Lambert e Dana Atchley. «Il gruppo di artisti, educatori e professionisti della comunicazione che via via si costituì attorno a loro è riuscito negli anni ad allargare i campi di intervento del DS a molti contesti e a diversi livelli: questa pratica è stata sperimentata nell'arte, in pedagogia, nell'educazione/formazione e, come vedremo, anche nella didattica». Il presente contributo trae interessanti spunti da A. Brichese, *Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2* in «Scuola e Lingue Moderne, SeLM», 4-6 (2014), p. 24.
12. Relativamente alla trattazione degli argomenti trattati utile è stata anche la consultazione del seguente articolo: E. Pezzot, *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale* in «Educazione Linguistica. Language Education, EL.LE», 5, 2 (2016), pp. 213-229, disponibile *online* (http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/).

Il DS, basandosi sul racconto di storie attraverso i *media*, è in grado di stimolare e, contemporaneamente, di potenziare le capacità espressive e comunicative, motivando all'apprendimento in quanto si diventa autori, registi e produttori della propria storia personale: veri protagonisti delle proprie narrazioni e dei propri contenuti attraverso la partecipazione attiva alle pratiche culturali di cui i DS rappresentano non solo il mezzo ma anche il contenuto e l'espressione. Si possono prendere in considerazione diverse tipologie di narrazioni: «racconti di importanti teorie, invenzioni, principi scientifici, fatti storici, biografie; storie personali derivate dal vissuto degli studenti e, in un crescendo di consapevolezza, scoperta della propria identità»[13].

La costruzione di un racconto potrebbe richiamare soltanto semplicità e spontaneità in quanto l'abilità e l'esigenza del narrare fanno parte della natura umana. Ma si fa presente che costruire una valida narrazione richiede l'attivazione di specifiche competenze[14]:

1. ricerca: documentare la storia, trovare e analizzare le informazioni pertinenti;
2. scrittura: formulare un punto di vista e sviluppare un copione;
3. organizzazione: gestire le finalità del progetto, i materiali usati e il tempo necessario per portare a termine i compiti;
4. tecnologia: imparare a usare una varietà di strumenti digitali, come videocamere, scanner, microfoni ma anche programmi di *authoring* multimediale (audio e video);
5. presentazione: decidere la modalità con cui presentare al meglio la storia al pubblico;
6. intervista: trovare fonti da intervistare e scegliere le domande da porre;
7. relazioni interpersonali: lavorare con un gruppo e determinare i ruoli individuali dei diversi membri;
8. *problem-solving*: imparare a prendere decisioni e a superare ostacoli in tutte le fasi del progetto, dal principio al completamento;
9. valutazione: acquisire competenza critica verso il lavoro proprio e degli altri.

Inoltre, i sette elementi dello *Storytelling* digitale sono:

1. Punto di vista. Qual è la prospettiva dell'autore rispetto la storia?
2. Questione di drammatica. Una questione che troverà risposta alla fine della storia.
3. Contenuto emotivo. Argomenti che ci parlano in maniera diretta e potente.
4. Dono della propria voce. Un modo di personalizzare la storia per aiutare il pubblico a comprendere il contesto.
5. Potere di una colonna sonora. Musica o altri suoni che supportano la narrazione.
6. Economia. Formulazioni semplici e giusta quantità di contenuti in modo da raccontare la storia senza però sommergere il pubblico con troppe informazioni.
7. Ritmo. Collegato all'Economia, riguarda specificamente la lentezza o la rapidità del dipanarsi della storia.

13. Cfr. il cap. «Gli artefatti» in M. Sensini *Con metodo. Guida alla progettazione* cit., pp. 10-11. Cfr. ugualmente, B. Robin, *The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning*, «Digital Education Review», 30 (2016), pp. 17-29.

14. Cfr. il cap. «Gli artefatti» cit., pp. 10-11.

Relativamente all'uso didattico del DS fondamentale è la riflessione sul linguaggio, da intendersi non soltanto come messaggio verbale ma anche come codice extra-verbale portatore di specifici significati. Se da un lato, infatti, la presenza dell'elemento «lingua» favorisce la partecipazione attiva dei discenti coinvolti in un processo di riflessione linguistico-comunicativa, dall'altro esso stesso rappresenta strumento d'indagine utilizzato all'interno del percorso: è allo stesso tempo mezzo di sviluppo pratico e pratica stessa. Pertanto, il DS è in grado di stimolare il discente a negoziare i significati, sottoposti a un lavoro di ristrutturazione e di sistematizzazione grazie al confronto con l'altro e l'analisi della propria storia mediata attraverso le fotografie e i suoni. A questo punto, entrano in gioco i fattori emotivi che influenzano il processo di acquisizione linguistica. Secondo il punto di vista dello studioso Fabio Caon, «facilitare l'apprendimento, rispetto a questi presupposti, vuol dire proporre degli input che favoriscano dei processi inferenziali e di recupero delle conoscenze pregresse per facilitare le connessioni»[15].

Nella pratica dei DS il *fare* è fortemente legato al *dire* cioè all'*espressione orale*[16]: si parte dal recupero della propria storia e poi si passa alla scelta delle immagini, alla costruzione di uno *storyboard*, alla verbalizzazione di quanto le foto esprimono, fino alla selezione di brani musicali in grado di rappresentare emotivamente ciò che è stato prodotto. Una volta fornite queste necessarie premesse, si va a delineare lo scopo principale dell'apprendimento linguistico attraverso la narrazione autobiografica: da un lato si facilita la produzione di lingua partendo dalle conoscenze e dall'altro si favorisce l'emersione delle connessioni e delle rappresentazioni che i soggetti/attori elaborano intorno a sé e alla realtà[17].

3.1 Didattica dell'italiano L2 e prospettive interculturali del Digital Storytelling

In questa sede risulta necessario evidenziare le potenzialità dei DS per soddisfare le esigenze di una glottodidattica interculturale[18]. Partendo dalla consapevolezza che iden-

15. Cfr. A. Brichese, *Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2* cit., p. 25.
16. Si fa, inoltre, presente che studi sulla memorizzazione svolti dallo studioso Balboni sottolineano l'importanza del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per una memorizzazione più efficace. Gli studiosi Ekwall e Shaker affermano che «le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno». *Ibidem*.
17. Se, considerando le osservazioni dello studioso Balboni, «i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra nel cranio, funzionano in maniera differenziata e specializzata» e «vengono affidati all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale e logica mentre al destro compiti di natura globale, simultanea, analogica», allora l'apprendimento linguistico mediante la realizzazione di un *DTS* risponde a tale specializzazione. Il percorso di realizzazione di un *DTS*, nella fase di recupero e sistematizzazione delle immagini/foto personali per la produzione di uno *storyboard* narrativo, stimola l'emisfero sinistro mentre, nel ricostruire storie personali mediante la narrazione autobiografica e utilizzando la musica come elemento di «sottofondo» emotivo, assegna all'emisfero destro la parte globale ed affettiva secondo il principio di bimodalità descritto dallo studioso Danesi. *Ibidem*.
18. Cfr. E. Pezzot, *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale* cit., p. 222.

tità e cultura sono strettamente collegate tra loro, un DS può essere un valido strumento per raccontare sé stessi e gli altri, scoprire la propria e l'altra cultura attraverso ricerche e/o interviste; è possibile acquisire quegli elementi della propria cultura che sono in grado di influenzare il comportamento (come, ad esempio, tradizioni, abitudini, modi di dire ecc.), metterli in discussione e identificare aspetti in comune e aspetti diversi che contraddistinguono le culture, approfondendo in questo modo sia la propria conoscenza socioculturale sia il grado di consapevolezza culturale[19].

Prevedendo una condivisione del prodotto finale, si è constatata precedentemente l'importanza di costruire delle storie efficaci, con un messaggio chiaro, interessante e arricchito di un contenuto emotivo. Seguendo questi criteri, per il conseguimento di buoni risultati, diventa fondamentale considerare e valutare accuratamente le esigenze del pubblico e, quindi, saper comunicare emotivamente. Nello specifico, bisogna

> saper relativizzare, saper osservare, mettere in relazione la cultura d'origine con quella altrui, individuare e utilizzare delle strategie per entrare in contatto con persone di altre culture (individuali e collettive), fare da intermediario tra la propria cultura e quella «straniera» ovviando relazioni stereotipate; in altre parole, di esercitare le proprie abilità relazionali e interculturali[20].

4. *La progettazione della narrazione digitale e i suoi strumenti*

Una buona progettazione della narrazione in un contesto digitale è sempre incentrata sull'utilizzo di strumenti che verranno impiegati nella fase realizzativa. Bisogna, anzitutto, definire il prodotto finale e, pertanto, scegliere quale codice o quali codici usare:

- testi (videoscrittura);
- dati (fogli di calcolo, grafici e infografiche);
- immagini (immagini aumentate, mappe del pensiero, video);
- oggetti multicodali[21] (presentazioni, siti e blog).

19. Si può affrontare qualsiasi tema, tenendo in considerazione il sillabo e in accordo con gli studenti, al fine di far emergere «i profili culturali (dello studente o della comunità di appartenenza) o interculturali implicando, proprio per la natura del metodo, la ricerca delle informazioni. [...] Per costruire relazioni interculturali positive, in primo luogo, è necessario avere una buona padronanza della competenza socioculturale della cultura di appartenenza, che spesso emerge grazie al confronto con l'altro. [...] Essendo totalmente immersi nella cultura, è solo davanti al "diverso" che l'individuo può rendersi conto di aspetti culturali che influenzano, in modo consapevole, il comportamento». Cfr. *Ivi*, p. 223.

20. Cfr. *Ivi*, pp. 224-225.

21. La multicodalità definisce «la possibilità di impiegare diversi codici comunicativi o di presentare i contenuti attraverso diversi codici espressivi (parlato, scritto, musica, immagine fissa o in movimento). In questo non è realmente dissimile dalla multimedialità, se non perché sposta il focus dallo strumento (multi-mediale) alle caratteristiche del contenuto e dei codici espressivi (multi-codale)». Alla multimedialità è strettamente collegato il concetto di multimodalità, con cui si «descrive invece il tipo di canale di comunicazione con cui si comunica (voce, gesti, testo scritto)». Cfr. il cap. «Gli artefatti» in M. Sensini, *Con metodo. Guida alla progettazione* cit., p. 9.

Per quanto riguarda le successive fasi produttive, determinante sarà la scelta del tipo di artefatto[22]. Si cercherà ora, per alcuni prodotti, di esporre i principi teorici, condividere buone pratiche, identificare gli strumenti più adeguati.

Una presentazione efficace rappresenta l'arte e la scienza di selezionare e rappresentare informazioni, veicolare un messaggio in modo opportuno, costruire una narrazione di senso compiuto e gradita al pubblico. Per realizzare presentazioni multimediali esistono numerosi *software*, anche gratuiti, che funzionano su differenti dispositivi e offrono, oltre alle funzioni base comuni a tutti, vantaggi specifici. PowerPoint è lo strumento utilizzato per creare presentazioni del pacchetto Office, invece, la versione specifica per il mondo Apple è Keynote, che offre strumenti in grado di approfondire la grafica e animazioni. Una funzionalità interessante in ambito scolastico e accademico è la possibilità di esportare la presentazione in formato video. Se si decide di lavorare con uno strumento *open source*, si può utilizzare Impress del pacchetto OpenOffice. Se, invece, si preferisce uno strumento web, con tutte le comodità (la possibilità del lavoro condiviso) e i limiti (l'accesso solo *online*) del caso, un'ottima risorsa sono le Presentazioni di Google. Si differenzia dai *software* presentati in precedenza Prezi, perché in questo caso la superficie (al posto delle diapositive) è rappresentata da una grande tela da poter colorare, arricchire e navigare in maniera dinamica, attraverso dei movimenti di zoom[23].

Dopo aver raccolto tutte le informazioni necessarie per illustrare un argomento bisogna distinguere le informazioni principali (quelle che avranno visibilità nelle *slide*) da quelle secondarie (da utilizzare soltanto in caso di dibattito o approfondimento). Una volta individuato il contenuto del messaggio, bisogna progettare la struttura della narrazione, che deve rispettare i principi di coerenza e coesione per presentare l'argomento in modo chiaro e catturare l'attenzione del pubblico. Risulta fondamentale avere un'idea precisa relativamente alle risorse grafiche e multimediali da impiegare. Infatti, la scelta di immagini o video significativi può essere di grande utilità per la spiegazione di concetti complessi, per catturare l'attenzione del pubblico, per favorire il ricordo di ciò che si è detto (si ricorda solo il 10% di quello che si ascolta e il 65% di quello che si vede e ascolta).

In conclusione, la parola d'ordine è semplificare. Bisogna semplificare le informazioni visualizzate sulle *slide*: ogni informazione richiede una giusta tipologia di *slide* da impiegare al fine di essere espressa in modo opportuno. Va inserita solo un'informazione per *slide* e gli elementi devono essere disposti in modo da garantire leggibilità e chiarezza. Ciò che è importante, infine, va enfatizzato e la restante parte delle informazioni può essere

22. La riflessione pedagogica riserva uno spazio importante alla creazione di artefatti. L'artefatto rappresenta un oggetto realizzato dall'uomo, che se ne serve per raggiungere un determinato risultato. Nel mondo dell'educazione gli artefatti cognitivi possono indicare oggetti reali oppure un insieme di procedure per presentare e conservare l'informazione in modo tale da produrre conoscenza. Nell'ambito della tradizione di Papert del «non apprendere per applicare, ma fare per imparare», è possibile trovare tutti i progetti di prove esperte e compiti di realtà/autentici (individuali o collaborativi), che sono in grado di mettere in gioco le competenze del XXI secolo e spesso la competenza digitale. Cfr. *Ivi*, p. 8.

23. Cfr. il cap. «Presentazioni» in M. Sensini, *Con metodo. Guida alla progettazione* cit., p. 12.

eliminata. Si possono utilizzare immagini e grafici al posto di concetti complessi e il numero di *slide* deve risultare equilibrato (né troppe né poche).

Negli anni '70 del secolo scorso è cominciata una riflessione multidisciplinare che porta il nome di *Information design*. Nella costruzione della parte grafica dell'infografica bisogna prendere in considerazione alcuni principi derivati dalla psicologia della Gestalt[24] che influenzano il processo della comprensione. I principi in questione sono riportati nella seguente tabella[25]:

Prossimità (*Proximity*)	La distanza tra gli elementi influenza il modo in cui la nostra percezione organizza gli elementi in gruppi (gli elementi vicini appaiono come raggruppati e connessi logicamente).
Somiglianza (*Similarity*)	A parità di altre condizioni, gli elementi simili fra loro vengono percepiti come raggruppati e correlati.
Connessione (*Connectedness*)	Oggetti collegati da un artificio grafico, per esempio una linea, sono percepiti come membri dello stesso gruppo (la Connessione vince su una preesistente Similarità).
Continuità (*Continuity*)	La percezione evidenzia la forma con il minor numero di interruzioni nelle linee o nei contorni.

Tra i prodotti dell'*Information Design* l'infografica sicuramente rappresenta quello più stimolante e coinvolgente. Sono presenti numerose e possibili definizioni di esso ma la più efficace, soprattutto in ambito educativo, risulta essere quella di una storia costruita sui dati e narrata attraverso la visualizzazione.

Al fine di realizzare una valida narrazione, un'infografica si costruisce seguendo le seguenti fasi di elaborazione:

- si sceglie il tema dell'infografica da definire nei minimi dettagli;
- si selezionano le informazioni principali distinguendole già da quelle utili per eventuali approfondimenti;
- si realizza una scaletta effettuando un lavoro di sintesi;
- si fanno opportune riflessioni per arricchire la struttura dell'infografica: le informazioni primarie possono essere espresse attraverso delle immagini, grafici o schemi; l'apparato testuale diventa funzionale alla realizzazione di correlazioni o confronti, alla trattazione specifica di concetti, all'aggiunta di ulteriori contenuti di approfondimento;
- si constata che il testo prodotto sia chiaro e comprensibile e che i grafici comunichino in modo efficace, al fine di evitare *bug mentali*, ciò che precedentemente si è deciso di rappresentare[26].

24. Agli inizi del XX secolo la psicologia della Gestalt ha studiato gli aspetti percettivi e del ragionamento con indagini sull'apprendimento, sulla memoria, sul pensiero e nell'ambito della psicologia sociale. Cfr. il cap. «Grafici e infografiche», in M. Sensini, *Con metodo. Guida alla progettazione* cit. p. 17.
25. *Ibidem*.
26. *Ibidem*. Cfr. anche J.B. Ohler, *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Thousand Oaks, CA, US, Corwin Press, 2013.

5. *Il* Digital Storytelling *nella classe virtuale: un percorso didattico nell'ora di Italiano*

Viene qui di seguito riportata un'applicazione sperimentale delle indicazioni e metodologie suindicate realizzata dalla scrivente nell'anno scolastico 2020, in una classe seconda di un liceo linguistico, utilizzando la risorsa *Storytelling* in un percorso formativo a distanza. Nello specifico, si è ricorso al *Digital Storytelling* che, inserendo elementi digitali multimediali nella tradizionale arte del narrare, si caratterizza, rispetto a un normale documento digitale, per determinate specificità. Di queste ultime si è preso in considerazione sicuramente l'approccio narrativo, ma si è puntato, in modo particolare, sulla valenza emotiva e quindi sul coinvolgimento degli studenti. Si è trattato di un contributo della disciplina (Italiano), dal titolo «La comunicazione nel mondo digitale», al percorso di studio dell'UDA di Educazione Civica intitolata «Bullismo e cyberbullismo: gli *haters* e i pericoli della rete». Si è, inoltre, proposta un'attività motivante per stimolare lo studente al lavoro autonomo: ricercare contenuti, valutarli, rielaborarli, realizzare materiali nuovi partendo da quelli dati; adoperare diversi codici; collaborare; gestire la propria identità digitale, e più in generale, imparare a utilizzare le risorse on-line in maniera riflessiva. Si tratta non soltanto di procedure e operazioni fondamentali per creare una storia digitale ma anche di aspetti importanti nel sistema formativo ed educativo, il cui obiettivo è stato, in questo caso, favorire l'acquisizione di competenze indispensabili per l'uso dei nuovi media e sviluppare processi metacognitivi adeguati al compito e all'età.

Si è optato per la didattica capovolta strutturando il piano di lavoro qui di seguito riportato.

1. Obiettivi
   1.1 Conoscenze: aspetti e rischi del bullismo e cyberbullismo
   1.2 Abilità: essere in grado di organizzare e approfondire un'attività di ricerca partendo dai materiali proposti dalla docente e condotta dagli studenti anche in maniera autonoma
   1.3 Competenze: sviluppare il senso civico e una sensibilità in grado di distinguere fra comportamenti corretti e sbagliati e di rispettare l'altro
2. Strumenti: video, libri digitali, programma per il montaggio dei contenuti audio-video, Internet per la ricerca di informazioni, video e immagini
3. Artefatto o compito di realtà: produzioni multimediali (narrazioni con il *Digital Storytelling*)
4. Valutazione: prodotti multimediali e osservazione degli studenti, facendo particolare attenzione alla loro partecipazione e all'interesse mostrato in termini di attenzione e di motivazione
5. Feedback formativo e analisi dei processi metacognitivi.

6. *Conclusioni*

La costruzione di un DS con lo studente al centro del processo tiene in considerazione le peculiarità del metodo *learning by doing*. Si fa dunque riferimento all'apprendimento in modalità «attiva» attraverso il quale, nella volontà di raggiungere obiettivi motivanti, acquisisce valore il processo nella sua totalità.

> Questo ruolo attivo dello studente legato alla versatilità del DS, concede, in prospettiva umanistica, la libertà di agire secondo il proprio stile di apprendimento sollecitando le diverse intelligenze descritte da Gardner (1983). Di conseguenza, la maggior parte di queste intelligenze, da quella linguistica e musicale a quella cinestetica e intrapersonale, possono essere stimolate, impiegate e potenziate[27].

Risulta poi importante il ruolo della motivazione connessa agli aspetti emotivi dell'apprendimento: i fattori emotivi sono parte integrante di esso e influenzano il processo di acquisizione linguistica. Infatti,

> Se, per di più, l'input si lega, come nel caso dei DTS, alla storia personale di ciascun discente e si costruisce attraverso il recupero delle informazioni e delle preconoscenze, rimodulate in maniera mediata dalle immagini che fungono da stimolo e da traccia, allora le connessioni saranno rese molto meno complesse e il transfert linguistico si svilupperà più fluidamente e non in modo ansiogeno[28].

Inoltre,

> il docente, soprattutto in classi il cui livello di competenza linguistica è basso, può ricorrere ad una preselezione delle fonti in base agli obiettivi linguistici e proporle agli studenti, per esempio, attraverso delle *web-quest*, una caccia al tesoro, ecc. a seconda del contesto in cui opera. La successiva stesura della storia favorisce il lavoro delle fasi di sintesi e riflessione, puntando quindi ad una fissazione delle strutture e ad un'elaborazione creativa che prevede l'uso dei fenomeni linguistici in causa[29].

Narrazione e tecnologia: la commistione di video, musica, immagini, fotografie, voci ed effetti sonori è in grado di creare connessioni emotivamente e visivamente forti. Di conseguenza, si creano intensi legami tra la storia personale di ciascuno a quella altrui:

> il momento di confronto e scambio di gruppo diventa la chiave di lettura e di rielaborazione del proprio vissuto ma anche un momento di acquisizione «naturale» (Krashen 1983) in cui l'apprendente produce lingua senza accorgersi di farlo favorendo un'esposizione che, essendo meno controllata e più spontanea, si arricchisce di contenuti, lessico e fluidità[30].

27. Cfr. E. Pezzot, *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale* cit., p. 221.
28. Cfr. A. Brichese, *Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2* cit., p. 25.
29. Cfr. E. Pezzot, *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale* cit., p. 221.
30. Cfr. A. Brichese, *Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2* cit., p. 25.

Il DS può essere utilizzato in ambito formativo come materiale autentico veicolo di contenuti e come prodotto creato dagli stessi studenti. Relativamente al primo caso, il DS può essere utilizzato per catturare l'attenzione e accrescere l'interesse dei discenti, per presentare nuovi contenuti, per stimolare delle discussioni in classe, per favorire la comprensione di contenuti concettuali o astratti. Perché, come afferma Pezzot, «rispettando i criteri di una glottodidattica umanistica e volendo favorire le dinamiche motivazionali, quello che riteniamo più interessante, però, è il caso in cui lo studente non è il "consumatore" del prodotto ma ne diventa il "produttore", il creatore»[31]. Come ha dimostrato la sperimentazione qui proposta. La narrazione rappresenta quindi una risorsa fondamentale, nella prassi educativa, una risorsa fondamentale per trasmettere significati ed esprimere non soltanto la propria identità individuale e collettiva ma anche quella culturale. Attraverso il *Digital Storytelling* si entra, poi, in un universo di significati e strumenti condivisi, che permette alle identità individuali di costruirsi e raccontarsi attingendo alle risorse comunicative integrate offerte dal mondo contemporaneo.

Bibliografia

Balboni P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, 1998.

Id., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002.

Id., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2007.

Banzato M., *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza, 2001.

Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Brichese A., *Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2* in «Scuola e Lingue Moderne, SeLM», 4-6 (2014), pp. 24-28.

Cairo A., *L'arte funzionale. Infografica e visualizzazione delle informazioni*, Milano, Pearson, 2013.

Id., *L'arte del vero. Dati, grafici e mappe per la comunicazione*, Milano, Pearson, 2016.

Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in Internet*, Trento, Erickson, 2000.

Caon F., *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina, 2005.

Id., *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET, 2010.

Danesi M., *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra, 1998.

31. Questa seconda modalità, infatti, permette l'impiego e lo sviluppo di una serie di *literacy skills*: abilità di ricerca delle informazioni, di scrittura, di organizzazione, tecnologiche, di presentazione, di intervista, interpersonali, di *problem-solving*, di valutazione. Il DS diventa dunque una potente esperienza formativa che ingloba quello che la società e l'Europa si aspettano dagli studenti del XXI secolo, ovvero la conoscenza e l'applicazione della *21st Century Literacy* intesa come la combinazione di più «*literacy: digital literacy, global literacy, technology literacy, visual literacy e information literacy* [...]». Cfr. E. Pezzot, *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale* cit., pp. 220-221.

Demetrio D., Alberici A., *Istruzioni di Educazione agli adulti*, vol. 1 *Il metodo autobiografico*, Milano, Guerini Scientifica, 2002.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009.

Driver P., Goldstein B. *Language learning with digital video*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

Fabbro F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996.

Fratter I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci, 2004.

Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Haper & Collins, 1993.

Gerosa M., *Rinascimento virtuale*, Roma, Meltemi, 2008.

Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

Lambert J., *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Berkeley, Digital Diner Press, 2006.

Maragliano R. *Pedagogie dell'e-learning*, Bari, Laterza, 2004.

McKenzie W., *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Trento, Erickson, 2006.

Ohler J., *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2008.

Petrucco C., De Rossi M., *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2009.

Pezzot E., *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale* in «Educazione Linguistica. Language Education, EL.LE», 5, 2 (2016), pp. 213-229, disponibile *online* (http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/).

Pichiassi M., *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra, 2007.

QCER = Consiglio d'Europa 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (traduzione italiana a c. di F. Quartapelle e D. Bertocchi), Firenze, La Nuova Italia-Oxford (ed. inglese: Council of Europe 2001, *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press).

Robin B., *The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning*, «Digital Education Review», 30 (2016), pp. 17-29.

Sensini M., *Con metodo. Guida alla progettazione*, Milano, Mondadori, 2018.

Titone R., *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola, 1976.

Id., *Psicopedagogia e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1993.

Trentin G., *Didattica in rete. Internet, telematica e cooperazione educativa*, Roma, Garamond, 1996.

Id., *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1998.

Vygotsky L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.

Francesca Carpo
Esperta di Sistemi Formativi – USR Piemonte

*I protagonisti indiscussi della scuola del domani: gli studenti!**

Nello scenario attuale il settore dell'istruzione e della formazione è fondamentale al fine di alimentare negli studenti l'interesse per lo studio e una motivazione spesso assente per la «Scuola»! Il punto di partenza è lo stimolo a conquistarsi un futuro migliore in cui trovino spazio il proprio interesse e la propria creatività. La scuola deve trasformarsi e adeguarsi ai tempi e all'utenza che sono la connotazione dei tempi moderni. Per fare ciò bisogna abbandonare le antiche tradizioni di semplici trasmissioni di saperi per concentrarsi sulle reali condizioni giovanili, spesso un cruccio nella scuola, e trarre da queste situazioni difficili spunti per un reale cambiamento e combattere la dispersione scolastica in continua crescita.

Favorire il benessere a scuola è il punto di partenza, una strategia vincente per il successo formativo degli studenti, per la piena realizzazione del diritto allo studio per contrastare la dispersione scolastica. La scuola del passato, meglio o peggio è difficile da valutare, aveva una qualità che sembra non esistere più ai giorni nostri. La scuola insegnava ad affrontare la vita quotidiana facendo contemporaneamente nascere la passione per lo studio. Oggi gli studenti si sentono soli, isolati e sembrano aver perso ogni senso di responsabilità e rispetto, sia nei confronti degli insegnanti, sia riguardo al sistema Scuola considerando l'ambiente scolastico come qualcosa di ostile. I tempi sono cambiati così come è cambiata e cambierà ancora la popolazione scolastica. Anche se gli studenti di oggi sembrano in grado di possedere il mondo, in realtà sono fragili e altro non sono che prigionieri del consumismo frivolo che impedisce loro di guardare nel futuro. Non sono i *tablet*, le LIM, gli *smartphone*, le aule super tecnologiche, la classe virtuale, la robotica educativa, non è l'età, non è la materia, non è un problema del Nord, del Centro o del Sud, non è la Primaria o la Secondaria, che possono cambiare la scuola, ma il rapporto Docente/Alunno, un processo imprescindibile. Un insegnante motivato, in grado di di-

* Articolo edito su «Tuttoscuola» di Ottobre 2019 e qui pubblicato per gentile concessione della Redazione della Rivista.

versificare gli stimoli per dare a ognuno la possibilità di sviluppare al meglio le proprie caratteristiche innate, punto di riferimento e modello positivo a cui rivolgersi con fiducia, capace di coinvolgere gli alunni, di emozionarli, rispettando ognuno di loro, il loro modo di essere, di imparare, il loro *background* culturale, sociale, economico, le loro debolezze e difficoltà, i loro pregi e i loro difetti, le loro competenze e passioni, è il trampolino di lancio per il successo formativo degli studenti. Valutare l'alunno e apprezzarlo solo per il suo profitto può generare ansie e diminuire l'autostima. L'elemento chiave, quindi, è la relazione fra docente e discente e l'ambiente in cui essa si concretizza consapevoli che entrambi possono suscitare emozioni di trasmettere o ricevere. I ragazzi d'oggi acquisiscono informazioni in modo immediato e continuo navigando in internet costantemente con ogni *device*. Prima quindi di pensare a ogni tipo di approccio didattico, ai contenuti da proporre, alle competenze da valutare, sarebbe necessario instaurare un ambiente di conoscenza reciproca cercando di capire chi sono, tentando di costruire un rapporto di fiducia e di ascolto che va oltre la trasmissione/ricezione dei contenuti. La scuola è prima di tutto un ambiente di vita, ma è anche l'ambiente in cui si apprende. E l'apprendimento, spesso, ha bisogno di passare attraverso le relazioni umane per capire che le capacità di ciascuno sono diverse dagli altri. Indubbiamente essa deve interagire con l'esterno, con il mondo del lavoro che può diventare uno stimolo per sviluppare competenze, senza ovviamente eliminare le conoscenze. I recenti fatti di Greta Thunberg hanno dimostrato che i giovani sono attratti dalla realtà che li circonda e sensibili ai reali problemi. Purtroppo quello che manca è l'interesse dei singoli Governi nei confronti della Scuola che sembra essere l'ultimo anello della catena e i docenti in costante lotta contro la loro «frustrazione» professionale: poco valorizzati, poco considerati, sotto remunerati e con contratti inadeguati. In sintesi, alla luce delle nuove *Linee guida* da stilare sarebbe opportuno valorizzare la professione docente attraverso una serie di azioni quali:

- formazioni specifiche per i docenti con attività di *job shadowing* in scuole dell'Ue per familiarizzare con nuovi metodi di Insegnamento/Apprendimento e motivare i docenti a stimolare la curiosità, la competitività,
- lo spirito di squadra dei propri studenti,
- promuovere una didattica innovativa che tenga conto anche delle nuove tecnologie senza angoscia per programmi peraltro obsoleti,
- rivedere i programmi dei vari cicli,
- favorire progetti di vera alternanza Scuola/Lavoro attraverso contatti con il territorio e legata al corso di studi,
- centralità dei discenti nel percorso di Insegnamento/Apprendimento e fiducia reciproca.

Ciò che talvolta sfugge è il lato più nascosto dell'insegnamento e difficile da percepire ovvero la relazione umana tra alunno e insegnante. La relazione umana è qualcosa che si crea nel tempo, che incontra ostacoli e mette alla prova le parti coinvolte, che ci costringe a misurarci con noi stessi e, cosa ancora più faticosa, a metterci in gioco come esseri umani. È una sfida da mettere in atto tutti insieme per il bene della Scuola e dei nostri studenti.

Nicoleta Daniela Stanciu
Foreign Languages School Inspector – Brăila County School Inspectorate

The impact of Erasmus+ projects on students

Recognition and validation of skills and qualifications

Erasmus supports EU instruments for transparency and recognition of skills and qualifications as well as EU-level networks in the field of education and the training.

The impact of Erasmus+ projects:

- development of marketing skills
- increased labor market integration as a result of skills development
- development of communication skills in English
- increased adaptability and integration capacity in different social-cultural environments
- promoting and developing attitudes and values such as: motivation and determination in the learning process, self-demanding in relation to the tasks they have to deal with, availability for team work.
- increase the number of partnerships/collaborations with economic operators for traineeships practice
- more active involvement of pupils from vulnerable groups in projects training

Students story

Story number 1
Caramfil Alexandru
Economic College «Ion Ghica», Brăila

«The Erasmus+ project is a cornerstone of the construction of the EU. Every time someone goes on an Erasmus to discover another culture, integrate into another culture, learn a language – they form new relationships with the people around them directly, and also indirectly».

Erasmus+ also changed his professional choice. Without this experience, meeting the musicians in France, he would never have made the decision to begin an international career as a guitar player. For him Erasmus+ leads to more openness and tolerance towards other cultures. He believes people discover intercultural exchanges «*with passion, and at the same time with a certain distance as you come from somewhere else*». Alexandru tries to integrate this into his work and believes «*this openness is something which is passed on through his future concerts*».

Story number 2
Sandu Georgiana
Economic College«Ion Ghica», Brăila

«What I've learnt thanks to international exchanges was not to judge by the first impression. If you don't know the cultural code to read».

During her first project she and other participants discovered how cultural differences make the world go round. Everything – from the way libraries operate to the activities used to attract readers – is culturally based. Another impactful learning experience had to do with hospitality customs. She points out that experiencing such differences may be difficult, but you learn not to judge too quickly by realising that these are actually cultural differences. In fact, she is convinced that «*Erasmus+ does an enormous job in promoting openness and mutual understanding. The best way to challenge prejudices or to make people understand others is when they have a chance to meet or to cooperate together over reaching the same goal*».

Story number 3
Condruz Cristina
Economic College «Ion Ghica», Brăila

«People who are able to travel can discover other cultures for themselves and appreciate diversity. This is something that you cannot learn just from television».

Music breaks down barriers. As an Erasmus student, she immersed herself in «*an abstract subject that at the time was completely unknown in France*» and got to know many composers. The experience left a lasting impression on her, who has since made it her mission to inspire students to explore contemporary literary and musical compositions.

Story number 4
Petrea Sergiu
Economic College «Ion Ghica», Brăila

«It was great to go into a community and really be recognised as part of a community»

He could not anticipate how much he would have learnt, both culturally and by training volunteers to engage in community service activities. His main goal as a student was to «*point out the community aspect*» of volunteering work and enlighten the importance of creating connections with people in need all over the world.

For him and his colleagues, it was important to not only boost solidarity but also respect the community. «*Volunteering is not just about working better as a team, but about the social part... understanding and approaching the communities*».

Story number 6
Dărescu Daniel
Economic College «Ion Ghica», Brăila

«Each project pushed me forward, giving me tools, ideas, inspirations and new contacts so that I could become a better student and work to improve the education in my school».

Interactive learning materials, online quizzes and exams, secure school social networks – ICT tools have shaped the way we think about and promote education in the 21st century.

After becoming familiar with different applications through Erasmus+ educational projects, he introduced smart devices into her learning process. He saw the potential of different applications for tracking and improving the performance of both teachers and students. For him, the Erasmus+ experience has informed his view of education more generally. «*School should be more about helping kids get to know the world instead of locking them in four walls. The more engaging the educational process is, the better outcomes we get*».

Story number 5
Voicu Mădălina
Economic College «Ion Ghica», Brăila

«Erasmus+ has not only opened my mind but allowed me to take responsibility of my capacity and build trusting relationships across nations with my hard work and dedication».

Through Erasmus+, she learnt many thing and aspects about how to found and manage a company. This experience was not only inspiring for her own accounting skills but also had an impact on her perception of making her own firm from the beginning as an European, a student, an accountant, and so on. In her own words: «*Through different encounters, I have got to learn about various cultures, places and people*» all of which contributed to «*an increased feeling of belonging to the exceptional European community*».

All students become interested and motivated to participate in Erasmus projects as they manage to develop themselves from these experiences.

Francesca Carpo
Esperta Sistemi Formativi – USR Piemonte

*Una iniziativa piemontese di esperienza all'estero. La mobilità individuale per internazionalizzare l'apprendimento**

Nell'ultimo decennio i nuovi scenari socio-educativi hanno evidenziato profondi cambiamenti nel modo di essere e di fare scuola grazie anche a scelte di Dirigenti e Docenti che pongono la dimensione europea dell'Educazione e l'Internazionalizzazione della scuola al centro dei propri percorsi formativi con l'obiettivo di potenziare l'apprendimento linguistico e favorire il dialogo interculturale nella scuola in continua evoluzione. Si sviluppano quindi sempre più:

- progetti di partenariato;
- gemellaggi, virtuali – eTwinning – in presenza;
- attività di scambio;
- visite e soggiorni di studio;
- stage formativi all'estero in realtà culturali, sociali, produttive, professionali che diventano «Nuovi spazi formativi di apprendimento».

All'interno del processo di internazionalizzazione, la mobilità studentesca rappresenta un fenomeno in costante aumento e i giovani sono sempre più interessati ad acquisire e rafforzare le proprie competenze che il crescente contesto globale, in continua evoluzione, richiede. La partecipazione ai progetti di mobilità ha prodotto un cambiamento nel modo di essere e di fare scuola: essi sono uno strumento di innovazione che agisce sui contenuti, nei curricula, nella metodologia, nella organizzazione, nei rapporti con il mondo, nel sostenere nuove identità. A livello ordinamentale, le esperienze di studio e formazione all'estero degli studenti vengono considerate parte integrante dei percorsi di formazione e istruzione. L'Unione Europea, in base ai Trattati, contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra gli Stati, sostenendo e integrandone l'azione. In particolare, Raccomandazioni e specifiche Azioni puntano a sviluppare la Dimensione europea dell'Educazione e a favorire sia la mobilità degli studenti sia la mobilità degli insegnanti con

* Articolo edito su «Tuttoscuola» di Marzo 2019 n. 590 e qui pubblicato per gentile concessione della Redazione della Rivista.

lo scopo di scambiare idee, materiali e visite, acquisire competenze in altri contesti educativi, utilizzare sistemi innovativi nell'insegnamento/apprendimento per adeguarsi al mondo che cambia, favorire la mobilità, la cittadinanza attiva, la sostenibilità e l'inclusione sociale.

Il Programma *Lifelong Learning* prima e il *programma Erasmus+* poi, pongono al centro attività di cooperazione e mobilità. Nuovi programmi e proposte hanno fatto crescere il numero degli studenti italiani che effettuano esperienze di studio o formazione all'estero, da pochi mesi all'intero anno scolastico, sia in Europa sia in altri Paesi, ove frequentano scuole di varia tipologia, con contenuti formativi molto diversi da quelli delle scuole italiane. Nel contempo sono cresciuti quantitativamente anche gli studenti stranieri che effettuano esperienze di studio nel nostro Paese.

Criticità

Il fenomeno strutturale della mobilità studentesca ha evidenziato tuttavia alcune criticità che riguardano, in particolare, le modalità del riconoscimento dei vari percorsi formativi effettuati in scuole straniere. Infatti, per capitalizzare le esperienze realizzate, sarebbe opportuno:

1. «mettere a sistema» le esperienze di mobilità studentesca internazionale evitando che siano considerate perdite di tempo, inserendo chiaramente nel PTOF, le modalità di promozione, di sostegno, di valorizzazione e di capitalizzazione delle esperienze di mobilità studentesca internazionale;
2. regolamentare le procedure relative alle attività per assicurare trasparenza e coerenza di comportamento fra i diversi consigli di classe;
3. valorizzare le esperienze di scambio o di accoglienza di alunni stranieri all'interno delle classi e della scuola ai fini di una crescita partecipata di tutte la comunità educante;
4. individuare figure dedicate (referente/Commissione per gli scambi, tutor) che possano curare e sostenere i partecipanti nelle varie fasi;
5. valorizzare l'esperienza interculturale come momento di crescita dell'intera comunità scolastica.

Oltre alle conoscenze e competenze disciplinari, gli istituti dovrebbero valutare e valorizzare gli *apprendimenti non formali ed informali*, nonché le competenze trasversali acquisite dagli studenti durante la mobilità all'estero. Al fine di fornire risposte concrete a tali problematiche, interviene la *normativa di riferimento* che fornisce alcune indicazioni operative per facilitare le istituzioni scolastiche nell'organizzazione di attività finalizzate a sostenere sia gli studenti italiani sia gli studenti stranieri ospiti dell'istituto.

Transalp, un'iniziativa piemontese di Esperienze all'estero

Il progetto TransAlp è un programma di mobilità individuale transfrontaliera degli allievi tra la Francia e l'Italia, coordinato dall'USR Piemonte in collaborazione con le

Académie di Grenoble, Aix-Marseille, Nice, Amiens al fine di incentivare lo studio delle due lingue. Tale progetto, in riferimento alla nota MIUR 843 del 10 aprile 2013 *Linee di indirizzo sulla mobilità studentesca individuale*, si inserisce nelle priorità indicate da EUROPA 2020, in coerenza con le politiche educative definite dall'Unione Europea e con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia d'insegnamento e apprendimento delle lingue, offrendo ai partecipanti la possibilità di effettuare un'esperienza formativa in un contesto educativo di un Paese UE di cui studiano la lingua. È prevista la reciprocità di accoglienza degli studenti partecipanti, nelle scuole e nelle famiglie, della durata di 4 settimane. Per ridurre i giorni di assenza a scuola gli studenti utilizzeranno 2 settimane di vacanza, che in Italia corrispondono sempre alle prime due settimane di settembre, prima dell'inizio dell'anno scolastico. Le spese per il viaggio sono a carico delle rispettive famiglie.

Il progetto, nato nel 2014 e giunto alla sua quinta edizione con un successo in continua crescita, coinvolge parecchie Istituzioni scolastiche di tutta la Regione Piemonte e contribuisce al rafforzamento delle 2 lingue coinvolte, francese/italiano, nei territori transfrontalieri ed è occasione per sviluppare nuovi partenariati. In particolare, esso si propone la realizzazione di azioni che tendono a:

- favorire la mobilità educativa degli studenti grazie allo sviluppo di una coscienza multiculturale e plurilingue;
- accrescere la qualità dell'istruzione e della formazione tramite la cooperazione, la reciprocità e gli scambi a tutti i livelli;
- far acquisire nuove competenze linguistiche attraverso la pratica delle stesse in un contesto comunicativo e formativo reale;
- far acquisire la capacità di trasferire conoscenze, abilità, competenze in altri contesti valorizzando l'apprendimento formale, informale e non formale;
- promuovere la disponibilità all'apprendimento continuo e permanente lungo tutto l'arco della vita;
- sviluppare l'adattabilità e, soprattutto, la disponibilità alla mobilità individuale;
- acquisire le competenze necessarie per il proprio sviluppo personale e rafforzare la propria autonomia;
- favorire la consapevolezza di cittadinanza europea;
- agli allievi partecipanti viene rilasciato il libretto europass con la registrazione delle competenze acquisite durante il percorso di mobilità.

Cristina Mangiurea
Inspector in Early Education, I.S.J. Brăila, Romania

Access to early education promotes functional literacy

Early childhood is the most important period of a child's life, as it is marked by crucial moments for his later success, at school and in life. Adult intervention on the child development is fundamental during this period.

Early education covers the time interval between birth, because from the moment the child is born it begins to develop and learn, and up to 6/7 years, the age of entering school.

«Preschool education and child protection in Europe: eliminating social and cultural inequalities», published in 2009 by the Executive Agency for Education, Audiovisual and Culture (EACEA P9 Eurydice), emphasizes the idea that pre-primary education facilitates further skills development and of learning capacity, with sufficient evidence to show that, especially in the case of disadvantaged children, early education can produce positive socio-economic effects. In its communication, the Commission concluded that:

> Pre-primary education has the highest return rate in terms of children's social adjustment. Member States should invest more in pre-primary education as an effective means of laying the groundwork for further learning, preventing early school leaving, improving outcomes and the overall level of qualification.

For this reason, the Commission has identified pre-primary education as a priority theme for cooperation between Member States in 2009-2010, in particular to promote widespread equitable access and to strengthen the quality of educational structures and teacher support[1].

Concerns in the field of early education are current, becoming educational policies at European level.

Early education is carried out both in the family environment and in specialized services, such as nursery or kindergarten. Research over the past 30 years has shown significant correlations between the environment and intellectual development, between

1. Commission Communication COM (2008) – An updated strategic framework for EU cooperation in education and training, 16 December 2008.

early learning and learning that takes place at other stages of life. Thus, children raised in a stimulating environment have an accelerated intellectual development compared to those raised in a restrictive environment. From birth to adulthood, children are people who have a special emotional development and receptivity to different categories of stimuli, which can be influenced by the information the child receives from the environment, as well as the quality of their processing. Thus, it is necessary for practitioners to organize formative interventions to capitalize on this receptivity.

Early education is a necessity in the current social context, because the period between birth and 6/7 years is when children have a rapid development. If the development process is neglected later, compensating for these losses is difficult and costly. Investing in children at an early age leads, in the long run, to their social development and to the sustained realization of children's rights. If the learning and psycho-behavioral deficiencies of children are detected and remedied at the level of early education, so before the child's integration in primary education – the recognized benefits refer to: higher school performance, reduction of school failure and dropout rate.

Early intervention on the child's development, providing optimal stimulation that lead to the plenary, harmonious development of the child ensures the cognitive and language acquisitions that play an important role in the functional literacy of the later adult.

At the level of early education, language and communication, but also pre-reading and writing acquisitions come to life in a complex, intense process that begins at birth.

The child's verbal patterns, ways of stimulation, the variety of learning experiences, the attitude of adults in the environment close to the child towards the book and its appreciation, the interest given to written communication in early childhood, all these are variables that influence and determine the child's development, language development, communication and the premises of reading and writing.

Language and communication development aims at the child's ability to listen and understand the meaning of spoken language, the child's ability to speak and communicate effectively, beyond his age, his ability to express himself grammatically correct and to develop his vocabulary, so to be understood not only in the family environment, but also in the early education institution, in the groups of children attended or in the extended community environment. Acquisitions in this field are made gradually from birth and are strongly dependent on the stimulating context in which the child grows and develops. The premises of reading and writing emphasize the development of interest in books and prints and, implicitly, for reading, the identification, discrimination of language sounds and the correspondence between abstract symbols and sounds, the acquisition and interpretation of information, following directions, locating space and events, and so on through written language, awareness of the spoken/written message and acquisition of writing skills in order to communicate a message[2].

2. Cfr. M. Ionescu, C. Anghelescu, O. Boca, I. Herseni, C. Popescu, E. Stativa, C. Ulrich, C. Novak, *Fundamental Landmarks in Learning and Early Development of Children from Birth to 7 Years*, Bucharest, Vanemonde Publishing House, UNICEF, 2010.

It is important to know that there are experiences that the child can and it is recommended to have by the book from birth, thus experiencing the path from explorations based on the senses, to the ability to choose the book as a favorite object, to acquire information through the book – which can be applied in new learning contexts. The cultivation of children's interest in reading at this time of life is underlined by the supportive practices offered as inspiration to adults in the children's immediate environment.

Awareness of the importance of the book in the child's life led to the initiation of a manifest activity called *Outdoor Reading Day*. The event takes place annually since 2013 in Brăila County and is addressed to children in kindergartens in Brăila County, parents, teachers and the local community.

The main purpose of the activity is to raise awareness of the importance of reading from an early age, to encourage the exploration of books and to use the book as a source of information. The event took place every year at the end of May, in one of the oldest and most beautiful parks in the city of Brăila, which is called the Public Garden.

Depending on the number of volunteers who register for this event, literacy workshops are organized in which children are presented stories from Romanian or international literature. In 2013, 10 literacy workshops were organized. Their number increased every year, in 2019, 18 literacy workshops were organized.

The workshop moderator prepares supporting materials for receiving the text with the book as a fundamental tool for exploring. In addition to manipulating the book, the moderator can also use puppets, images edited in a larger format that present the text of the story, suggestive costumes or symbolic clothing (masks, capes, etc.).

Each workshop has two stages:

- Stage 1 – presentation of the text content with the provision of visual support (the book) and optionally other stimuli (auditory – for example: playback of the sound of rain through an audio recording, kinesthetics – manipulation by children of symbolic objects, etc.). The workshop moderator is a teacher or other volunteer who is assisted by a teacher.
- Stage 2 – information processing. After listening to the text, the children apply the information from the story by making some drawings / paintings, making some key

elements included in the text, playing the stages of the story action, playing an application route through which they reconstruct the narrative thread of the story, etc.

Along with the children, their parents also participate, who are either spectators, following the way stories are told and information is processed, or they are involved in different stages of the activity.

The preparation of the activity is an important stage and is coordinated by a team of teachers from preschool education. Registration of volunteers who want to get involved in organizing and conducting the event is done about 6 weeks in advance. After the registration, the teams for the literacy workshops are constituted, but also the teams of volunteers who direct the participants to these workshops.

The volunteers in this program have different concerns and are part of different social categories, this aspect being one of the objectives of the project. People from different fields work together to raise awareness of the importance of reading in a child's life and development. In addition to enrolled teachers who volunteered, the initiative was joined by parents, high school students with pedagogical profile, students, representatives of NGOs and local community representatives.

Outdoor Reading Day is an event expected at the community level, and the number of participants has increased from year to year. If in 2013 approximately 700 children participated, their number doubled by 2019.

Bibliography

«Preschool education and child protection in Europe: eliminating social and cultural inequalities», 2009, Executive Agency for Education, Audiovisual and Culture (EACEA P9 Eurydice). An updated strategic framework for EU cooperation in education and training 16 decembrie 2008 – EURYDICE.

Ionescu M., Anghelescu C., Boca O., Herseni I., Popescu C., Stativa E., Ulrich C., Novak C., *Fundamental Landmarks in Learning and Early Development of Children from Birth to 7 Years*, Bucharest, Vanemonde Publishing House, UNICEF, 2010.

Note bio-bibliografiche degli autori

Isabel Albar è professore «agregé» di Lingua e Civiltà spagnola. Ha una laurea magistrale in Lingua e Civiltà spagnola e una laurea magistrale in Lingue Straniere applicate. È comandata presso la Direzione Pedagogica e alle Relazioni Internazionali dell'Académie d'Amiens - DSDEN (Direzione dei Servizi dell'Educazione Nazionale) dell'Oise; coordinatrice del progetto KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles* (2017-2020); formatrice per la Direzione scolastica regionale nelle formazioni sulla didattica della comprensione e sui dispositivi orali della classe. Docente di yoga in ambito scolastico, ha scritto una tesi sull'etica relazionale e la relazione pedagogica docente-alunno.

Paul Benaych è ispettore dell'Educazione nazionale, ricercatore associato all'Università Paris Descartes, formatore. I suoi lavori si concentrano sulla didattica del francese (l'orale, la pedagogia della comprensione della lettura, la produzione scritta, lo studio della lingua, la valutazione delle competenze) nella Scuola Primaria e Secondaria di primo grado. Membro del CIFODEM, laboratorio di ricerca all'Università Paris Descartes, è formatore per il *Réseau des Observatoires de la Lecture* (ROLL), al fianco di Alain Bentolila dal 1996. Ha concepito e costruito nell'ambito del ROLL risorse documentarie quali: Comprendere un testo, Realizzare degli *Atelier* di comprensione, Valutare e perfezionare le competenze di comprensione, Lavorare in autonomia (cfr. campus digitale del ROLL). È inoltre co-autore di opere e manuali scolastici per la casa editrice Nathan nel campo della padronanza linguistica, della letteratura tra i quali si ricordano in particolare *L'Île aux mots,* tout le français en CE1, CE2, CM1, CM2, cycle 3; *L'Île aux mots, Plurilectures CE2-CM1*; *Conjugaison junior; Professions Parents*; *Terre des mots,* Étude de la langue, oral, compréhension et production d'écrit, CE1, CE2, CM1 et CM2; *L'essentiel de la pédagogie,* 2017; *Les petits Robinson de la lecture,* 2018.

Alain Bentolila è nato il 21 aprile 1949 in Algeria. È Professore di Linguistica all'Università di Parigi dal 1985. Presiede, dal novembre 2010, il Centro Internazionale di formazione a distanza dei maestri (CIFODEM), creato all'Università Paris Descartes, che ha, in particolare, costruito la *Machine à lire* e la *Machine à comprendre*, il ROLL, il ROMA... Il ministro Jean Michel Blanquer gli ha affidato la missione di analizzare e perfezionare dei CP sdoppiati ad Amiens e la costruzione di un dispositivo educativo in ambito carcerario e nei professionali. Alain Bentolila è Ufficiale della Légion d'honneur e Ufficiale delle Arti e Lettere e dell'Ordine del Merito

Nazionale. Ha ottenuto, nel 1997, il Gran Premio dell'Académie française per il suo libro *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* nel 2007, il premio Essai di France Télévisions per *Le verbe contre la barbarie* e le Prix de la Forêt des livres per *Urgence école!* nel 2008. È dottore *honoris causa* dell'Università Cattolica di Parigi, consigliere scientifico del Ministero dell'Educazione. I suoi ultimi libri: *Langue et science* (Plon, 2015), *L'école contre la barbarie* (First Editions, 2017), *L'essentiel de la pédagogie* (Nathan, 2018) e *Nous ne sommes pas des bonobos* (Odile Jacob, 2021).

Giulia Bertagnolio Licio, nata a Torino, è un'insegnante di Lingua e Cultura inglese. Lavora nella scuola da diciassette anni e ha maturato esperienza in diversi ambiti: nell'Istruzione per Adulti, nella Scuola Secondaria di secondo grado (liceo linguistico, scientifico, artistico e istituto professionale) e presso l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, per il quale ha coordinato i progetti Erasmus+ nei due anni di mandato. Attualmente in servizio presso il Liceo Classico e Musicale «Cavour» di Torino, lavora a progetti di innovazione didattica, *debate*, CLIL, progetti di ricerca *classroom-based* sulla valutazione e, oltre ad alcuni corsi di formazione, si dedica alla progettazione europea (Erasmus+ e eTwinning). Ha pubblicato alcune traduzioni, un lavoro di ricerca per EVO (PowerPoint Presentation (weebly.com)) e ha collaborato con Rizzoli (*It's Literature*, *Lit Hub* e *Book Now!*).

Marika Calenda è Professore Associato presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Basilicata. Dottore di ricerca in Metodologia della Ricerca Educativa dal 2012, negli ultimi anni si è dedicata in particolare ai temi di ricerca: formazione e professionalità degli insegnanti, lettura e comprensione del testo. Ha svolto attività di docenza in corsi di formazione per gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado. Tra le sue ultime pubblicazioni: *L'attualità degli studi docimologici* (Calenda M., Milito F., «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2020); *La comprensione del testo. Capacità di localizzare informazioni e fare inferenze* (Calenda M., Milito F., Carocci, 2020).

Francesca Carpo, laureata in Lingue e Letterature straniere moderne presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino è stata una docente di Lingua e Civiltà francese presso l'Istituto «Rosa Luxemburg» di Torino, ora «Copernico-Luxemburg». Nel corso degli anni di attività ha sviluppato competenze progettuali in un contesto transnazionale e multiculturale nel quadro dei Programmi Europei, da Socrates a Erasmus+, che ha messo al servizio della scuola e dei propri studenti coordinando parecchi progetti in ambito internazionale. Dal 2013 al 2018 è stata distaccata presso l'USR Piemonte per sostegno e supporto alla ricerca educativa in relazione alla attuazione dell'autonomia con particolare riguardo ai progetti di carattere internazionale nell'ambito istruzione/formazione. È autrice di parecchi testi scolastici per la scuola superiore.

Daniela Condei è Ispettrice Scolastica per le discipline tecniche presso l'Inspectoratul Şcolar Judeţean di Brăila, Romania, docente di discipline tecniche, formatrice nazionale e autrice, insieme a Daniela Petre, Monica Mortu, Violeta Leocă, Cristina Mangiurea, del *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Halil İbrahim Kinali, laureato presso il Dipartimento di Storia dell'Università Tecnica del Medio Oriente ad Ankara, Turchia nel 1998, ha cominciato a insegnare nei licei pubblici come docente di inglese e di storia nel 1999. Nel 2015 è stato comandato alla Direzione dell'Educazione in qualità di coordinatore di progetto per i progetti educativi internazionali. È anche

consigliere pedagogico certificato per gli studenti e i genitori. È specializzato nei progetti internazionali negli ambiti: l'apprendimento ludico, la preparazione del contenuto digitale, in particolare per la comprensione della lettura e l'apprendimento delle lingue. Dal 2009 ha partecipato a più di 15 progetti europei e a numerosi progetti nazionali.

Rosanna Lamboglia è Dottore di Ricerca in «Storia dell'Europa mediterranea dall'antichità all'età contemporanea» (XXIII Ciclo), per il settore disciplinare M-STO/01. Nel 2013, ha conseguito l'Abilitazione nazionale per l'insegnamento nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (Classe di concorso A051 – Materie letterarie e Latino nei Licei e nell'Istituto Magistrale) ed è risultata vincitrice di pubblico concorso per l'insegnamento nella Scuola Secondaria di primo e secondo grado, dove è di ruolo dal 2015. Dal 2013 a oggi ha anche conseguito varie specializzazioni e master di II Livello in Didattica dell'italiano L2, Bisogni educativi speciali, Tecnologie Didattiche e Dirigenza scolastica. È docente-esperto formatore in corsi di formazione per docenti neo-immessi in ruolo, in anno di prova e di formazione, per docenti di sostegno nei corsi abilitanti e nella formazione obbligatoria, strutturale e permanente dei docenti di ruolo e in servizio presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Presso l'Università degli Studi della Basilicata ricopre a contratto l'insegnamento di Didattica della Storia nel corso di Laurea Magistrale in Storia e Civiltà europee.

Emilio Lastrucci è docente di Pedagogia all'Università della Basilicata e nel Dottorato di Ricerca in Psicologia sociale e dello sviluppo e Ricerca Educativa dell'Università «La Sapienza» di Roma, nonché *visiting professor* in varie università straniere. Presidente Nazionale dell'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.) dal 2017 al 2020 e fondatore (nel 1993) e Presidente Nazionale della Società Italiana per la Ricerca Educativa (S.I.R.E.), è membro di varie accademie scientifiche di respiro mondiale. Ha diretto ricerche, soprattutto di impianto empirico-sperimentale, di massimo rilievo internazionale, vertenti, in special modo, sui processi di alfabetizzazione, la comprensione della lettura, l'insegnamento della storia e delle scienze sociali, l'educazione alla cittadinanza, occupandosi altresì di programmazione curricolare, valutazione oggettiva ed autovalutazione di istituto ed elaborando modelli teorico-applicativi che hanno registrato vasto impiego nel tessuto scolastico-educativo. È autore di oltre 500 pubblicazioni scientifiche, fra cui 40 monografie, tradotte in varie lingue. È direttore di varie e importanti riviste scientifiche e collane editoriali nel settore psico-pedagogico-didattico, di livello nazionale e internazionale, redattore di alcune enciclopedie di diffusione mondiale ed autore di dieci voci dell'Enciclopedia Italiana Treccani. È consulente permanente del Ministero dell'Istruzione e del Ministero dell'Università e della Ricerca.

Violeta Leocă è Ispettrice Scolastica per la rete scolastica presso l'Inspectoratul Şcolar Judeţean di Brăila, Romania, docente di discipline tecniche, formatrice nazionale degli insegnanti e autrice, insieme a Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, del *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului,* Brăila 2020.

Emiliana Lisanti, laureata in Scienze della Formazione Primaria, nella sua qualità di docente di ruolo sul posto di sostegno ha maturato una ragguardevole esperienza nel campo dell'insegnamento nella Scuola Primaria. Cultrice della materia nel Settore Scientifico Disciplinare della Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi della Basilicata, svolge la funzione di esperta dei laboratori di Didattica per la disabilità sensoriali, di linguaggi e tecniche di

comunicazione non verbale nonché di Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione TIC nei corsi di specializzazione per il sostegno degli alunni con disabilità. Suoi saggi sono presenti in riviste scolastiche professionale di levatura nazionale come *L'Eco della Scuola Nuova* e in recenti pubblicazioni della casa editrice Anicia.

Cristina Mangiurea è Ispettrice Scolastica per l'insegnamento prescolare presso l'Inspectoratul Şcolar Judeţean di Brăila, Romania, docente nell'insegnamento prescolare, formatrice nazionale degli insegnanti e autrice, insieme a Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Violeta Leocă del *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului,* Brăila 2020.

Domenico Milito è Professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale, Coordinatore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Direttore del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità, Presidente nazionale della Fnism – Federazione Nazionale Insegnanti, Giornalista pubblicista, Direttore responsabile della rivista *L'Eco della scuola nuova*. Autore di numerose pubblicazioni, tra le quali si ricordano in particolare: *Didattica innovativa nell'era digitale* (Milito, Tataranni, Anicia, 2020); *Braille. La cultura tra le mani* (Milito, Lisanti, Anicia, 2018); *Cultura inclusiva e successo formativo* (Anicia, 2017); *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale* (Anicia, 2015).

Daniela Petre è Ispettrice Scolastica per i progetti educativi europei presso l'Inspectoratul Şcolar Judeţean di Brăila, Romania, coordinatrice del Progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme* e di numerosi progetti europei, docente di francese, formatrice nazionale degli insegnanti, coordinatrice del centro delocalizzato dell'esame DELF di Brăila. È autrice, insieme a Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, Violeta Leocă, del *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului,* Brăila 2020.

Jean-Pierre Scarpelli nasce in Francia da genitori franco - italiani, il padre Ufficiale della Aeronautica Militare francese si sposta spesso con la famiglia per ragioni di servizio nell' «Hexagone», occasione per lui di conoscere a fondo gli usi, i costumi e le tradizioni di molte regioni francesi. Presta servizio come Sottufficiale dell'Aeronautica Militare per 2 anni a Tahiti. Si laurea poi all'Università di Nancy (Maîtrise en Langues Vivantes -mention italien) e si trasferisce subito in Italia, dove lavora come Lettore di madrelingua francese presso l'Università degli Studi della Basilicata dal 1990. Segue corsi di perfezionamento e aggiornamento all'Università di Grenoble, di Lione, di Tor Vergata Roma 3, acquisendo ulteriori diplomi e un Master di II livello. È membro del gruppo di lavoro dell'Università degli Studi della Basilicata per il progetto Erasmus+/ Partenariati strategici KA201-02 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants*.

Marialuisa Sepe, dottore di ricerca, docente a tempo indeterminato di Discipline letterarie e Latino nella Scuola Secondaria di secondo grado, è docente a contratto di Lingua e Cultura italiana per stranieri presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata. L'attività scientifica di Marialuisa Sepe si incentra sui seguenti filoni di ricerca: metodi e modelli di insegnamento dell'italiano L2 nei diversi contesti di apprendimento; formazione dei docenti di italiano L2; didattica dell'italiano L2 con le tecnologie educative.

Raffaele Spiezia è docente di Linguistica francese presso il Dipartimento di Lettere e Beni Culturali dell'Università degli Studi della Campania «L. Vanvitelli». Successivamente al conse-

guimento del Dottorato di ricerca e all'attività scientifica svolta presso università straniere, le sue indagini si sono prevalentemente concentrate sulla dimensione lessicologica, attraverso l'analisi di corpora lessicali esistenti. L'autore collabora con il laboratorio di ricerca ADEF (*Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation*) presso l'Università d'Aix-Marseille e ha pubblicato numerosi articoli su riviste scientifiche nazionali ed internazionali e vari volumi, fra cui si ricorda *La lisibilité entre théorie et pratique* (Schena, 2007)*, Formes, styles, sens… Pour un apprentissage progressif du français* (Spiezia, Pollastri, EditricErmes, 2011) e *TEXTBALANCER - Applicazione web per l'analisi lessicale e della leggibilità di testi in lingua francese* (Pensa Multimedia, 2019).

Nicoleta Daniela Stanciu è Ispettrice Scolastica per le lingue straniere presso l'Inspectoratul Şcolar Judeţean di Brăila, Romania (2019-2021), docente di inglese, formatrice nazionale degli insegnanti.

Emilia Surmonte è ricercatrice di Letteratura francese all'Università della Basilicata, dove insegna anche la Lingua francese. Formatrice dei docenti (formazione iniziale e continua) nel MIUR e nelle Università, ha partecipato a numerosi progetti di ricerca nell'ambito della didattica delle lingue straniere. I suoi ambiti di ricerca universitari vertono sulla letteratura contemporanea e sui linguaggi della sensorialità. Ha pubblicato le monografie *La langue des odeurs en diachro-synchronie* (Lavieri, 2014), *Antigone, la Sphinx d'Henry Bauchau* (Peter Lang, 2011) e *Declinazioni della passione in Marguerite Yourcenar* (Schena, 2006). Traduttrice delle *Géorgiques* di Claude Simon in italiano, è autrice di numerosi articoli letterari e linguistico-culturali. Redattrice ne *Le Nouveau Dictionnaire général bilingue français-italien/ italien-français* e nel *Dictionnaire Yourcenar*, collabora attualmente al gruppo di ricerca CIREB e alla redazione del *Dictionnaire de la Nouvelle Brachylogie*. Si interessa altresì, nelle sue ricerche, alla relazione tra letteratura e fumetto di area francese e francofona.

Anna Tataranni, laureata in Pedagogia e in Scienze della Formazione Primaria è Tutor Coordinatore del tirocinio nel Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM 85-bis) presso l'Università degli Studi della Basilicata, docente a contratto presso l'Università degli Studi della Basilicata e di Bari. Formatore nei percorsi dedicati ai docenti in servizio e ai neoassunti organizzati dalle scuole polo per conto dell'USR Basilicata. Tra i suoi scritti sono da annoverare: «*Riflessioni sulla natura della conoscenza: l'approccio costruttivista*» - «*Digitalizzazione come strumento di semplificazione e standardizzazione dei procedimenti amministrativi*» in AA.VV., *Professionisti della scuola in rete per navigare nel Mare Magnum dei concorsi MIUR con mappe sintetiche* (Armando, 2019); «*Didattica innovativa nell'era digitale*» (Milito, Tataranni, Anicia, 2018); «*Insieme per… crescere*» in *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria* (Bolognesi, D'Ascenzo (cur.), Franco Angeli, 2018); *Formazione a distanza e apprendimento in rete: un prototipo* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2020); *L'animatore digitale nella scuola dell'autonomia* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2019)*; Realtà aumentata e didattica* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2017); ha collaborato alla ricerca presente nel testo *Cultura inclusiva e successo formativo* (Milito, Anicia, 2017).

Authors' bio-bibliography

Isabel Albar has the degree «agrégation» of Spanish Language and Civilization, a Master of Spanish Language and Civilization and a Master of Applied Foreign Languages. She is head of project for Pedagogy department – Académie d'Amiens and for International relations – DSDEN de l'Oise; coordinator of the KA201 project *Preventing Illiteracy through innovative tools and collaboration with families* (2017-2020). She also is academic trainer on trainings about the didactics of the comprehension and the oral devices for the class. As a school yoga teacher, she wrote a research on relational ethics and the teacher-student relationship.

Paul Benaych is a national education inspector, research associate at the University of Paris Descartes, teachers' trainer. His work focuses on the didactics of French (oral, reading comprehension pedagogy, written production, language study, assessment of skills) in Primary and Secondary schools. Member of CIFODEM, a research laboratory at Paris Descartes University, he has been a teachers' trainer for the *Réseau des Observatoires de la Lecture* (ROLL), alongside Alain Bentolila, since 1996. Within ROLL, he has designed and built documentary resources such as: Understanding a Text, Making Comprehension Ateliers, Assessing and Refining Comprehension Skills, Working Autonomously (see ROLL digital campus). He is also co-author of works and school manuals for the Nathan publishing house in the field of language proficiency and literature, including in particular *L'Île aux mots,* tout le français en CE1, CE2, CM1, CM2, cycle 3; *L'Île aux mots, Plurilectures CE2-CM1*; *Conjugaison junior; Professions Parents*; *Terre des mots,* Étude de la langue, oral, compréhension et production d'écrit, CE1, CE2, CM1 et CM2; *L'essentiel de la pédagogie,* 2017; *Les petits Robinson de la lecture,* 2018.

Alain Bentolila was born on 21 April 1949 in Algeria. He has been Professor of Linguistics at the University of Paris since 1985. Since November 2010, he has chaired the International Centre for Distance Learning for Teachers (CIFODEM), set up at Paris Descartes University, which has, in particular, built the *Machine à lire* and the *Machine à comprendre*, the ROLL, the ROMA… Minister Jean Michel Blanquer has entrusted him with the mission of analysing and perfecting dual CPs in Amiens and the construction of an educational system in prisons and vocational schools. Alain Bentolila is an Officer of the Légion d'honneur and Officer of Arts and Letters and of the Order of National Merit. In 1997, he was awarded the Grand Prix of the Académie française for his book *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* in 2007, the

France Télévisions Essai Prize for *Le verbe contre la barbarie* and the Prix de la Forêt des livres for *Urgence école!* in 2008. He holds an honorary doctorate from the Catholic University of Paris and is scientific advisor to the Ministry of Education. His latest books *Langue et science* (Plon, 2015), *L'école contre la barbarie* (First Editions, 2017), *L'essentiel de la pédagogie* (Nathan, 2018) et *Nous ne sommes pas des bonobos* (Odile Jacob, 2021).

Giulia Bertagnolio Licio, born in Turin, is a teacher of English Language and Culture. She has been working in the school sector for seventeen years and has gained experience in various fields: Adult Education, Secondary School (linguistic, scientific, artistic and vocational high school) and at the Regional School Office (USR) of Piedmont, for which she coordinated Erasmus+ projects during her two years in office. Currently working at the Liceo Classico e Musicale «Cavour» in Turin, she works on didactic innovation projects, debates, CLIL, classroom-based research projects on assessment and, in addition to some training courses, she is involved in European projects (Erasmus+ and eTwinning). She has published some translations, a research paper for EVO (PowerPoint Presentation (weebly.com)) and has collaborated with Rizzoli (*It's Literature*, *Lit Hub* and *Book Now*!).

Marika Calenda is Associate Professor at the Department of Human Sciences of the University of Basilicata. She has a PhD in Educational Research Methodology since 2012, and in recent years she has focused in particular on research topics: training and professionalism of teachers, reading and comprehension of the text. She has carried out teaching activities in training courses for teachers of schools of all levels. Among her latest publications: *L'attualità degli studi docimologici* (Calenda M., Milito F., «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2020); *La comprensione del testo. Capacità di localizzare informazioni e fare inferenze* (Calenda M., Milito F., Carocci, 2020).

Francesca Carpo, graduate in Modern Foreign Languages and Literature from the Faculty of Humanities at the University of Turin, she was a teacher of French Language and Civilisation at the «Rosa Luxemburg» Institute in Turin, now «Copernico-Luxemburg». Over the years she has developed project skills in a transnational and multicultural context within the framework of European Programmes, from Socrates to Erasmus+, which she has put at the service of the school and its students by coordinating several projects in the international sphere. From 2013 to 2018 she was seconded to the USR Piedmont to support educational research in relation to the implementation of autonomy with particular regard to international projects in the field of education/training. She is the author of several high school textbooks.

Daniela Condei is a School Inspector for technical disciplines at the County School Inspectorate of Brăila, Romania, technical disciplines teacher, national teacher trainer and author, together with Daniela Petre, Monica Mortu, Violeta Leocă, Cristina Mangiurea, of *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Halil İbrahim Kinali is graduated from the department of History from the Middle East Technical University in Ankara, Turkey, in 1998. He started teaching at public high schools as English and History teacher in 1999. In 2015 he was assigned to the Directorate of Education as the project coordinator for the international projects of education. He is also a certified educational coach for students and parents. His speciality at international projects are preparation

of game based learning, preparation of digital content specially for reading comprehension and language learning. He has cooperated more than 15 Eu projects since 2009 as well as numerous national projects.

Rosanna Lamboglia is a PhD in «History of Mediterranean Europe from antiquity to the contemporary age», subject area M-STO/01. In 2013, she obtained the national qualification for teaching in Secondary School (Class A051 - Literary subjects and Latin in the Licei and in the Istituto Magistrale) and she won the public competition for teaching in Secondary School, where she has been tenured since 2015. From 2013 to date, she has also obtained various specialisations and second-level masters in Teaching Italian as a second language, Special Educational Needs, Educational Technologies and School Management. She is a teacher-expert trainer in training courses for teachers newly recruited, in probationary and training years, for support teachers in qualifying courses and in compulsory, structural and permanent training for teachers of all levels. At the University of Basilicata she is a lecturer on contract in History Didactics for the Master's degree course in History and European Civilisations.

Emilio Lastrucci teaches Pedagogy at the University of Basilicata and in the PhD programme in Social and Developmental Psychology and Educational Research at the University of Rome «La Sapienza», as well as being a visiting professor at various foreign universities. National President of the Italian Pedagogical Association (As.Pe.I.) from 2017 to 2020 and founder (in 1993) and National President of the Italian Society for Educational Research (S.I.R.E.), he is a member of various scientific academies worldwide. He has directed research, especially empirical-experimental research, of the highest international importance, focusing in particular on literacy processes, reading comprehension, the teaching of history and social sciences, and citizenship education. He has also dealt with curriculum planning, objective assessment and school self-evaluation, and has developed theoretical-application models that have been widely used in the school-educational system. He is the author of over 500 scientific publications, including 40 monographs, translated into several languages. He is the editor of several important scientific journals and publishing series in the psycho-pedagogical-educational field, both nationally and internationally, the editor of several encyclopaedias of worldwide circulation and the author of ten entries in the Enciclopedia Italiana Treccani. He is a permanent consultant to the Ministry of Education and the Ministry of Universities and Research.

Violeta Leocă is School Inspector for the school network at the Inspectoratul Şcolar Judeţean in Brăila, Romania, teacher of technical subjects, national trainer of teachers and author, together with Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, of *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Emiliana Lisanti, graduated in Primary Education Sciences, in her capacity as a tenured teacher for students with disabilities, she has gained considerable experience in the field of teaching in Primary School. Expert of the subject in the Scientific Disciplinary Sector of Didactics and Special Pedagogy at the University of Basilicata, she is an expert in the Didactics laboratories for sensory disabilities, in languages and techniques for non-verbal communication as well as in Information and ICT communication in specialization courses for the support of pupils with disabilities. Her essays are featured in professional school magazines of national standing such as *L'Eco della Scuola Nuova* and in recent publications by the Anicia publishing house.

Cristina Mangiurea is a School Inspector for Pre-school Education at the Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila in Brăila, Romania, a teacher in Pre-school education, national teacher trainer and author, together with Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Violeta Leocă, of *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Domenico Milito is Associate Professor of Education and Special Pedagogy, Coordinator of the Degree Course in Primary Education Sciences, Director of the Specialization Course for teaching students with disabilities, National President of the Fnism - National Federation of Teachers, Journalist, Editor in Chief of the magazine *L'Eco della scuola nuova*. Author of numerous publications including in particular: *Didattica innovativa nell'era digitale* (Milito, Tataranni, Anicia, 2020); *Braille. La cultura tra le mani* (Milito, Lisanti, Anicia, 2018); *Cultura inclusiva e successo formativo* (Anicia, 2017); *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale* (Anicia, 2015).

Daniela Petre is a School Inspector for European educational projects at the Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila in Brăila, Romania, coordinator of the Erasmus+ Project *Prévenir l'Illettrisme* and of several European projects, French teacher, national teacher trainer, coordinator of the DELF exam centre in Brăila. She is the author, together with Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, Violeta Leocă, of *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Jean-Pierre Scarpelli was born in France to French-Italian parents. His father, an Officer in the French Air Force, often travelled with his family for service in the «Hexagone», giving him the opportunity to get to know the customs and traditions of many French regions. He served as an Air Force non-commissioned officer for two years in Tahiti. He then graduated from the University of Nancy (Maîtrise en Langues Vivantes – mention italien) and immediately moved to Italy, where he worked as a French mother tongue Lecturer at the University of Basilicata since 1990. He attended advanced and refresher courses at the Universities of Grenoble, Lyon and Tor Vergata Roma 3, acquiring further diplomas and a Master's degree. He is a member of the working group of the University of Basilicata for the Erasmus+ strategic partnership project KA201-02 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants*.

Marialuisa Sepe is PhD, permanent teacher in Literary and Latin Disciplines at public school and lecturer on contract of Italian Language and Culture for Foreigners at the University of Basilicata Language Centre. The scientific activity of Marialuisa Sepe focuses on the following research lines: teaching methods and models of Italian L2 in different learning contexts; training of Italian teachers L2; teaching of Italian L2 with educational technologies.

Raffaele Spiezia is Associate Professor of French Linguistics at the Department of Humanities and Cultural Heritage of the University of Campania «L. Vanvitelli». Following his PhD and his scientific activity at foreign universities, his investigations have mainly focused on the lexicological dimension, through the analysis of existing lexical corpora. The author collaborates with the ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation) research laboratory at the University of Aix-Marseille and has published numerous articles in national and international scientific journals and several books, including *La lisibilité entre théorie et pratique* (Schena, 2007), *Formes, styles, sens... Pour un apprentissage progressif du français* (Spiezia, Pollastri, EditricErmes, 2011) and *TEXTBALANCER - Applicazione web per l'analisi lessicale e della leggibilità di testi in lingua francese* (Pensa Multimedia, 2019).

Nicoleta Daniela Stanciu is School Inspector for Foreign Languages at the Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila in Brăila, Romania (2019-2021), English teacher, national teacher trainer.

Emilia Surmonte is Lecturer in French Literature at the University of Basilicata, where she also teaches French. She is a teacher trainer (initial and continuous training) in the MIUR and in universities and has participated in numerous research projects in the field of foreign language teaching. Her university research interests focus on contemporary literature and the languages of the senses. She has published the monographs *La langue des odeurs en diachro-synchronie* (Lavieri, 2014), *Antigone, la Sphinx d'Henry Bauchau* (Peter Lang, 2011) and *Declinazioni della passione in Marguerite Yourcenar* (Schena, 2006). Translator of Claude Simon's *Les Géorgiques* into Italian, she is the author of numerous literary and linguistic-cultural articles. Editor in *Le Nouveau Dictionnaire général bilingue français-italien/ italien-français* and the *Dictionnaire Yourcenar*, she currently collaborates with the CIREB research group and with the *Dictionnaire de la Nouvelle Brachylogie*. She is also interested in the relationship between literature and comics in the French and French-speaking areas.

Anna Tataranni, graduated in Pedagogy and Primary Education Sciences is Tutor Coordinator of the internship in the single-cycle master's degree course in Primary Education Sciences (LM 85-bis) at the University of Basilicata. She is lecturer on contract at the University of Basilicata and the University of Bari. She is a teacher trainer for initial and continous teacher training, as well as new hires organized by the polo schools on behalf of the USR Basilicata in relation to issues concerning: «Learning environments and laboratory teaching: didactic innovation, computational thinking and creativity, digital content», «Didactics of skills, methodological innovation and basic skills», «Teaching and learning methodologies oriented to the use of digital technologies», «Social cohesion and prevention of youth distress: technological addictions», «Introduction to "backward" programming and the design of the curricula for competences, "Classroom management and relational problems"». Among his writings are to be counted: «*Riflessioni sulla natura della conoscenza: l'approccio costruttivista*» - «*Digitalizzazione come strumento di semplificazione e standardizzazione dei procedimenti amministrativi*» in AA.VV., *Professionisti della scuola in rete per navigare nel Mare Magnum dei concorsi MIUR con mappe sintetiche* (Armando, 2019); «*Didattica innovativa nell'era digitale*» (Milito, Tataranni, Anicia, 2018); «*Insieme per... crescere*» in *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria* (Bolognesi, D'Ascenzo (cur.), Franco Angeli, 2018); *Formazione a distanza e apprendimento in rete: un prototipo* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2020); *L'animatore digitale nella scuola dell'autonomia* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2019)*; Realtà aumentata e didattica* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2017); she collaborated on research in the text *Cultura inclusiva e successo formativo* (Milito, Anicia, 2017).

Notes bio-bibliographiques des auteurs

Isabel Albar est agrégée externe de Langue et Civilisation Espagnole. Elle a un Master Langue et Civilisation Espagnole plus un Master Langues étrangères appliquées. Elle est chargée de mission à la Direction de la Pédagogie - Académie d'Amiens et à l'ouverture à l'international - DSDEN (Direction des Services de l'Éducation Nationale) de l'Oise; coordonnatrice du projet KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles* (2017-2020); formatrice académique sur les formations sur la didactique de la compréhension et les dispositifs oraux de la classe. Professeur de yoga en milieu scolaire, elle a rédigé un mémoire sur l'éthique relationnelle et la relation pédagogique professeur-élèves.

Paul Benaych est Inspecteur de l'Éducation nationale, chercheur associé Université Paris Descartes, formateur, les travaux de Paul Benaych concernent la didactique du français (l'oral, la pédagogie de la compréhension en lecture, la production d'écrits, l'étude de la langue, l'évaluation des compétences) à l'École Primaire et au Collège. Membre du CIFODEM, laboratoire de recherche à l'Université Paris Descartes, il est formateur pour le *Réseau des Observatoires de la Lecture* (le ROLL) aux côtés d'Alain Bentolila depuis 1996. Il a conçu et construit dans le ROLL des ressources documentaires sur: Comprendre un texte, Mettre en œuvre des Ateliers de compréhension, Évaluer et perfectionner les compétences de compréhension, Travailler en autonomie (cf. campus numérique du ROLL). Il est co-auteur d'ouvrages et manuels scolaires chez Nathan dans le domaine de la maîtrise de la langue, de la littérature de jeunesse et de la compréhension en lecture, parmi lesquels on retrouve *L'Île aux mots,* tout le français en CE1, CE2, CM1, CM2, cycle 3; *L'Île aux mots, Plurilectures CE2-CM; Conjugaison junior; Professions Parent; Terre des mots,* Étude de la langue, oral, compréhension et production d'écrit, CE1, CE2, CM1 et CM2; *L'essentiel de la pédagogie,* 2017; *Les petits Robinson de la lecture*, 2018.

Alain Bentolila est né le 21 avril 1949 en Algérie. Il est Professeur en chaire de Linguistique à l'Université de Paris depuis 1985. Il préside, depuis novembre 2010, le Centre International de formation à distance des maîtres (CIFODEM) créé à l'université Paris Descartes qui à notamment construit la *Machine à Lire* et la *Machine à Comprendre*, le ROLL, le ROMA... Le ministre Jean Michel Blanquer lui a confié la mission d'analyser et de perfectionner des CP dédoublés à Amiens et la construction d'un dispositif d'éducation en milieu pénitentiaire et dans les filières profession-

nelles. Alain Bentolila est Officier de la Légion d'honneur et Officier des Arts et lettres et de l'Ordre du Mérite National. Il a obtenu, en 1997, le Grand Prix de l'Académie française pour son livre *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* en 2007, le prix Essai de France Télévisions pour *Le verbe contre la barbarie* et le Prix de la Forêt des Livres pour *Urgence école!* en 2008. Il est docteur *honoris causa* de l'Université Catholique de Paris, conseiller scientifique du Ministère de l'Éducation. Ses derniers livres: *Langue et science* (Plon, 2015), *L'école contre la barbarie* (First Editions, 2017), *L'essentiel de la pédagogie* (Nathan, 2018) et *Nous ne sommes pas des bonobos* (Odile Jacob, 2021).

Giulia Bertagnolio Licio, née à Turin, est professeur de langue et de culture anglaises. Elle travaille dans le secteur scolaire depuis dix-sept ans et a acquis de l'expérience dans différents domaines: Éducation des Adultes, École Secondaire (lycée linguistique, scientifique, artistique et professionnel) et à l'Office Scolaire Régional (USR) du Piémont, pour lequel elle a coordonné des projets Erasmus+ pendant ses deux années de fonction. Actuellement en poste au Liceo Classico e Musicale «Cavour» de Turin, elle travaille sur des projets d'innovation didactique, debate, l'EMILE, des projets de recherche en classe sur l'évaluation et, en plus de quelques cours de formation, elle participe à des projets européens (Erasmus+ et eTwinning). Elle a publié quelques traductions, un document de recherche pour EVO (Présentation PowerPoint (weebly.com)) et a collaboré avec Rizzoli (*It's Literature*, *Lit Hub* e *Book Now!*).

Marika Calenda est Professeure Associée au Département des Sciences Humaines de l'Université de la Basilicate. Titulaire d'un doctorat en Méthodologie de la Recherche en Éducation depuis 2012, elle s'est notamment consacrée ces dernières années à des thèmes de recherche tels que la formation et professionnalisation des enseignants, la lecture et compréhension de textes. Elle a donné des cours de formation à l'intention des enseignants dans des écoles de tous niveaux. Parmi ses dernières publications il y a *L'attualità degli studi docimologici* (Calenda M., Milito F., «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2020); *La comprensione del testo. Capacità di localizzare informazioni e fare inferenze* (Calenda M., Milito F., Carocci, 2020).

Francesca Carpo, diplômée en Langues et Littératures étrangères modernes de la Faculté des Sciences Humaines de l'université de Turin, a enseigné la langue et la civilisation françaises à l'institut «Rosa Luxemburg» de Turin, aujourd'hui «Copernico-Luxemburg». Au fil des années, elle a développé des compétences de projet dans un contexte transnational et multiculturel dans le cadre de programmes européens, de Socrates à Erasmus+, qu'elle a mis au service de l'école et de ses étudiants en coordonnant plusieurs projets dans le domaine international. De 2013 à 2018, elle a été détachée auprès de l'USR (Office Scolaire Régional) du Piémont pour soutenir la recherche éducative en relation avec la mise en œuvre de l'autonomie, avec un regard particulier sur les projets internationaux dans le domaine de l'éducation/formation. Elle est l'auteure de plusieurs manuels scolaires de niveau secondaire.

Daniela Condei est Inspectrice Scolaire pour les disciplines techniques à l'Inspectoratul Şcolar Judeţean de Brăila, en Roumanie, professeure de disciplines techniques, formatrice nationale d'enseignants et auteure, avec Daniela Petre, Violeta Leocă, Monica Mortu, Cristina Mangiurea, de *DicoVoc. Exerciții, pentru îmbogățirea vocabularului*, Brăila 2020.

Halil İbrahim Kinali, diplômé du Département d'histoire de l'Université Technique du Moyen-Orient à Ankara, Turquie en 1998, a commencé à enseigner dans les lycées publics comme

professeur d'anglais et d'histoire en 1999. En 2015, il a été affecté à la Direction de l'Éducation en tant que coordinateur de projet pour les projets internationaux d'éducation. Il est également un coach éducatif certifié pour les étudiants et les parents. Ses spécialités dans les projets internationaux sont: la préparation de l'apprentissage par le jeu, la préparation du contenu numérique spécialement pour la compréhension de la lecture et l'apprentissage des langues. Il a coopéré à plus de 15 projets européens depuis 2009 ainsi qu'à de nombreux projets nationaux.

Rosanna Lamboglia est Docteur en «Histoire de l'Europe méditerranéenne de l'Antiquité à l'époque contemporaine», dans le domaine M-STO/01. En 2013, elle a obtenu le CAPES pour l'enseignement dans le Secondaire de Matières littéraires et latin. Elle est titulaire depuis 2015. De 2013 à ce jour, elle a également obtenu diverses spécialisations et masters II pour: enseignement de l'italien comme langue seconde, besoins éducatifs spéciaux, technologies éducatives et gestion scolaire. Elle est formatrice des enseignants dans les cours de formation pour les enseignants (en stage et en formation continue), pour les enseignants des élèves handicapés, dans tous les cycles et filières scolaires. À l'Université de la Basilicate, elle est chargée du cours de «Didactique de l'histoire» pour le Master II en Histoire et Civilisations Européennes.

Emilio Lastrucci enseigne la pédagogie à l'université de Basilicate et dans le cadre du programme de doctorat en Psychologie Sociale et du Développement et en Recherche Éducative de l'Université de Rome «La Sapienza». Il est également professeur invité dans diverses universités étrangères. Président national de l'Association pédagogique italienne (As.Pe.I.) de 2017 à 2020 et fondateur (en 1993) et président national de la Société italienne pour la recherche en éducation (S.I.R.E.), il est membre de diverses académies scientifiques dans le monde. Il a dirigé des recherches, en particulier des recherches empiriques-expérimentales, de la plus haute importance au niveau international, portant notamment sur les processus d'alphabétisation, la compréhension de la lecture, l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales et l'éducation à la citoyenneté. Il s'est également occupé de la planification des programmes, de l'évaluation objective et de l'auto-évaluation des écoles, et a développé des modèles théorico-applicatifs qui ont été largement utilisés dans le domaine scolaire et éducatif. Il est l'auteur de plus de 500 publications scientifiques, dont 40 monographies, traduites en plusieurs langues. Il est l'éditeur de plusieurs revues scientifiques importantes et de collections éditoriales dans le domaine de la psychopédagogie et de l'éducation, tant au niveau national qu'international. Il est également redacteur dans plusieurs encyclopédies distribuées dans le monde entier et l'auteur de dix entrées dans l'Enciclopedia Italiana Treccani. Il est consultant permanent auprès du Ministère de l'Éducation et du Ministère des Universités et de la Recherche.

Violeta Leocă est Inspectrice scolaire pour le réseau d'écoles à l'Inspectoratul Şcolar Judeţean de Brăila, Roumanie, professeure de matières techniques, formatrice nationale d'enseignants et auteure, avec Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, de *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Emiliana Lisanti est diplômée en Sciences de l'Éducation Primaire et, en tant qu'enseignante titulaire d'un poste de professeur de soutien aux élèves avec disabilités, elle a acquis une expérience considérable dans le domaine de l'enseignement primaire. Elle est experte dans le Secteur Disciplinaire Scientifique de Didactique et Pédagogie Spéciale de l'Université de Basilicate, dans les laboratoires de Didactique des handicaps sensoriels, des langages et techniques de communication non verbale et des Technologies de l'Information et de la Communication

(TIC) dans les cours de spécialisation pour le soutien des élèves handicapés. Ses essais ont été publiés dans des revues scolaires professionnelles d'envergure nationale telles que *L'Eco della Scuola Nuova* et dans des publications récentes de la maison d'édition Anicia.

Cristina Mangiurea est Inspectrice Scolaire pour l'éducation préscolaire à l'Inspectoratul Şcolar Judeţean de Brăila, Roumanie, enseignante en éducation préscolaire, formatrice nationale d'enseignants et auteure, avec Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Violeta Leocă, de *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Domenico Milito est Professeur Associé de Didactique et Pédagogie spéciales, coordinateur du cours de Master II en Sciences de l'Éducation pour l'École Primaire, Directeur du cours de spécialisation pour l'enseignement aux élèves handicapés, Président National de la FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti (Fédération Nationale des Enseignants), Journaliste, Rédacteur en chef de la revue *L'Eco della Scuola Nuova*. Auteur de nombreuses publications, dont notamment: *Didattica innovativa nell'era digitale* (Milito, Tataranni, Anicia, 2020); *Braille. La cultura tra le mani* (Milito, Lisanti, Anicia, 2018), *Cultura inclusiva e successo formativo* (Anicia, 2017); *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale* (Anicia, 2015).

Daniela Petre est Inspectrice Scolaire pour les projets éducatifs européens à l'Inspectoratul Şcolar Judeţean de Brăila, Roumanie, coordinatrice du projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme* et de plusieurs projets européens, professeure de français, formatrice nationale d'enseignants, coordinatrice du centre de délocalisation de l'examen DELF à Brăila. Elle est l'auteure, avec Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, Violeta Leocă, de *DicoVoc. Exerciţii, pentru îmbogăţirea vocabularului*, Brăila 2020.

Jean-Pierre Scarpelli est né en France de parents franco-italiens. Son père, Officier de l'Armée de l'Air Française, a souvent voyagé avec sa famille pour son service dans l' «Hexagone», ce qui lui a donné l'occasion de connaître les coutumes et les traditions de nombreuses régions françaises. Il a servi comme sous-officier de l'armée de l'air pendant deux ans à Tahiti. Il a ensuite obtenu un diplôme de l'Université de Nancy (maîtrise en langues vivantes – mention italien) et s'est immédiatement installé en Italie, où il travaille comme Lecteur de langue maternelle française à l'Université de Basilicata depuis 1990. Il a suivi des cours de perfectionnement et formation continue aux universités de Grenoble, de Lyon et de Tor Vergata Roma 3, obtenant des diplômes supplémentaires et un master de deuxième niveau. Il est membre du groupe de travail de l'Université de Basilicata pour le projet Erasmus+ partenariat stratégique KA201-02 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants*.

Marialuisa Sepe est Docteur ès Lettres, professeur titulaire de Disciplines littéraires et de latin au lycée et chargée des cours de Langue et de Culture italienne pour les étrangers au Centro Linguistico di Ateneo de l'Université de Basilicate. L'activité scientifique de Marialuisa Sepe se concentre sur les domaines de recherche suivants: méthodes et modèles pour l'enseignement de l'italien L2 dans différents contextes d'apprentissage; formation des enseignants d'italien L2; enseignement de l'italien L2 avec les technologies éducatives.

Raffaele Spiezia est Professeur Associé en Linguistique Française au Département des Sciences Humaines et du Patrimoine Culturel de l'Université de la Campanie «L. Vanvitelli». Suite

à son doctorat et à son activité scientifique dans des universités étrangères, ses recherches ont principalement porté sur la dimension lexicologique, à travers l'analyse de corpus lexicaux existants. L'auteur collabore avec le laboratoire de recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation) de l'Université d'Aix-Marseille et a publié de nombreux articles dans des revues scientifiques nationales et internationales et plusieurs ouvrages, dont *La lisibilité entre théorie et pratique* (Schena, 2007)*, Formes, styles, sens… Pour un apprentissage progressif du français* (Spiezia, Pollastri, EditricErmes, 2011) e *TEXTBALANCER - Applicazione web per l'analisi lessicale e della leggibilità di testi in lingua francese* (Pensa Multimedia, 2019).

Nicoleta Daniela Stanciu est Inspectrice Scolaire pour les langues étrangères à l'Inspectoratul Şcolar Judeţean de Brăila, Roumanie (2019-2021), professeure d'anglais, formatrice nationale d'enseignants.

Emilia Surmonte est Maîtresse de Conférences en Littérature française à l'Université de Basilicata, où elle enseigne également la langue française. Elle est formatrice d'enseignants (formation initiale et continue) au MIUR et dans les universités et a participé à de nombreux projets de recherche dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ses recherches universitaires portent sur la littérature contemporaine et les langages des sens. Elle a publié les monographies *La langue des odeurs en diachro-synchronie* (Lavieri, 2014), *Antigone, la Sphinx d'Henry Bauchau* (Peter Lang, 2011) et *Declinazioni della passione* in Marguerite Yourcenar (Schena, 2006). Traductrice des *Géorgiques* de Claude Simon en italien, elle est l'auteure de nombreux articles littéraires et linguistico-culturels. Rédactrice dans le *Nouveau Dictionnaire général bilingue français-italien/italien-français* et dans le *Dictionnaire Yourcenar*, elle collabore actuellement avec le groupe de recherche CIREB et avec le *Dictionnaire de la Nouvelle Brachylogie*. Elle s'intéresse également aux relations entre la littérature et la bande dessinée dans l'espace français et francophone.

Anna Tataranni, diplômée en Pédagogie et en Sciences de l'Éducation pour l'École Primaire, est Tutor Coordinateur du stage dans le Cours de Master en cycle unique en Sciences de l'Éducation pour l'école primaire LM 85-bis) à l'Université de Basilicate. Elle est chargée de cours à l'Université de Basilicate et à l'Université de Bari, formatrice dans la formation intiale e continue aux enseignants en service, ainsi qu'aux enseignants stagiaires pour l'USR Basilicata dans les domaines suivants: «Environnements d'apprentissage et d'enseignement laboratorial: innovation didactique, pensée computationnelle et créativité, contenu numérique», «Didactique des compétences, innovation méthodologique et compétences de base», «Méthodes d'enseignement et d'apprentissage axées sur l'utilisation des technologies numériques», «Cohésion sociale et prévention de l'inconfort». Parmi ses écrits figurent: «*Riflessioni sulla natura della conoscenza: l'approccio costruttivista*» - «*Digitalizzazione come strumento di semplificazione e standardizzazione dei procedimenti amministrativi*» in AA.VV., *Professionisti della scuola in rete per navigare nel Mare Magnum dei concorsi MIUR con mappe sintetiche* (Armando, 2019); «*Didattica innovativa nell'era digitale*» (Milito, Tataranni, Anicia, 2018); «*Insieme per… crescere*» in *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria* (Bolognesi, D'Ascenzo (cur.), Franco Angeli, 2018); *Formazione a distanza e apprendimento in rete: un prototipo* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2020); *L'animatore digitale nella scuola dell'autonomia* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2019)*; Realtà aumentata e didattica* in *L'Eco della Scuola Nuova* (2017); elle a collaboré a la recherche dans le texte *Cultura inclusiva e successo formativo* (Milito, Anicia, 2017).

Sintesi dei contributi

Albar Isabel, *La didattica della comprensione della lettura. Scambi.* Tavola rotonda con Isabel Albar, Rachel Aliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy

Mercoledì 2 dicembre 2020 si è svolto a Beauvais il seminario di presentazione del progetto Erasmus+ *Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, realizzato tra il 2017 e il 2020 con partner del mondo dell'istruzione e delle università in Italia, Romania e Turchia. Il seminario ha cercato di interrogare il ruolo della scuola nella prevenzione dell'analfabetismo funzionale e ha proposto una riflessione sulla didattica della comprensione della lettura e sulle modalità di attuazione delle pratiche da privilegiare. Isabel Albar riprende qui i suoi scambi con Rachel Aliart, Florence Cognard e Mélanie Dupuy, durante una delle tavole rotonde di questa giornata, evocando molto ampiamente l'importanza del clima scolastico nel problema dell'analfabetismo e l'efficacia delle produzioni Erasmus+ da impiegare nelle classi, il Jigsaw, il ROLL e il DicoVoc.

Benaych Paul, *Cos'è il ROLL? Presentazione*

Dopo aver richiamato brevemente la storia del *Réseau des Observatoires de la Lecture* (ROLL), questo articolo presenta l'utilità della procedura proposta dal ROLL e alcune risorse didattiche e pedagogiche del sito ROLL. Gli elementi della procedura mettono in relazione valutazione diagnostica delle competenze di comprensione, perfezionamento adattato ai bisogni e realizzazione di *Atelier* di comprensione del testo. Le sfide poste dalla comprensione sono per prima cosa legate a degli obiettivi pedagogici: favorire la poliedricità e l'autonomia del lettore. Ma, in un senso più ampio, la sfida è di partecipare alla costruzione di una postura civica che sappia distinguere ciò di cui si parla (*il tema*) e cosa ne viene detto (*l'argomentazione*) per comprendere la legittimità e la bontà della diversità dei punti di vista e delle interpretazioni. In altri termini, pensare la complessità e sottolineare l'importanza delle interazioni sociali nello sviluppo di un pensiero civico che privilegi la costruzione di una postura riflessiva nell'alunno.

Bentolila Alain, *La lingua, specchio delle inuguaglianze sociali*

All'inizio della Scuola Secondaria di primo grado, il 12% degli alunni si trova oggi con una difficoltà di lettura sufficientemente seria da ostacolare i loro apprendimenti disciplinari. Abbandonati a se stessi davanti alle esigenze disciplinari della Scuola Secondaria, questi alunni si inoltreranno,

anno dopo anno, nel lungo corridoio dell'illetteratismo. Vivacchieranno per quattro o cinque anni senza beneficiare in alcun modo dei loro studi; l'istituzione li contabilizzerà tra le perdite. La Scuola Primaria li ha mantenuti in vita senza riuscire veramente a recuperarli; la scuola media finisce di abbatterli. C'è, in questo, una sorta di scandalo. Su 100 alunni in difficoltà in prima media, 94% lo saranno ancora nell'ultimo anno delle medie. Non avranno la licenza media in un'epoca in cui neanche il diploma di maturità offre garanzie. Una minoranza, più abile in campo pratico, otterrà un diploma professionale specializzato (CAP) perché alla lunga, e malgrado delle chiare insufficienze nelle materie generali, si considererà che, tutto sommato, lo meritano. Ma – e questo è essenziale – questo diploma professionale specializzato (CAP) o generale (BEP), ottenuto con tanta difficoltà, essi lo avranno ottenuto per difetto. Saranno stati orientati verso questi istituti non perché avevano voglia di eccellere in un lavoro manuale ma perché è stato loro detto che erano adatti solo a questo. Finché noi accetteremo che il corridoio dell'illetteratismo abbia come sbocco l'insegnamento tecnico e professionale, noi marchieremo questi studi con il ferro della vergogna e della frustrazione.

Bertagnolio Licio Giulia, *L'esperienza dell'USR Piemonte nell'ambito del progetto Erasmus+* Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants

Il lavoro svolto dall'USR Piemonte nell'ambito del progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants* è un percorso articolato e complesso che ha avuto come scopo l'innovazione nell'approccio alla comprensione del testo. Attraverso tutte le fasi del progetto, l'équipe dell'USR Piemonte ha potuto sperimentare strumenti e metodi didattici del tutto innovativi per poi riutilizzarli in adattamenti rivolti a discenti adulti. Le opportunità offerte dal progetto Erasmus+ non si sono limitate agli incontri transnazionali, in cui è emerso un vivido confronto con i partner internazionali, ma si sono estese a ricche formazioni, prima in presenza, poi online, che hanno permesso di rivedere le metodologie e innovare gli approcci didattici. Il gruppo di lavoro ha beneficiato della continua e costante collaborazione con partner provenienti da istituzioni diverse potendo pertanto esplorare anche ambiti di ricerca didattica innovativa e sviluppare nuove piste di lavoro.

Calenda Marika, *Comprensione della lettura: presentazione di un progetto di ricerca nella Scuola Secondaria di secondo grado*

Studi nazionali e internazionali confermano che la capacità di leggere e comprendere diversi tipi di testi è una competenza fondamentale e strategica, da cui dipende la capacità del soggetto di raggiungere il successo accademico e professionale e di costruire un progetto di vita personale. Senza una base accettabile di competenza in questo campo i soggetti non possono essere in grado nemmeno di risolvere un problema matematico o fisico, o discutere su una questione geo-storica o politica (Bottani, 2011). L'alfabetizzazione nella lettura è una competenza cognitiva trasversale che struttura il pensiero e il ragionamento (Olson, 1994) e le difficoltà nella comprensione del testo rappresentano un problema socio-culturale (Gallina, 2006). Infatti, chi non sviluppa appieno le competenze di lettura e comprensione incontra maggiori difficoltà nel raggiungere i propri obiettivi e nell'assumere un ruolo attivo nel contesto sociale, con effetti negativi sui diritti di cittadinanza (Lumbelli, 2009). Questo contributo descrive l'iter di un lavoro di ricerca denominato «Lettura e comprensione del testo scritto: una ricerca nelle Scuole Superiori», promosso dall'Università di Salerno e dall'Università della Basilicata.

Carpo Francesca, *I protagonisti indiscussi della scuola del domani: gli studenti!*

Nell'attuale percorso di Istruzione/Formazione è fondamentale favorire negli studenti l'interesse per lo studio e per la «Scuola» che deve adeguarsi sempre di più ai tempi e all'utenza. Per

raggiungere l'obiettivo è dunque necessario concentrarsi sulle reali condizioni giovanili e trarre da queste situazioni difficili spunti per un reale cambiamento e combattere la dispersione scolastica. Favorire il benessere a scuola è il punto di partenza, una strategia vincente per il successo formativo degli studenti che oggi si sentono soli e isolati. Nonostante i supporti tecnologici vengano in aiuto, si è affievolito il rapporto Docente/Alunno. La scuola infatti è ambiente di apprendimento e di vita, dove le relazioni umane sono indispensabili come evidenziato dalla DaD in tempi di pandemia. Pertanto è indispensabile, per sviluppare competenze, che la Scuola interagisca con il mondo del lavoro e che la professione docente venga incentivata e valorizzata attraverso formazioni specifiche con attività di *job shadowing* in contesti internazionali dove i discenti siano al centro nel percorso di Insegnamento/Apprendimento. Una sfida da mettere in atto tutti insieme per il bene della Scuola e degli studenti.

Carpo Francesca, *La mobilità individuale per internazionalizzare l'apprendimento*

Nell'ultimo decennio i nuovi contesti socio-educativi hanno evidenziato profondi cambiamenti dove la Dimensione europea dell'Educazione e l'Internazionalizzazione della scuola sono al centro dei percorsi formativi al fine di potenziare l'apprendimento linguistico e favorire il dialogo interculturale nella scuola in continua evoluzione. Sono nati quindi Progetti di partenariato, gemellaggi eTwinning, scambi, stage formativi all'estero dove la mobilità studentesca rappresenta un fenomeno in costante aumento al fine di acquisire e rafforzare le competenze richieste dal nuovo contesto globale. La partecipazione ai progetti di mobilità, riconosciuta a livello europeo da apposite Direttive e documenti ad hoc, ha prodotto un cambiamento nel modo di essere e di fare scuola e aumentato il numero degli studenti italiani che effettuano esperienze di studio o formazione all'estero nonostante permangano alcune criticità circa le modalità del riconoscimento dei vari percorsi formativi effettuati in scuole straniere.

Condei Daniela, *L'analfabetismo funzionale in Romania*

L'analfabetismo funzionale è una nozione che si riferisce a persone che sanno leggere, ma non capiscono ciò che hanno letto. In particolare, una persona può riprodurre un testo verbalmente o per iscritto, ma non lo capisce abbastanza per usarlo come risorsa nel successo di un'azione o nella performance. I segni grafici vengono riconosciuti, ma il contenuto delle idee è compreso solo, eventualmente, a un livello molto superficiale. Gli analfabeti funzionali sono persone che hanno frequentato la scuola e che hanno ottenuto un diploma corrispondente a un livello di istruzione o hanno lasciato la scuola prima di ottenere un diploma (abbandono scolastico), ma che, in entrambi i casi, non hanno abbastanza competenze di base.

Kinali Halil İbrahim, *Selezione bibliografica di studi sull'analfabetismo funzionale in Turchia*

Convinti della necessità di una formazione specifica sull'argomento, presentiamo qui una selezione di studi sull'analfabetismo funzionale, appositamente scelti durante i tre anni di progetto Erasmus *Preventing illetteracy*, per arricchire il patrimonio delle conoscenze e delle competenze dei docenti al fine di mettere in campo strategie efficaci di contrasto del fenomeno nelle scuole.

Kinali Halil İbrahim, *Strategie di comprensione della lettura sviluppate attraverso protocolli innovativi del ROLL, Jigsaw e DicoVoc in Turchia*

Sulla base di studi scientifici e pedagogici (cfr. l'articolo *Selezione bibliografica degli studi sull'analfabetismo in Turchia/References' choise for illiteracy studies in Turkey*), viene operata una

riflessione sull'importanza delle abilità di comprensione della lettura e le strategie di contrasto sviluppate con il ROLL, Jigsaw e DicoVoc e sperimentate in Turchia nelle scuole locali.

Kinali Halil İbrahim, *La relazione tra Jigsaw e webtools*

Viene qui proposta una riflessione su come coniugare le attività di *Cooperative Learning* come il Jigsaw per la comprensione del testo con le nuove applicazioni tecnologiche, che si sono rivelate particolarmente utili per una verifica collettiva e ludica motivante di quanto compreso e appreso dai testi.

Lamboglia Rosanna, *L'importanza di dispositivi didattici per il miglioramento delle competenze di lettura e comprensione del testo nelle prove INVALSI d'italiano*

L'articolo si concentra sull'approccio ROLL come strategia e tecnica cooperativa per migliorare le abilità di lettura e la comprensione della lettura degli studenti in difficoltà in contesti di apprendimento e nel contesto delle Prove nazionali INVALSI.

Lamboglia Rosanna, *La comprensione del testo e l'approccio ROLL nel sistema educativo-formativo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*

L'articolo si concentra sull'adozione dell'approccio ROLL per migliorare le capacità di lettura e comprensione nell'Educazione degli Adulti. Particolare attenzione è data ai non madrelingua come apprendenti di italiano nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Potenza (Regione Basilicata, Italia).

Lamboglia Rosanna, *Strumenti diagnostici del ROLL: i test di posizionamento per la misurazione del* learning loss *e la costruzione metacognitiva*

L'articolo si concentra sui testi di posizionamento all'inizio e alla fine delle attività di ROLL per misurare le capacità di comprensione del testo degli studenti e le loro difficoltà. Parte della discussione riguarda anche il problema della perdita di apprendimento dovuta alla chiusura delle scuole durante la pandemia di COVID-19 e come i testi di posizionamento possono essere utilizzati per misurare il miglioramento delle competenze degli studenti a basso rendimento e per costruire la loro metacognizione.

Lamboglia Rosanna, *Il Jigsaw per il miglioramento delle competenze nell'apprendimento degli adulti e dei giovani adulti*

L'articolo si concentra sull'approccio Jigsaw come strategia e tecnica cooperativa per migliorare le abilità di lettura e la comprensione del testo nell'Educazione degli Adulti in contesti di apprendimento.

Lastrucci Emilio, *La sfida dell'analfabetismo strumentale e funzionale dall'Unità d'Italia al presente*

L'Autore, dopo avere ripercorso le tappe fondamentali della lotta contro l'analfabetismo in Italia dall'Unità ai nostri giorni, inquadrando l'esposizione in un più ampio sfondo di trasformazioni politico-economico-sociali che hanno avuto luogo in questo arco temporale nel contesto planetario, evidenzia il passaggio all'epoca contemporanea, nella quale il fenomeno dell'analfabetismo si ripropone drammaticamente in termini funzionali piuttosto che strumentali, come in passato. Tale passaggio viene analizzato soprattutto illustrando e commentando i risultati di indagini recenti e serie storiche di dati statistici. Viene inoltre approfondita la definizione della

condizione di analfabetismo funzionale in rapporto a quello puro e proposte alcune strategie per affrontare questa nuova emergenza sociale ed educativa.

Lastrucci Emilio, *Esiti recenti e prospettive della ricerca empirica sulla comprensione del testo*

L'Autore presenta, in sintesi, una rassegna aggiornata delle più rilevanti ricerche condotte nel panorama internazionale sulla comprensione della lettura e in particolare quelle orientate alla messa a punto di strategie efficaci per il potenziamento delle capacità di comprensione attraverso rigorosi programmi didattici mirati. Si sofferma poi a illustrare i risultati salienti della ricerca SApIE - RC/RC, la più ampia ricerca condotta in merito nel contesto italiano in tempi recenti (e alla quale egli ha partecipato quale membro del Comitato Scientifico e responsabile scientifico di una unità di ricerca), e sulle convergenze che i risultati di questa indagine evidenziano con il progetto di sperimentazione internazionale *Prévenir l'illetrisme*, i cui esiti sono illustrati nel presente volume. Suggerisce, infine, alcune linee prospettiche dell'indagine in questo importantissimo settore della ricerca educativa.

Leocă Violeta, *Applicazione del metodo Jigsaw all'insegnamento delle materie tecniche*

Il metodo Jigsaw (Mosaico) si concentra sullo sviluppo delle abilità di ascolto, conversazione, cooperazione, riflessione, pensiero creativo e *problem solving*. Così, gli studenti devono ascoltare attivamente le comunicazioni dei loro colleghi, essere in grado di presentare ciò che hanno imparato, cooperare nello svolgimento dei compiti, trovare il modo più appropriato per insegnare ai loro colleghi ciò che hanno studiato. Proprio come un puzzle è un insieme di vari pezzi che si uniscono per formare un quadro completo, il metodo d'insegnamento Jigsaw è un insieme di argomenti, che saranno sviluppati completamente dagli studenti prima di unirsi per formare un'idea completa. Per essere più specifici, questo tipo di strategia di apprendimento cooperativo permette agli individui o ai piccoli gruppi di diventare responsabili di una sottocategoria di un argomento più grande. Dopo aver ricercato e sviluppato la loro idea, ogni individuo o piccolo gruppo ha la responsabilità di insegnarla al resto del gruppo o della classe.

Lisanti Emiliana, *Fondamenti teorico-epistemologici delle strategie cooperative per una funzione docente rivolta alla sperimentazione efficace*

La circostanza da cui ha tratto origine il presente testo esplicativo è stata determinata dallo scopo di produrre una breve rendicontazione dell'intervento formativo rivolto a un gruppo di docenti di Scuola dell'Infanzia e Primaria impegnati nella ricerca-azione che l'Università della Basilicata, nella sua qualità di partner del progetto, ha inteso promuovere in chiave sperimentale con il coinvolgimento di alcune scuole lucane. L'ipotesi di fondo è stata quella di verificare se la sinergia tra la formazione caratterizzata da approfondimenti su strategie ritenute efficaci e l'applicazione del metodo ROLL potesse risultare funzionale a sortire risultati soddisfacenti sul versante della comprensione della lettura da parte degli allievi appartenenti ai gruppi classe in cui si trovavano a operare i docenti coinvolti. Le note succinte, qui di seguito riportate, rappresentano, comunque, ben poca cosa rispetto a quanto è venuto via via a determinarsi durante lo svolgimento delle attività rivolte a favorire l'implementazione delle conoscenze e delle competenze professionali dei docenti corsisti. Il punto di partenza ha riguardato la riflessione sull'evoluzione della società, cosiddetta conoscitiva e sulle ripercussioni conseguenti che hanno investito il nuovo modo di intendere il processo di apprendimento che vede la funzione del docente ormai capovolta rispetto al passato, mentre assume posizione di centralità l'alunno come primo artefice del suo processo di sviluppo e di educazione in contesti efficaci caratterizzati dalla socialità e dalla rela-

zione. Il fulcro, quindi, meritevole di particolare attenzione, è stato rappresentato dai fondamenti scientifici e dagli aspetti teorico-applicativi che legittimano la funzione del *Cooperative Learning* inteso come strategia efficace per favorire il processo apprenditivo, riconoscendo il valore e le funzionalità degli aspetti sociali che lo facilitano. Da qui il richiamo alle teorie, per molti aspetti coerenti con la tematica, enunciate da Piaget e Vygotskij, fino ad arrivare a quelle formulate da Dewey, Lewin e Deutsch. Nel prosieguo del discorso è stata effettuata una disamina sull'attuale diffusione del *Cooperative Learning* e della costituzione dei gruppi di apprendimento nelle scuole italiane per poi soffermarsi sui diversi modelli di *Cooperative Learning* e su specifiche tecniche a essi correlati come il Jigsaw. Tale panoramica è stata approfondita durante il corso di formazione con l'intento di contribuire a dare un'impronta scientifica all'operato dei corsisti affinché durante la ricerca-azione, da loro svolta con la nostra supervisione in qualità di esperti, potesse risultare corroborata da scelte metodologico-didattiche calzanti rispetto all'obiettivo di applicare il metodo ROLL nella nostra realtà scolastica, caratterizzata da specifiche peculiarità tanto con riguardo al territorio quanto riguardo alla cultura di appartenenza dei nostri alunni della Basilicata.

Lisanti Emiliana, *Un esempio di sperimentazione ROLL per le classi V della Scuola Primaria*

Viene qui proposto un modello pilota di materiali per un *Atelier* di comprensione del testo appositamente progettato e costruito dalla scrivente per una classe V della Scuola Primaria, nell'ambito di una sperimentazione ROLL che ha coinvolto le scuole della Basilicata nel corso della realizzazione del progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*. Include, oltre al testo da condividere con gli alunni, anche un test di perfezionamento *ad hoc* con la sua scheda di autocorrezione, a cui il docente deve associare una fase di riflessione metacognitiva orale che include tutta la classe sui risultati individuali e collettivi del test di perfezionamento.

Lisanti Emiliana, *Comprensione del testo, approccio ROLL e DicoVoc. Un esempio di sperimentazione*

L'approccio ROLL e l'uso contestuale del DicoVoc sono stati al centro di una sperimentazione che ha interessato le classi IV e V di una scuola primaria, in particolare gli insegnamenti della lingua italiana e inglese, e di cui vengono qui illustrati, in maniera schematica, i processi formativi e i risultati ottenuti.

Mangiurea Cristina, *L'accesso all'educazione precoce favorisce l'alfabetizzazione funzionale*

La prima infanzia è il periodo più importante della vita di un bambino, poiché è segnato da momenti cruciali per il suo successo successivo, a scuola e nella vita. L'intervento degli adulti sullo sviluppo del bambino è fondamentale durante questo periodo. L'educazione precoce copre l'intervallo di tempo tra la nascita, perché dal momento in cui il bambino nasce inizia a svilupparsi e ad apprendere, e fino ai 6/7 anni, l'età di ingresso a scuola. *L'educazione prescolare e la protezione dei bambini in Europa: eliminare le disuguaglianze sociali e culturali*, pubblicato nel 2009 dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice), sottolinea l'idea che l'educazione prescolare facilita l'ulteriore sviluppo delle competenze e della capacità di apprendimento, con prove sufficienti a dimostrare che, soprattutto nel caso di bambini svantaggiati, l'educazione precoce può produrre effetti socio-economici positivi. Nella sua comunicazione, la Commissione ha concluso che: «L'istruzione pre-primaria ha il più alto tasso di rendimento in termini di adattamento sociale dei bambini. Gli Stati membri dovrebbero investire di più nell'istruzione pre-primaria come mezzo efficace per porre le basi per l'apprendimento successivo, prevenire l'abbandono scolastico, migliorare i risultati e il livello generale di qualificazione».

Domenico Milito, *La comprensione del testo: approcci e strategie per l'inclusione*

Il presente lavoro riflette, in linea di massima, l'intervento rivolto a docenti in servizio nelle Scuole Primarie della Regione Basilicata nel quadro del corso di formazione, ritenuto fondamentale per la sperimentazione del metodo ROLL, con l'adozione della ricerca-azione presso le scuole di titolarità. L'ottica seguita è stata quella di inquadrare, senza voler prescindere dall'esposizione di conoscenze professionali che spesso scontatamente si danno per possedute, le problematiche che, *ab origine*, possano intendersi come cause delle difficoltà che gli alunni, sin dalla scuola dell'infanzia, incontrano nell'apprendimento della lettura. Sono state, perciò, considerate alcune questioni preliminari, ma non per questo secondarie, come quelle riguardanti il ruolo svolto dalla famiglia durante il primo approccio del bambino con la rivoluzionaria tecnologia che ha permesso alla mente umana di inventare un meccanismo in grado di tradurre le parole emesse vocalmente in rappresentazioni simboliche mediante l'uso dell'alfabeto, fino ad arrivare all'opera svolta dalla scuola dell'infanzia in funzione dello sviluppo linguistico, tendendo alla maturazione delle competenze, con particolare riguardo a quelle riconducibili al campo di esperienza «I discorsi e le parole». Non di meno, l'attenzione è stata rivolta ai metodi diffusamente adottati nella Scuola Primaria per l'apprendimento della letto-scrittura, muovendo dal presupposto che un'azione didattica carente dal punto di vista strategico e metodologico può rientrare nell'ampio ventaglio dei motivi da cui traggono origine le difficoltà di leggere e, conseguentemente, di comprendere il significato del testo. Una riflessione a sé ha riguardato, poi, i disturbi specifici di apprendimento e, in particolare, la dislessia, intesa come fenomeno alquanto diffuso relativamente al quale si reputa necessario insistere con i docenti di Scuola Primaria di ruolo da diversi anni nei riguardi dei quali è opportuno intervenire con insistenti e incisive azioni di riqualificazione in servizio, magari configurate nel contesto di iniziative, quale quella ideata all'interno della cornice del progetto Erasmus. Dal confronto con i docenti e dalle evidenze emerse a seguito del loro concreto operare è apparsa alquanto artificiosa la separazione, in campo metodologico-didattico, della capacità della comprensione del testo mediante la lettura rispetto alla comprensione di un testo fruito attraverso l'oralità. Ma vi è di più: barriere artificiosamente erette fra le quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) distinte fra aspetti naturali e aspetti tecnologici non solo appaiono pretestuose, bensì controproducenti allorquando si vogliono rendere fondati scientificamente ed eticamente i principi epistemologici della didattica il cui orizzonte di senso resta, sempre e comunque, quello di utilizzare strumenti come il testo in funzione dello sviluppo di menti autonome, critiche e creative, in un'epoca come la nostra caratterizzata dalla digitalizzazione e dall'uso dei linguaggi più disparati per la comunicazione e l'informazione.

Petre Daniela, *Insieme contro l'analfabetismo funzionale. Impatto strategico del progetto Erasmus+*

La lotta e la prevenzione dell'analfabetismo è una priorità europea. Ci troviamo ad affrontare questo problema e cerchiamo di fornire risposte. Il progetto Erasmus+ KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles,* 2017-1-FR01-KA201-037402, è iniziato nel 2017 e ha introdotto novità e cambiamenti per migliorare la cooperazione europea in campo educativo delle cinque istituzioni partner da quattro paesi diversi: Francia, Italia, Turchia, Romania. Approvato nel 2017 dall'Unione Europea il nostro partenariato ha aperto per 3 anni consecutivi prospettive di cooperazione nell'innovazione e scambio di buone pratiche. ll progetto Erasmus+ *Illettrisme* è nato per affrontare il problema dell'analfabetismo funzionale con metodi innovativi, attraverso laboratori di comprensione del testo e di collaborazione fra studenti. Ora siamo tutti più consapevoli del potere dell'educazione attraverso lo

scambio di buone pratiche e la collaborazione transfrontaliera, le opportunità che il Programma Erasmus+ ci offre, così da migliorare la qualità dell'istruzione, i benefici della conoscenza «dal vivo» delle somiglianze e delle differenze tra i sistemi educativi e tra i curricula di 4 paesi europei, in modo da essere in grado di allinearci ai buoni esempi europei. Siamo convinti che abbiamo ancora molto da imparare, che le nostre risorse materiali non sono commisurate a quelle europee e che la motivazione degli insegnanti consiste nella soddisfazione personale/professionale, insieme agli alunni, ma anche che noi romeni abbiamo una parola da dire sulla serietà e sulla voglia di migliorare.

Petre Daniela, *Metodi di insegnamento attivo: ROLL e Jigsaw*

Il progetto europeo *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, di cui l'Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila, Romania è partner, ha l'obiettivo di prevenire la lotta contro l'analfabetismo funzionale. Tale progetto ha consentito di far acquisire a docenti di Brăila le esperienze del metodo ROLL e ACT (*Atelier* di Comprensione del Testo) e le esperienze del metodo Jigsaw. Il metodo ROLL (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture)* è un dispositivo sviluppato in Francia, con lo scopo di *far apprendere a comprendere* il testo scritto. Si basa specificamente su attività per migliorare la lettura e sullo sviluppo di pratiche culturali (laboratori di lettura-scrittura e pratica di lettura personale). Il metodo Jigsaw, che il partner turco ci ha presentato durante l'attivita di formazione, è un metodo d'insegnamento attivo, basato sulle risorse degli allievi che apprendono cooperando in gruppo per il conseguimento di un obiettivo comune, in cui piccoli gruppi di alunni lavorano in squadra per risolvere un problema, eseguire un compito o raggiungere un obiettivo comune. Si tratta di una metodologia didattica che prevede la formazione di gruppi di lavoro composti generalmente da 4-6 alunni. Apprendere in modo cooperativo vuol dire anche aiutarsi reciprocamente, spiegandosi strategie e usando un linguaggio tra pari, che risulta essere spesso più efficace di quello usato dall'insegnante o da altri adulti esperti.

Scarpelli Jean-Pierre, *La comprensione del testo e l'approccio ROLL nell'insegnamento della lingua straniera all'UNIBAS*

Sulla scorta della mia lunga esperienza come insegnante di lingua Francese L2 nei Dipartimenti e Scuole del nostro Ateneo, posso affermare che la produzione orale degli studenti rappresenta tra le quattro abilità alla base dell'insegnamento linguistico, quella che pone maggiori problemi. Per rispondere quindi alla necessità di creare e mettere in opera nuove condizioni e metodologie, basate su nuove strategie pedagogiche e didattiche, ho deciso di sperimentare e adattare alle esigenze degli studenti universitari, un percorso innovativo che prende le mosse dal progetto di partenariato europeo strategico Erasmus KA 201-02 (Francia, Italia, Romania, Turchia), elaborato in collaborazione con il Prof. Alain Bentolila, dell'Université Paris Descartes e con il suo gruppo di ricercatori del CIFODEM (Centre International de Formation et d'Élaboration d'Outils pour les Maîtres) ideatori della metodologia ROLL (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*). Il progetto originario francese è stato pensato per il contrasto all'analfabetismo funzionale mediante lo sviluppo delle abilità di comprensione testuale in L1, attraverso l'applicazione di un protocollo sequenziale progressivo. Nel mio intervento mostrerò in quale modo ho usato questa metodologia, adattandola ai fini della sperimentazione, all'insegnamento/apprendimento della lingua francese L2, in un contesto universitario.

Sepe Marialuisa, *Apprendere e valutare le competenze in un mondo digitale: testualità e comunicazione nella didattica universitaria dell'italiano L2*

Questo contributo ha come principale obiettivo la riflessione sull'utilizzo, nell'ambito della didattica universitaria dell'italiano L2, della tecnologia che rappresenta uno strumento efficace per completare ed espandere l'esperienza di insegnamento/apprendimento nell'ambito di un progetto formativo. Per quanto riguarda l'articolazione interna del contributo, si segnala che, dopo aver illustrato nel primo e nel secondo paragrafo le competenze del XXI secolo e la competenza digitale, si illustrerà nel terzo paragrafo il *digital storytelling*, una metodologia che prevede l'uso combinato della narrazione e delle tecnologie digitali. Nel quarto paragrafo si cercherà di descrivere principi teorici, condividere buone pratiche, identificare gli strumenti più adeguati per la progettazione della narrazione digitale, di cui si fornirà, nel quinto paragrafo, un esempio applicativo.

Spiezia Raffaele, *Il lessico mentale e l'apprendimento delle lingue: nuovi paradigmi o paradigmi rivisitati*

I risultati ottenuti nelle ricerche svolte negli ultimi anni in ambito linguistico, psicolinguistico e neurolinguistico impongono un ripensamento circa le modalità di insegnamento/apprendimento delle nuove parole. L'insegnamento lessicale della lingua materna e della lingua straniera, e in particolare di una lingua straniera ma «vicina», richiede un cambiamento nella scelta lessicale e nelle attività didattiche da predisporre per la presentazione delle nuove parole.

Stanciu Nicoleta, *Il Territorio come Testo per ACT ROLL. Conoscere e comprendere le tradizioni romene nei progetti Erasmus+*

La Romania è ancora una terra di miti e leggende. E considerando il numero di tradizioni che sono ancora presenti nella vita quotidiana dei romeni, questo potrebbe non essere un cliché. Dalla realizzazione di incredibili costumi popolari al lasciare regali alla finestra per le fate del destino, ognuno può scoprire le usanze romene più popolari, una vera porta d'accesso alla cultura del paese. I romeni amano le loro tradizioni, che portano un tocco di magia e di colore nella vita quotidiana. Sono un modo per connettersi con la ricca cultura popolare che si tramanda di generazione in generazione. Mentre alcune delle tradizioni e delle usanze ruotano intorno ai cicli della vita umana e sono progettate per accompagnare coloro che le eseguono attraverso eventi come la nascita, i matrimoni e la morte, altre sono collegate al susseguirsi delle stagioni. Con molti che risalgono ai tempi pre-cristiani, questi antichi riti vengono eseguiti sia individualmente, sia come evento per l'intera comunità.

Stanciu Nicoleta, *L'impatto dei progetti Erasmus+ sugli alunni*

L'impatto dei progetti Erasmus+: sviluppo di competenze di marketing; maggiore integrazione nel mercato del lavoro come risultato dello sviluppo delle competenze; sviluppo delle capacità di comunicazione in inglese; maggiore adattabilità e capacità di integrazione in diversi ambienti socio-culturali; promozione e sviluppo di attitudini e valori quali: motivazione e determinazione nel processo di apprendimento, auto-esigenza in relazione ai compiti da affrontare, disponibilità al lavoro di gruppo; incremento del numero di partenariati/collaborazioni con operatori economici per i tirocini; coinvolgimento più attivo degli alunni più vulnerabili nei progetti di formazione. Tutti gli studenti diventano interessati e motivati a partecipare ai progetti Erasmus in quanto riescono a svilupparsi grazie a queste esperienze.

Surmonte Emilia, *Sviluppo attivo della competenza di comprensione del testo e lessicografia pedagogica*

Dopo una riflessione generale sulle competenze di lettura, come risultato combinatorio di articolate competenze di decodifica e di comprensione del senso, si passa a una disamina delle strategie di contrasto all'analfabetismo funzionale poste in essere nel quadro del progetto Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*. Ci si sofferma in particolare sullo strumento lessicografico DicoVoc e sulla sua valenza pedagogica nell'apportare una specifica riflessione sull'apprendimento del lessico come elemento portante del processo di comprensione del testo.

Tataranni Anna, *Comprensione del testo e UDA. Esperienze di didattica innovativa e formazione dei nuovi docenti*

La competenza nella lettura e comprensione della stessa non è più considerata un sapere che si acquisisce esclusivamente durante i primi anni di scolarizzazione. È, al contrario, un insieme di conoscenze, processi, strategie in continua evoluzione che gli individui possono perfezionare nel corso della vita. È considerata competenza chiave per l'apprendimento permanente, pur presentando elementi di criticità tra gli studenti italiani (INVALSI, 2018) e non. L'esperienza presentata si colloca nel filone di studi finalizzato a individuare strategie didattiche efficaci per il suo potenziamento; è centrata sul lettore e sull'approccio ROLL punto focale del Programme Erasmus+/Partenariats Strategiques Projet n°: 2017-1-FR01-KA201-037402 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy by innovative pedagogical devices and cooperation with families*. Nell'ambito della stessa sono presentate le attività formative che hanno contribuito alla disseminazione dell'esperienza stessa, nonché la progettazione di una Unità di Apprendimento per una classe IV di Scuola Primaria.

Tataranni Anna, *Comprensione del testo e approccio ROLL. Una risorsa per l'insegnamento delle lingue straniere nella Scuola Primaria*

Il presente contributo volge lo sguardo alle politiche che hanno coinvolto la scuola italiana nell'ultimo ventennio rispetto alle azioni atte a favorire l'insegnamento della lingua inglese nella Scuola Primaria. Indaga su alcune questioni epistemologiche e metodologiche legate alla progettazione del curricolo. A livello operativo-didattico propone un modello progettuale di UDA attuata con metodologia ROLL capovolta, secondo un approccio cooperativo di comprensione del testo in forma sia orale che scritta.

Tataranni Anna, *Per una Didattica della Vicinanza. Il ROLL al tempo del Covid*

Dall'inizio della Scuola Primaria fino all'Università si trascorre buona parte del tempo di apprendimento acquisendo informazioni da testi scritti. I processi di lettura possono favorire tutti gli apprendimenti di tipo verbale, incidere sullo studio delle discipline scolastiche e influenzare gran parte dell'apprendimento successivo. La competenza di lettura-comprensione non è più considerata un sapere che si acquisisce esclusivamente durante i primi anni di scolarizzazione; è, al contrario, un insieme di conoscenze, processi, strategie in continua evoluzione, che gli individui possono perfezionare nel corso della vita (OCSE, 2007). Lo sviluppo di competenza nella lettura non è solo una questione educativa. È un tema che riguarda sia il presente che il futuro di un Paese. In questo contributo saranno analizzate le modalità di attuazione dell'approccio ROLL (*Réseau des Observatoires de la Lecture*) al tempo del Covid nel contesto formativo universitario e scolastico cercando di comprenderne le modalità attuative della formazione prima e della concretizzazione successiva nelle classi con riferimento alla Didattica a Distanza o della Vicinanza,

«condizione etica verso cui tutti dobbiamo andare, il cui fine è trasformare questa esperienza di apprendimento in una modalità non passiva, ma di comunità».

Tataranni Anna, *Pedagogia e didattica sperimentale del DicoVoc in lingua italiana e inglese*

Dopo aver presentato l'importanza pedagogica del DicoVoc, le sue caratteristiche generali, le potenzialità e gli obiettivi didattico-disciplinari che questo dizionario consente di raggiungere nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana e straniera, viene proposta una sperimentazione di applicazione e uso di questo strumento in una classe quinta della Scuola Primaria, con un diverso utilizzo in italiano e in inglese, corredata di analisi di processi didattici, anche metacognitivi, e prodotti finali.

Abstracts

Albar Isabel, *The didactics of reading comprehension. Exchanges.* Round table with Isabel Albar, Rachel Aliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy

On Wednesday 2 December 2020, a seminar was held in Beauvais to present the Erasmus+ project *Preventing Illiteracy through pedagogical innovation and collaboration with parents*, a project carried out between 2017 and 2020 with partners from the world of education and universities in Italy, Romania and Turkey. The seminar sought to question the role of the school in the prevention of illiteracy and proposed a reflection on the didactics of reading comprehension and the modalities of implementation of the practices to be favoured. Isabel Albar takes up here her exchanges with Rachel Aliart, Florence Cognard and Mélanie Dupuy, during one of the round tables of this day, evoking very broadly the importance of the school climate in the problem of illiteracy and the effectiveness of the Erasmus+ productions to be deployed in the classes, the Jigsaw, the ROLL and the DicoVoc.

Benaych Paul, *What is ROLL? Presentation*

After a brief history of the *Réseau des Observatoires de la Lecture* (ROLL), this article presents the usefulness of the approach proposed by the ROLL and the teaching and learning resources on the ROLL website. The elements of the approach combine diagnostic assessment of comprehension skills, development adapted to needs and implementation of reading comprehension workshops. The issues of comprehension are first of all linked to pedagogical objectives: to promote the versatility and autonomy of the reader. But more broadly, the challenge is to participate in the construction of a civic attitude that knows how to distinguish between what is being talked about (the theme) and what is being said about it (the subject) in order to understand the legitimacy and the virtues of the diversity of points of view and interpretations. In other words, to think about complexity and to underline the importance of social interactions in the development of a civic mindset that favours the construction of a reflective posture in students.

Bentolila Alain, *Language as a mirror of cultural and social inequalities*

When they start secondary school, 12% of pupils today have reading difficulties that are serious enough to handicap their learning of subjects. Abruptly left to their own devices in the face of the disciplinary demands of lower Secondary School, these pupils will sink, year after year,

into the long corridor of illiteracy. They will live for four or five years without benefiting from their studies; the institution will write them off. The Primary School kept them alive without really managing to bring them up to standard; the Secondary School finishes them off. There is a kind of scandal here. Out of 100 pupils with difficulties in the 6th school year, 94% will still be in difficulty after three year. They won't get their *brevet des collèges* at a time when the *baccalauréat* no longer guarantees anything. A minority of them, more skilful in practical areas, will obtain a CAP (Certificate of professional competence) because, in the long run, and despite notable shortcomings in general subjects, it will be considered that they deserve it after all. But – and this is essential – this CAP or BEP (*Brevet d'études professionnelles*), which was so difficult to obtain, will have been obtained by default. They will have been directed towards these courses not because they wanted to excel in a manual trade, but because they were told that they were only good at it. As long as we allow the corridor of illiteracy to lead directly into technical and vocational education, we will brand these studies with shame and frustration.

Bertagnolio Licio Giulia, *The Experience of the USR Piedmont within the Erasmus+ project* Preventing Illiteracy Through Innovative Devices

The work carried out by USR Piedmont in the framework of the Erasmus+ project *Prevent illiteracy with innovative tools* is an articulated and complex path that aimed at innovation in the approach to reading comprehension. Throughout all the phases of the project, the USR Piemonte team was able to experiment with innovative tools and teaching methods and then reuse them in adaptations aimed at adult learners. The opportunities offered by the Erasmus+ project were not limited to transnational meetings, in which a vivid cooperation with international partners emerged, but extended to profitable training sessions, first in presence, then online, which allowed to review methodologies and innovate teaching approaches. The group benefited from the continuous and constant cooperation with partners from different institutions, thus being able to explore areas of innovative educational research and develop new teaching and learning ways.

Calenda Marika, *Reading Comprehension: presentation of a research project in high schools*

National and international studies confirm that the ability to read and understand different types of texts is a basic and strategic competence, from which depends the subject's ability to achieve academic and professional success and to build a personal life project. Without an acceptable basis of competence in this field subjects cannot be able even to solve a mathematical or physical problem, or debate about a geo-historical or political issue (Bottani, 2011). The literacy in reading is a transversal cognitive competence that structures thought and reasoning (Olson, 1994) and difficulties in text comprehension represent a socio-cultural problem (Gallina, 2006). As a matter of fact, those who do not fully develop reading and comprehension skills find more difficulties in achieving their goals and in taking an active role in the social context, with negative effects on citizenship rights (Lumbelli, 2009). This contribution describes the process of a research work called «Reading and understanding of the written text: a research in High Schools», promoted by the University of Salerno and the University of Basilicata.

Carpo Francesca, *The undisputed protagonists of futur's school: the students!*

In today's education/training system, it is essential to encourage students' interest in studying and in the «School», which must increasingly adapt to the times and to users. In order to achieve this objective, it is therefore necessary to focus on the real conditions of young people and to draw from these difficult situations ideas for real change and to combat school drop-out.

Promoting well-being at school is the starting point, a winning strategy for the educational success of students who today feel alone and isolated. Despite the fact that technological tools come to their aid, the teacher/pupil relationship has weakened. In fact, school is a learning and living environment, where human relationships are indispensable, as DAD highlighted in times of pandemic. Therefore, in order to develop skills, it is essential that the school interacts with the world of work and that the teaching profession is encouraged and enhanced through specific training with job shadowing activities in international contexts where learners are at the centre of the teaching/learning process. This is a challenge that we must all take up together for the good of the school and the students.

Carpo Francesca, *Individual mobility to internationalise learning*

In the last decade the new socio-educational contexts have shown profound changes where the European Dimension of Education and the Internationalisation of schools are at the heart of the training paths in order to enhance language learning and foster intercultural dialogue in the evolving school. Partnership projects, like eTwinning, exchanges and training periods abroad have therefore been set up where student mobility is a constantly increasing phenomenon in order to acquire and strengthen the skills required by the new global context. Participation in mobility projects, recognised at European level by specific Directives and ad hoc documents, has brought about a change in the way of being and doing school and increased the number of Italian students who undertake study or training experiences abroad, despite the fact that there are still some critical issues regarding the way in which the various training courses undertaken in foreign schools are recognised.

Condei Daniela, *Functionnal illiteracy in Romania*

Functional illiteracy is a notion that refers to people who can read, but do not understand what they have read. Specifically, a person can reproduce a text verbally or in writing, but does not understand it enough to use it as a resource in the success of an action or in performance. Graphic signs are recognized, but the content of ideas is only understood, possibly, on a very superficial level. People with functional illiteracy are people who have attended school and who have either got a diploma corresponding to a level of education or have left school before obtaining a diploma (school dropout), but who, in both cases, do not have enough basic skills.

Kinali Halil İbrahim, *References' choise for illiteracy studies in Turkey*

Convinced of the need for specific training on the subject, we present here a selection of studies on functional illiteracy, specially chosen during the three years of the Erasmus project *Preventing Illiteracy*, to enrich teachers' knowledge and skills in order to implement their effective strategies to combat the phenomenon at school.

Kinali Halil İbrahim, *Developmentary reading comprehension strategies implemented through innovative protocols of the ROLL, Jigsaw and DicoVoc in Turkey*

On the basis of scientific and pedagogical studies (see the article *References' choise for illiteracy studies in Turkey*), a reflection is made on the importance of text comprehension skills and the counter strategies developed since ROLL, Jigsaw et DicoVoc and implemented in Turkey in local schools.

Kinali Halil İbrahim, *The relationship between Jigsaw and webtools*

A reflection is proposed here on how to combine Cooperative Learning activities such as Jigsaw for text comprehension with the new technological applications, which have proved par-

ticularly useful for a motivating collective and playful verification of what has been understood and learned from the texts.

Lamboglia Rosanna, *The importance of educational devices for improving reading and text comprehension skills in INVALSI tests of Italian*

The article focuses on the ROLL approach as a cooperative strategy and technique to improve the text comprehension skills of the low performer students in the learning contexts, also with reference to the INVALSI students assessment.

Lamboglia Rosanna, *The comprehension of the text and the ROLL approach in the Italian Provincial Centers for Adults Education*

The article focuses on the adoption of the ROLL approach to improve the reading and text comprehension skills of the adults. Particular attention is given to the non-native speakers as adult learners of Italian language of the Provincial Centers for Adults Education (CPIA) of Potenza (Basilicata Region, Italy).

Lamboglia Rosanna, *ROLL diagnostic tools: placement tests for measuring learning loss and metacognitive construction*

The article focuses on the placement texts at the beginning and at the end of the ROLL activities to measure the text comprehension skills of the students and their difficulties. Part of the discussion also regards the problem of learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic and how the placement texts can be used to measure the skills upgrading of the low performers and to built their metacognition.

Lamboglia Rosanna, *The Jigsaw for the improvement of adult and young adult learning skills*

The article focuses on the Jigsaw approach as a cooperative strategy and technique to improve the text comprehension skills of the adults in the learning contexts.

Lastrucci Emilio, *The challenge of instrumental and functional illiteracy from the unification of Italy to the present day*

First, the author retraced the fundamental stages of the fight against illiteracy in Italy from Unity to the present day. He frames this historical development in a wider background of political-economic-social transformations that have taken place in this time span in the planetary context. He highlights the transition to the contemporary era, in which the phenomenon of illiteracy is dramatically repeated in functional rather than instrumental terms, as in the past. This step is analysed above all by illustrating and commenting on the results of recent surveys and historical series of statistical data. The definition of the condition of functional illiteracy in relation to pure illiteracy is also deepened and some strategies are proposed to deal with this new social and educational emergency and counteracting it.

Lastrucci Emilio, *Recent outcomes and perspectives of empirical research on text comprehension*

The author presents a summary and up-to-date review of the most relevant research carried out on reading comprehension on the international scene, and in particular those aimed at developing effective strategies for strengthening comprehension skills through rigorous and evidence based educational programmes. He then goes on to illustrate the salient results of the

research SApIE - RC/RC, the most extensive research conducted in the Italian context in recent times (and in which he participated as a member of the Scientific Committee and scientific head of a research unit), and on the convergences that the results of this survey highlight with the project of international experimentation *Preventing illiteracy*, whose results are illustrated in this volume.

Leocă Violeta, *Application of the Jigsaw method to the teaching of technical subjects*

The Jigsaw (Mosaic) method is focused on developing the skills of listening, speaking, cooperation, reflection, creative thinking and problem solving. Thus, students must actively listen to the communications of their colleagues, to be able to present what they have learned, to cooperate in carrying out the tasks, to find the most appropriate way to teach their colleagues what they have studied. Just as a Jigsaw puzzle is a collection of various pieces that come together to make a complete picture, the Jigsaw method of teaching is a collection of topics, which will be fully developed by students before coming together to make a complete idea. To be more specific, this type of Cooperative Learning strategy allows individuals or small groups to become responsible for a subcategory of a larger topic. After researching and developing their idea, each individual or small group then has the responsibility to teach it to the rest of the group or class.

Lisanti Emiliana, *Theoretical epistemological foundations of cooperative strategies for a teaching function aimed at effective experimentation*

The circumstance from which this explanatory text originated was determined by the aim of producing a brief account of the training intervention addressed to a group of Pre-school and Primary school teachers involved in the action-research that the University of Basilicata, as a partner in the project, intended to promote in an experimental way with the involvement of some schools in Basilicata. The basic hypothesis was to verify whether the synergy between the training characterised by in-depth analysis of strategies considered effective and the application of the ROLL method could be functional in producing satisfactory results in terms of reading comprehension on the part of the pupils belonging to the class groups in which the teachers involved were working. The brief notes below, however, represent very little compared to what has gradually been determined during the course of activities aimed at encouraging the implementation of knowledge and professional skills of the teachers involved. The starting point was the reflection on the evolution of the so-called cognitive society and on the consequent repercussions that have affected the new way of understanding the learning process, in which the function of the teacher has been turned upside down compared to the past, while the central position is taken by the pupil as the first architect of his development and education process in effective contexts characterised by sociality and relationships. The focus, therefore, was on the scientific foundations and theoretical-application aspects that legitimise Cooperative Learning as an effective strategy to foster the learning process, recognising the value and functionality of the social aspects that facilitate it. Hence the reference to the theories, in many respects consistent with the theme, set out by Piaget and Vygotsky, up to those formulated by Dewey, Lewin and Deutsch. In the continuation of the discourse, an examination was carried out on the current diffusion of Cooperative Learning and the establishment of learning groups in Italian schools and then a focus on the different models of Cooperative Learning and specific techniques related to them such as Jigsaw. This overview was deepened during the training course with the intention of contributing to giving a scientific imprint to the work of the trainees so that during the research-action, carried out by them under our supervision as experts, could be corroborated by methodological and didactic choices fit-

ting the objective of applying the ROLL method in our school reality, characterised by specific peculiarities both with regard to the territory and to the culture of belonging of our pupils in Basilicata.

Lisanti Emiliana, *An example of a ROLL experiment for the fifth grade of Primary School*

Here is proposed a pilot model of materials for a text comprehension workshop specially designed and built by the writer for a class V of the Primary School, within the framework of a ROLL experiment which involved schools in Basilicata during the implementation of the Erasmus+ project *Prévenir l'Illettrisme*. It includes, in addition to the text to be shared with the pupils, an *ad hoc* improvement test with its self-correction form. In addition, the teacher has to organize an oral metacognitive reflection phase involving the whole class on the individual and collective results of the improvement test.

Lisanti Emiliana, *Text comprehension, ROLL approach and DicoVoc. An example of experimentation*

The ROLL approach and the contextual use of DicoVoc were at the centre of an experiment involving the fourth and fifth grades of a Primary School, which involved Italian and English and whose progress and results are illustrated here in a schematic way.

Mangiurea Cristina, *Access to early education promotes functional literacy*

Early childhood is the most important period of a child's life, as it is marked by crucial moments for his later success, at school and in life. Adult intervention on the child development is fundamental during this period. Early education covers the time interval between birth, because from the moment the child is born it begins to develop and learn, and up to 6/7 years, the age of entering school. *Preschool education and child protection in Europe: eliminating social and cultural inequalities*, published in 2009 by the Executive Agency for Education, Audiovisual and Culture (EACEA P9 Eurydice), emphasizes the idea that pre-primary education facilitates further skills development and of learning capacity, with sufficient evidence to show that, especially in the case of disadvantaged children, early education can produce positive socio-economic effects. In its communication, the Commission concluded that: «Pre-primary education has the highest return rate in terms of children's social adjustment. Member States should invest more in pre-primary education as an effective means of laying the groundwork for further learning, preventing early school leaving, improving outcomes and the overall level of qualification».

Milito Domenico, *Understanding the text: approaches and strategies for inclusion*

This work reflects, substantially, the intervention aimed at teachers in service in Primary schools of the Basilicata Region in the framework of the training course, considered fundamental for the experimentation of the ROLL method, with the adoption of action research at the service schools. The approach followed was that of framing, without wanting to ignore the exposure of professional knowledge often taken for granted, the problems that, ab origin, can be understood as causes, or rather the difficulties that students, since the school of childhood, encounter in learning to read. Therefore, some elementary questions were considered, but not secondary ones, such as those concerning the role played by the family during the child's first approach with the revolutionary technology that allowed the human mind to invent a mechanism capable of translating words vocally emitted in symbolic representations through the use of the alphabet, up to the work carried out by the childhood school for the linguistic development,

tending to the development of skills with particular regard to those attributable to the field of experience «Discourses and words». A separate reflection concerned specific learning disorders and, in particular, dyslexia, understood as a rather widespread phenomenon in relation to which it is deemed necessary to insist with Primary School teachers in service for several years. It is advisable to intervene with insistent and incisive retraining actions in service, perhaps configured in the context of initiatives, such as the one conceived within the framework of the Erasmus project. From the confrontation with the teachers and from the evidence that emerged as a result of their concrete work, the separation, in the methodological-didactic field, of the ability to understand the text through reading from the understanding of a text enjoyed through orality appeared to be somewhat artificial. But there is more: artificially erected barriers between the four linguistic abilities (listening, speaking, reading and writing), distinguished between natural and technological aspects, not only appear specious, but self-defeating when one wants to make the epistemological principles of teaching scientifically and ethically founded. The horizon of meaning remains, always and in any case, that of using tools such as the text in function of the development of autonomous, critical and creative minds, in an era, like ours, characterized by digitization and the use of the most disparate languages for communication and information.

Petre Daniela, *Together against functional illiteracy. Strategic impact of the Erasmus+ project*

Fighting and preventing illiteracy is a European priority. We are confronted with this problem and try to provide answers. The Erasmus+ KA201 project *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, 2017-1-FR01-KA201-037402, started in 2017 and introduced novelties and changes to improve the European cooperation in education of the five partner institutions from four different countries: France, Italy, Turkey, Romania. Approved in 2017 by the European Union, our partnership has opened for 3 consecutive years perspectives of cooperation in innovation and exchange of good practices. The Erasmus+ *Illettrisme* project was created to address the problem of functional illiteracy with innovative methods, through text comprehension and student collaboration workshops. Now we are all more aware of the power of education through the exchange of good practices and cross-border collaboration, the opportunities that the Erasmus+ Programme offers us, so that we can improve the quality of education, the benefits of «live» knowledge of the similarities and differences between the education systems and between the curricula of 4 European countries, so that we are able to align ourselves with good European examples. We are convinced that we still have a lot to learn, that our material resources are not commensurate with the European ones and that the motivation of teachers consists in personal/professional satisfaction, together with the pupils, but also that we Romanians have a word to say about seriousness and desire to improve.

Petre Daniela, *Active teaching methods: ROLL and Jigsaw*

The European project *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, in which Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila, Romania is a partner, aims to prevent the fight against functional illiteracy. This project enabled teachers in Brăila to acquire the experiences of the ROLL and ACT (Atelier of Text Comprehension) methods and the experiences of the Jigsaw method. The ROLL method (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*) is a device developed in France, with the aim of learning to understand written text. It is specifically based on activities to improve reading and the development of cultural practices (reading-writing workshops and personal reading practice). The Jigsaw method, which the Turkish partner presented to us during the training activity, is an active teaching method, based on

the resources of the pupils who learn by cooperating in groups to achieve a common goal, where small groups of pupils work in teams to solve a problem, perform a task or reach a common goal. It is a teaching methodology that involves the formation of working groups of usually 4-6 pupils. Cooperative Learning also means helping each other, explaining strategies and using peer language, which is often more effective than that used by the teacher or other experienced adults.

Scarpelli Jean-Pierre, *The understanding of the text and the ROLL approach in foreign language teaching at Unibas*

Based on my long experience as a L2 French language teacher in the Departments and Schools of our University, I can say that students oral production represents the one that poses the most problems among the four basic skills of language teaching. To respond to the need to create and implement new conditions and methodologies, based on new pedagogical and didactic strategies, I decided to experiment and adapt to the needs of university students, an innovative path that starts from the Erasmus strategic European partnership project. KA 201-02 (France, Italy, Romania, Turkey), developed in collaboration with Prof. Alain Bentolila, of the Université Paris Descartes and with his group of researchers from CIFODEM (Center International de Formation et d'Élaboration d'Outils pour les Maîtres) creators of the ROLL methodology (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*). The original French project was designed to combat functional illiteracy through the development of textual comprehension skills in L1, through the application of a progressive sequential protocol. In my article, I will show how I used this methodology, adapting it for the purposes of experimentation, to teaching/learning French as L2, in an university context.

Sepe Marialuisa, *Learning and evaluating skills in a digital world: textuality and communication in the university teaching of italian L2*

The main objective of this contribution is to reflect on the use, in the context of university teaching of Italian L2, of technology that is an effective tool to complete and expand the teaching/learning experience as part of a training project. With regard to the internal articulation of the contribution, it should be noted that, having illustrated in the first and second paragraphs the competences of the 21st century and digital competence, digital storytelling will be illustrated in the third paragraph, a methodology that involves the combined use of narrative and digital technologies. In the fourth paragraph we will try to describe theoretical principles, to share good practices, to identify the most appropriate tools for digital storytelling design, with an application example in the fifth paragraph.

Spiezia Raffaele, *The mental lexicon and the language learning: new paradigms or revisited paradigms*

The results obtained in the research carried out in recent years in the linguistic, psycholinguistic and neurolinguistics fields require a rethinking of the methods of teaching/learning new words. The lexical teaching of the mother tongue and of the foreign language and in particular of a foreign but «close» language requires a change in the lexical choice and in the didactic activities to be prepared for the presentation of new words.

Stanciu Nicoleta, *The Territory as a Text for ACT ROLL. Knowing and understanding Romanian traditions in Erasmus+ projects*

Romania is still a land of myths and legend. And considering the number of traditions that are still present in Romanians' everyday lives, this may not be such a cliché. From making incredible

folk costumes to leaving gifts by the window for the fate fairies, everyone may discover the most popular Romanian customs, a true gateway to the country's culture. Romanians love their traditions, which bring a touch of magic and colour into everyday life. They are a way to connect with the rich folk culture that is handed down from generation to generation. While some of the traditions and customs revolve around human life cycles and are designed to accompany those who perform them through events such as birth, weddings and death, others are connected to the succession of the seasons. With many going back to pre-Christian times, these ancient rites are performed either individually, or are designed as an event for the whole community.

Stanciu Nicoleta, *The impact of Erasmus+ projects on students*

The impact of Erasmus+ projects: development of marketing skills; increased labor market integration as a result of skills development; development of communication skills in English; increased adaptability and integration capacity in different social-cultural environments; promoting and developing attitudes and values such as: motivation and determination in the learning process, self-demanding in relation to the tasks they have to deal with, availability for team work; increase the number of partnerships/collaborations with economic operators for traineeships practice; more active involvement of pupils from vulnerable groups in projects training.All students become interested and motivated to participate in Erasmus projects as they manage to develop themselves from these experiences.

Surmonte Emilia, *Active development of reading comprehension skills and pedagogical lexicography*

After a general reflection on reading skills, as the combined result of articulated decoding and comprehension skills, we move on to an examination of the strategies to combat functional illiteracy implemented within the framework of the Erasmus+ project *Prévenir l'Illettrisme*. In particular, we focus on the lexicographic tool DicoVoc and its pedagogical value in providing a specific reflection on vocabulary learning as a key element of the text comprehension process.

Tataranni Anna, *Text comprehension and LU. Experiences of innovative teaching and training of new teachers*

Competence in reading and understanding is no longer considered a knowledge that is acquired exclusively during the first years of schooling. It is, on the contrary, a set of knowledge, processes, strategies in continuous evolution, that individuals can perfect in the course of life. It is considered a key competence for lifelong learning, while presenting critical elements among Italian students (INVALSI, 2018) and not. The experience presented is part of the line of studies aimed at identifying effective didactic strategies for its enhancement; it iscentered on the reader and the approach ROLL focal point of the Erasmus+ Programme/Partenariats Stratégiques Projet International: 2017-1-FR01-KA201-037402 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*. Within the framework of the same are presented the training activities that have contributed to the dissemination of the experience itself, as well as the design of a Learning Unit for a 4th year of Primary School.

Tataranni Anna, *Text comprehension and the ROLL approach as a resource for foreign language teaching in Primary School*

The present contribution looks at the policies that have involved the Italian school in the last twenty years compared to actions to encourage the teaching of the English language in Prima-

ry School. It investigates some epistemological and methodological issues related to curriculum design. At an operational-educational level, it proposes a design model of LU (Learning Unit) implemented with an upside down ROLL methodology, according to a cooperative approach of comprehension of the text in both oral and written form.

Tataranni Anna, *For a Didactics of Proximity. ROLL at the time of COVID*

From the beginning of Primary School to University you spend much of your learning time acquiring information from written texts. Reading processes can encourage all verbal learning, affect the study of school disciplines and influence much of subsequent learning. The competence of reading-comprehension is no longer considered a knowledge that is acquired exclusively during the first years of schooling; it is, on the contrary, a set of knowledge, processes, strategies in continuous evolution, which individuals can perfect during their lifetime (OECD, 2007). The development of reading skills is not just an educational issue. It is an issue that concerns both the present and the future of a country. In this contribution will be analyzed how to implement the ROLL approach (Network of local reading observers) at the time of Covid in the context of university education and school trying to understand the methods of implementation of training and concretization in the classes with reference to Distance Teaching or Proximity, «ethical condition towards which we must all go, whose aim is to transform this learning experience in a mode not passive, but community».

Tataranni Anna, *Pedagogy and experimental didactics of the DicoVoc in Italian and English*

After presenting the pedagogical importance of the DicoVoc, its general characteristics, its potential and the didactic-disciplinary objectives that this dictionary enables to achieve in the teaching-learning of Italian and foreign languages, an experiment is proposed on the application and use of this tool in a fifth grade Primary School class, with a different use in Italian and in English, accompanied by an analysis of didactic and metacognitive processes and final products.

Résumés des contributions

Albar Isabel, *La didactique de la compréhension de l'écrit. Échanges.* Table ronde avec Isabel Albar, Rachel Aliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy

Mercredi 2 décembre 2020 a eu lieu à Beauvais le séminaire de présentation du projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, un projet mené entre 2017 et 2020 avec des partenaires issus du monde de l'Éducation et de l'Université d'Italie, Roumanie, Turquie. Le séminaire a souhaité interroger le rôle de l'école dans la prévention de l'illettrisme et a proposé une réflexion sur la didactique de la compréhension de l'écrit et les modalités de mise en œuvre des pratiques à privilégier. Isabel Albar reprend ici ses échanges avec Rachel Aliart, Florence Cognard, Mélanie Dupuy, au cours d'une des tables rondes de cette journée, évoquant très largement l'importance du climat scolaire dans la problématique de l'illettrisme et l'efficacité des productions Erasmus+ à déployer dans les classes, le Jigsaw, le ROLL et le DicoVoc.

Benaych Paul, *Qu'est-ce que le ROLL? Présentation*

Après avoir évoqué un rapide historique du *Réseau des Observatoires de la Lecture* (ROLL), cet article présente l'utilité de la démarche proposée par le ROLL et des ressources didactique et pédagogique du site ROLL. Les éléments de la démarche articulent évaluation diagnostique des compétences de compréhension, perfectionnement adapté aux besoins et mise en œuvre d'Ateliers de compréhension de texte. Les enjeux de la compréhension sont d'abord liés à des objectifs pédagogiques: favoriser la polyvalence et l'autonomie du lecteur. Mais plus largement, l'enjeu est de participer à la construction d'une posture citoyenne qui sache distinguer ce dont on parle (*le thème*) et ce qu'on en dit (*le propos*) pour comprendre la légitimité et les vertus de la diversité des points de vue et des interprétations. En d'autres termes, penser la complexité et souligner l'importance des interactions sociales dans le développement d'une pensée citoyenne qui privilégie chez l'élève la construction d'une posture réflexive.

Bentolila Alain, *Le langage, miroir des inégalites culturelles et sociales*

À l'entrée au collège, 12% des élèves se trouvent aujourd'hui en difficulté de lecture suffisamment sérieuse pour handicaper leurs apprentissages disciplinaires. Brutalement livrés à eux-mêmes devant les exigences disciplinaires du collège, ces élèves vont s'enfoncer, année après année, dans le

long couloir de l'illettrisme. Ils vont vivoter pendant quatre ou cinq ans en ne tirant aucun parti de leurs études; l'institution les passera par pertes et profits. L'École Primaire les a maintenus en survie sans vraiment parvenir à les remettre à niveau; le Collège les achève. Il y a là comme une espèce de scandale. Sur 100 élèves en difficulté en 6ème, 94% le seront encore en classe de 3ème. Ils n'auront pas leur brevet des collèges à une époque où le baccalauréat ne garantit plus rien. Une minorité d'entre eux, plus habiles dans des domaines pratiques, obtiendront un CAP parce qu'à la longue et, malgré des insuffisances notoires dans les matières générales, on considérera que somme toute, ils le méritent. Mais – et cela est essentiel – ce CAP ou BEP si difficilement obtenu, ils *l'auront décroché par défaut*. Ils auront été orientés vers ces filières non parce qu'ils avaient envie d'exceller dans un métier manuel mais parce qu'on leur a dit qu'ils n'étaient bons qu'à cela. Tant que nous accepterons que le couloir de l'illettrisme débouche directement sur l'enseignement technique et professionnel, nous marquerons cette filière au fer de la honte et de la frustration.

Bertagnolio Licio Giulia, *L'experience de l'USR Piedmont dans le cadre du projet Erasmus*+ Prevenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants

Le travail réalisé par l'USR Piemonte dans le cadre du projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs innovants* est un parcours articulé et complexe qui vise à innover l'approche de la compréhension des textes. À travers toute phase du projet, l'équipe de l'USR Piemonte a pu expérimenter des outils et des méthodes d'enseignement totalement novateurs, puis les réutiliser dans des adaptations destinées aux apprenants adultes. Les opportunités offertes par le projet Erasmus+ ne se sont pas limitées à des réunions transnationales, où une comparaison vivante avec les partenaires internationaux a eu lieu, mais se sont étendues à une formation riche, d'abord en présence, puis en ligne, qui a permis de revoir les méthodologies et d'innover les approches pédagogiques. Le groupe de travail a bénéficié d'une collaboration continue et constante avec des partenaires de différentes institutions, ce qui lui a permis d'explorer des domaines de recherche didactique innovants et de développer de nouvelles pistes de travail.

Calenda Marika, *La compréhension de la lecture: présentation d'un projet de recherche dans les Écoles Secondaires*

Des études nationales et internationales confirment que la capacité de lire et de comprendre différents types de textes est une compétence fondamentale et stratégique, dont dépend la capacité du sujet à obtenir un succès académique et professionnel et à construire un projet de vie personnel. Sans une base acceptable de compétence dans ce domaine, les sujets ne peuvent être capables de résoudre un problème mathématique ou physique, ou de débattre sur une question géo-historique ou politique (Bottani, 2011). L'alphabétisation en lecture est une compétence cognitive transversale qui structure la pensée et le raisonnement (Olson, 1994) et les difficultés de compréhension des textes représentent un problème socioculturel (Gallina, 2006). En effet, ceux qui ne développent pas pleinement les compétences de lecture et de compréhension ont plus de difficultés à atteindre leurs objectifs et à jouer un rôle actif dans le contexte social, avec des effets négatifs sur les droits de citoyenneté (Lumbelli, 2009). Cette contribution décrit le processus d'un travail de recherche intitulé «Lecture et compréhension du texte écrit: une recherche dans les lycées», promu par l'Université de Salerne et l'Université de Basilicate.

Carpo Francesca, *Les protagonistes incontestés de l'école de demain: les élèves!*

Dans le parcours actuel d'Éducation/Formation il est nécessaire de favoriser chez les élèves l'intérêt pour l'Apprentissage ainsi que pour l'«École» qui doit de plus en plus s'adapter soit à

l'époque soit aux usagers. Pour atteindre cet objectif il faut donc se concentrer sur les conditions des Jeunes et tirer des situations difficiles des idées pour un changement réel et lutter contre le décrochage scolaire. Le point de départ reste le fait de favoriser le «Bien-Être » à l'école, une stratégie gagnante pour la réussite scolaire des étudiants qui, à l'heure actuelle, se sentent de plus en plus seuls et isolés. Si d'un côté les nouveaux outils technologiques aident, le rapport Professeur/Élève s'est de plus en plus affaibli. En effet l'école est un milieu d'apprentissage et un milieu de vie où les relations humaines sont indispensables comme on a pu remarquer avec l'Apprentissage à Distance lors de la pandémie. Pour développer les compétences il faut donc que l'école soit en strict contact avec le monde du travail et que le métier de l'enseignant soit valorisé par des formations spécifiques d'observation au travail (*Job shadowing*) dans des milieux européens, voire internationaux, dans lesquels les élèves sont au centre du processus d'Enseignement/Apprentissage. Un défi à accomplir tous ensemble pour le bien de l'école et des étudiants.

Carpo Francesca, *La mobilité individuelle pour internationaliser l'apprentissage*

Au cours de la dernière décennie les nouveaux contextes éducatifs et sociaux ont mis en évidence de nombreux changements et les parcours de formation visent la dimension européenne de l'Education et de l'Internationalisation de l'école dans le but de favoriser l'apprentissage des langues ainsi que le dialogue interculturel dans l'École en évolution constante. Des partenariats, des projets eTwinning, des échanges, des stages de formation à l'étranger se développent et les mobilités des étudiants augmentent de plus en plus dans le but de renforcer les compétences exigées par le nouveau contexte mondial. La participation à ces projets, reconnue au niveau européen par des Directives ministérielles ainsi que des documents préposés, a entraîné un changement dans la manière d'être et d'enseigner et a augmenté le nombre d'élèves en formation à l'étranger. A côté des aspects positifs il y a cependant certains aspects critiques concernant les modalités de reconnaissance des différents parcours de formation auprès des écoles étrangères.

Condei Daniela, *L'illettrisme en Roumanie*

L'illettrisme est une notion qui fait référence aux personnes qui savent lire, mais qui ne comprennent pas ce qu'elles ont lu. Plus précisément, une personne peut reproduire un texte oralement ou par écrit, mais ne le comprend pas suffisamment pour l'utiliser comme ressource dans la réussite d'une action ou dans une performance. Les signes graphiques sont reconnus, mais le contenu des idées n'est compris, éventuellement, qu'à un niveau très superficiel. Les personnes en situation d'illettrisme sont des personnes qui ont été scolarisées et qui ont obtenu un diplôme correspondant à un niveau d'éducation ou qui ont quitté l'école avant d'avoir obtenu un diplôme (abandon scolaire), mais qui, dans les deux cas, ne possèdent pas suffisamment de compétences de base.

Kinali Halil İbrahim, *Sélection bibliographique d'études sur l'illettrisme en Turquie*

Convaincus de la nécessité d'une formation spécifique sur le sujet, nous présentons ici une sélection d'études sur l'illettrisme, spécialement choisies pendant les trois années du projet Erasmus *Prévenir l'Illettrisme*, pour enrichir les connaissances et les compétences des enseignants afin de mettre en œuvre des stratégies efficaces de lutte contre ce phénomène à l'école.

Kinali Halil İbrahim, *Stratégies de développement de la compréhension de l'écrit mises en œuvre par le biais de protocoles innovants de ROLL, Jigsaw et DicoVoc en Turquie*

Sur la base d'études scientifiques et pédagogiques (cf. l'article *Sélection bibliographique d'études sur l'illettrisme en Turquie/References' choise for illiteracy studies in Turkey*), une ré-

flexion est menée sur l'importance des compétences de compréhension de texte et les stratégies de contraste développées depuis ROLL, Jigsaw et DicoVoc et mises en œuvre en Turquie dans les écoles locales.

Kinali Halil İbrahim, *La relation entre Jigsaw et webtools*
Une réflexion est proposée ici sur la manière de combiner les activités d'apprentissage coopératif telles que Jigsaw pour la compréhension de textes avec les nouvelles applications technologiques, qui se sont avérées particulièrement utiles pour une vérification collective et ludique motivante de ce qui a été compris et appris des textes.

Lamboglia Rosanna, *L'importance des dispositifs éducatifs pour l'amélioration de la lecture et de la compréhension des textes dans les tests INVALSI d'Italien*
L'article se concentre sur l'approche ROLL comme stratégie et technique de coopération pour améliorer les compétences de la lecture et la compréhension des textes des élèves en difficulté dans des contextes d'apprentissage et dans le cadre des tests nationaux INVALSI.

Lamboglia Rosanna, *La compréhension du texte et l'approche ROLL dans le système éducatif et de formation italien des Centres Provinciaux d'Éducation des Adultes*
L'article se concentre sur l'adoption de l'approche ROLL pour améliorer les compétences de la lecture et la compréhension des textes dans l'Éducation des Adultes. Une attention particulière est accordée aux locuteurs non natifs comme apprenants en langue italienne des Centres Provinciaux pour l'Éducation des Adultes (CPIA) de Potenza (Région Basilicate, Italie).

Lamboglia Rosanna, *Outils de diagnostic du ROLL: tests de positionnement pour mesurer la perte d'apprentissage et la construction métacognitive*
L'article se concentre sur les tests de positionnement au début et à la fin des activités ROLL pour mesurer les compétences de compréhension de texte des élèves et leurs difficultés. Une partie de la discussion concerne également le problème de la perte d'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19 et comment les tests de positionnement ROLL peuvent être utilisés pour améliorer les compétences des élèves peu performants et pour construire leur métacognition.

Lamboglia Rosanna, *Le Jigsaw pour l'amélioration des compétences d'apprentissage des adultes et des jeunes adultes*
L'article se concentre sur l'approche Jigsaw comme stratégie et technique de coopération pour améliorer les compétences en lecture et la compréhension des textes dans l'Éducation des Adultes dans les contextes d'apprentissage.

Lastrucci Emilio, *Le défi de l'analphabétisme instrumental et fonctionnel de l'Unification de l'Italie à nos jours*
L'auteur, après avoir retracé les étapes fondamentales de la lutte contre l'illettrisme en Italie, de l'Unification à nos jours, en le situant dans le contexte plus large des transformations politiques, économiques et sociales qui se sont produites au cours de cette période dans le contexte mondial, met en évidence le passage à l'ère contemporaine, dans laquelle le phénomène de l'illettrisme se présente de façon dramatique en termes fonctionnels et non plus instrumentaux, comme par le passé. Cette transition est analysée avant tout en illustrant et en commentant les résultats d'enquêtes récentes et de séries historiques de données statistiques. La définition de la

condition d'illettrisme fonctionnel par rapport à l'illettrisme pur est également examinée en profondeur et quelques stratégies sont proposées pour faire face à cette nouvelle urgence sociale et éducative.

Lastrucci Emilio, *Résultats récents et perspectives de la recherche empirique sur la compréhension de texte*

L'auteur présente, en synthèse, une étude actualisée des recherches les plus pertinentes menées dans le panorama international sur la compréhension de la lecture et, en particulier, celles orientées vers le développement de stratégies efficaces pour l'amélioration des compétences de compréhension à travers des programmes éducatifs rigoureux et ciblés. Il s'attarde ensuite sur les résultats saillants de la recherche SApIE - RC/RC, la plus vaste recherche menée sur le sujet dans le contexte italien ces derniers temps (et à laquelle il a participé en tant que membre du Comité scientifique et responsable scientifique d'une unité de recherche), et sur les convergences que les résultats de cette enquête mettent en évidence avec le projet expérimental international *Prévenir l'illetrisme*, dont les résultats sont illustrés dans ce volume. Enfin, il suggère quelques pistes d'investigation dans ce domaine très important de la recherche en Éducation.

Leocă Violeta, *Application de la méthode Jigsaw à l'enseignement des matières techniques*

La méthode Jigsaw (Mosaic) est axée sur le développement des compétences d'écoute, d'expression orale, de coopération, de réflexion, de pensée créative et de résolution de problèmes. Ainsi, les élèves doivent écouter activement les communications de leurs collègues, être capables de présenter ce qu'ils ont appris, coopérer dans l'exécution des tâches, trouver la manière la plus appropriée d'enseigner à leurs collègues ce qu'ils ont étudié. De même qu'un puzzle est un ensemble de pièces qui s'assemblent pour former une image complète, la méthode d'enseignement Jigsaw est un ensemble de sujets qui seront développés par les élèves avant de s'assembler pour former une idée complète. Pour être plus précis, ce type de stratégie d'apprentissage coopératif permet aux individus ou aux petits groupes d'être responsables d'une sous-catégorie d'un sujet plus vaste. Après avoir recherché et développé leur idée, chaque individu ou petit groupe a ensuite la responsabilité de l'enseigner au reste du groupe ou de la classe.

Lisanti Emiliana, *Fondements théoriques et épistémologiques des stratégies de coopération pour un enseignement visant à une expérimentation efficace*

La circonstance d'origine de ce texte explicatif a été déterminée par l'objectif de produire un bref compte-rendu de l'intervention de formation adressée à un groupe d'enseignants de l'école maternelle et primaire impliqués dans la recherche-action que l'Université de Basilicata, en tant que partenaire du projet, entendait promouvoir de manière expérimentale avec la participation de quelques écoles de Basilicata. L'hypothèse de base était de vérifier si la synergie entre la formation caractérisée par des études approfondies des stratégies considérées comme efficaces et l'application de la méthode ROLL pouvait être fonctionnelle pour produire des résultats satisfaisants en termes de compréhension de la lecture de la part des élèves appartenant aux groupes-classes dans lesquels travaillaient les enseignants impliqués. Les brèves notes ci-dessous ne représentent toutefois que très peu de choses par rapport à ce qui a été progressivement déterminé au cours des activités visant à encourager la mise en œuvre des connaissances et des compétences professionnelles des enseignants impliqués. Le point de départ a été la réflexion sur l'évolution de la société dite cognitive et sur les répercussions qui ont affecté la nouvelle façon de comprendre le processus d'apprentissage, dans lequel la fonction de l'enseignant a été bouleversée par rapport

au passé, tandis que la position centrale est prise par l'élève en tant que premier architecte de son développement et du processus d'éducation dans des contextes efficaces caractérisés par la socialité et les relations. L'accent a donc été mis sur les fondements scientifiques et les aspects théoriques et applicatifs qui légitiment l'apprentissage coopératif comme une stratégie efficace pour favoriser le processus d'apprentissage, en reconnaissant la valeur et la fonctionnalité des aspects sociaux qui le facilitent. D'où la référence aux théories, à bien des égards cohérentes avec le thème, exposées par Piaget et Vygotsky, jusqu'à celles formulées par Dewey, Lewin et Deutsch. Dans la suite du discours, un examen a été fait de la diffusion actuelle de l'apprentissage coopératif et de la création de groupes d'apprentissage dans les écoles italiennes, puis un accent a été mis sur les différents modèles d'apprentissage coopératif et les techniques spécifiques qui y sont liées, comme le Jigsaw. Cette vue d'ensemble a été approfondie pendant le cours de formation avec l'intention de contribuer à donner une empreinte scientifique au travail des stagiaires de sorte que pendant la recherche-action, réalisée par eux sous notre supervision en tant qu'experts, puisse être corroborée par des choix méthodologiques et didactiques s'adaptant à l'objectif d'appliquer la méthode ROLL dans notre réalité scolaire, caractérisée par des particularités spécifiques en ce qui concerne le territoire et la culture d'appartenance de nos élèves en Basilicate.

Lisanti Emiliana, *Un exemple d'expérimentation ROLL pour la cinquième année de l'École Primaire*

On propose ici un modèle pilote de matériel pour un Atelier de Compréhension de Texte spécialement conçu et construit par l'auteure pour une classe V de l'École Primaire, dans le cadre d'une expérience ROLL qui a impliqué des écoles de Basilicate pendant la mise en œuvre du projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*. Il comprend, en plus du texte à partager avec les élèves, un test de perfectionnement *ad hoc* avec son formulaire d'autocorrection, auxquels le professeur doit associer une phase de réflexion métacognitive orale impliquant toute la classe sur les résultats individuels et collectifs du test de perfectionnement.

Lisanti Emiliana, *Compréhension de texte, approche ROLL et DicoVoc. Un exemple d'expérimentation*

L'approche ROLL et l'utilisation contextuelle de DicoVoc ont été au centre d'une expérience impliquant les quatrième et cinquième années d'une École Primaire, qui a impliqué l'italien et l'anglais et dont le déroulement et les résultats sont illustrés ici de manière schématique.

Mangiurea Cristina, *L'accès à l'éducation précoce favorise l'alphabétisation fonctionnelle*

La petite enfance est la période la plus importante de la vie d'un enfant, car elle est marquée par des moments cruciaux pour sa réussite ultérieure, à l'école et dans la vie. L'intervention de l'adulte sur le développement de l'enfant est fondamentale durant cette période. L'éducation précoce couvre l'intervalle de temps entre la naissance, car dès le moment où l'enfant naît, il commence à se développer et à apprendre, et jusqu'à 6/7 ans, l'âge de l'entrée à l'école. *L'éducation préscolaire et la protection de l'enfance en Europe: éliminer les inégalités sociales et culturelles*, publié en 2009 par l'Agence exécutive pour l'éducation, l'audiovisuel et la culture (EACEA P9 Eurydice), souligne l'idée que l'éducation pré-primaire facilite le développement ultérieur des compétences et de la capacité d'apprentissage, avec suffisamment de preuves pour montrer que, surtout dans le cas des enfants défavorisés, l'éducation précoce peut produire des effets socio-économiques positifs. Dans sa communication, la Commission a conclu que: «L'éducation pré-primaire présente le taux de rendement le plus élevé en termes d'adaptation sociale des enfants. Les États membres

devraient investir davantage dans l'enseignement pré-primaire, car il s'agit d'un moyen efficace de jeter les bases de l'apprentissage ultérieur, de prévenir l'abandon scolaire précoce, d'améliorer les résultats et le niveau général de qualification».

Milito Domenico, *La compréhension du texte: approches et stratégies pour l'inclusion*

Le présent travail reflète, en principe, l'intervention adressée aux enseignants travaillant dans les Écoles Primaires de la Région Basilicata dans le cadre du cours de formation, considéré comme fondamental pour l'expérimentation de la méthode ROLL, avec l'adoption d'une recherche-action dans leurs écoles. La perspective suivie a été celle d'encadrer, sans vouloir faire abstraction de l'exposition des connaissances professionnelles souvent considérées comme acquises, les problèmes qui, d'emblée, peuvent être compris comme les causes des difficultés que les élèves, dès l'École Maternelle, rencontrent dans l'apprentissage de la lecture. Par conséquent, certaines questions préliminaires, mais non secondaires, ont été considérées, comme celles concernant le rôle joué par la famille lors de la première approche de l'enfant à la technologie révolutionnaire qui a permis à l'esprit humain d'inventer un mécanisme capable de traduire les mots vocaux en représentations symboliques à travers l'utilisation de l'alphabet, jusqu'au travail effectué par l'école maternelle en fonction du développement du langage, tendant à la maturation des compétences, avec une attention particulière à celles liées au champ d'expérience «Parole et mots». L'attention a également été portée sur les méthodes largement adoptées dans les Écoles Primaires pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en partant du principe qu'une action didactique dépourvue de stratégie et de méthodologie peut faire partie du large éventail de raisons expliquant les difficultés à lire et, par conséquent, à comprendre le sens du texte. Une réflexion à part a concerné les troubles spécifiqus de l'apprentissage et, en particulier, la dyslexie, un phénomène répandu qui doit être abordé avec les enseignants de l'École Primaire qui sont titulaires depuis un certain nombre d'années. Il est nécessaire d'intervenir avec des actions de formation en cours de route insistantes et incisives, peut-être dans le cadre d'initiatives telles que celle conçue dans le cadre du projet Erasmus. D'après la discussion avec les enseignants et les preuves qui ont émergé de leur travail concret, la séparation, dans le domaine méthodologique-didactique, entre la capacité de comprendre un texte par la lecture et la compréhension d'un texte utilisé par l'oral est apparue plutôt artificielle. Mais il y a plus: les barrières artificiellement érigées entre les quatre habilités linguistiques (écouter, parler, lire et écrire), distinguées entre les aspects naturels et technologiques, sont non seulement spécieuses, mais contre-productives lorsque l'on veut fonder scientifiquement et éthiquement les principes épistémologiques d'un enseignement dont l'horizon de sens demeure, toujours et en tout cas, celui d'utiliser des outils tels que le texte pour développer des esprits autonomes, critiques et créatifs, à une époque comme la nôtre caractérisée par la numérisation et l'utilisation des langues les plus diverses pour la communication et l'information.

Petre Daniela, *Ensemble contre l'illettrisme. L'impact stratégique du projet Erasmus+*

La lutte contre l'illettrisme et sa prévention sont une priorité européenne. Nous sommes confrontés à ce problème et tentons d'y apporter des réponses. Le projet Erasmus+ KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, 2017-1-FR01-KA201-037402, a débuté en 2017 et a introduit des nouveautés et des changements pour améliorer la coopération européenne en matière d'éducation des cinq institutions partenaires de quatre pays différents: France, Italie, Turquie, Roumanie. Approuvé en 2017 par l'Union Européenne, notre partenariat a ouvert pour 3 années consécutives des perspectives de coopération en matière d'innovation et d'échange de bonnes pratiques. Le projet Erasmus+ *Il-*

lettrisme a été créé pour répondre au problème de l'illettrisme avec des méthodes innovantes, à travers des Ateliers de compréhension de texte et de collaboration entre élèves. Aujourd'hui, nous sommes tous plus conscients du pouvoir de l'éducation à travers l'échange de bonnes pratiques et la collaboration transfrontalière, des opportunités que nous offre le programme Erasmus+ pour améliorer la qualité de l'éducation, des avantages d'une connaissance «en direct» des similitudes et des différences entre les systèmes éducatifs et entre les programmes de 4 pays européens, afin de pouvoir nous aligner sur les bons exemples européens. Nous sommes convaincus que nous avons encore beaucoup à apprendre, que nos ressources matérielles ne sont pas à la hauteur des ressources européennes et que la motivation des enseignants consiste en une satisfaction personnelle/professionnelle, avec les élèves, mais aussi que nous, les Roumains, nous avons un mot à dire sur le sérieux et le désir de s'améliorer.

Petre Daniela, *Méthodes pédagogiques actives: ROLL et Jigsaw*

Le projet européen *Prévenir l'illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, dont l'Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila, Roumanie est partenaire, vise à prévenir la lutte contre l'illettrisme. Ce projet a permis aux enseignants de Brăila d'acquérir les expériences des méthodes ROLL et ACT (Atelier de Compréhension de Texte) et les expériences de la méthode Jigsaw. La méthode ROLL (*Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*) est un dispositif développé en France, visant à apprendre à comprendre un texte écrit. Il s'appuie spécifiquement sur des activités d'amélioration de la lecture et de développement des pratiques culturelles (ateliers lecture-écriture et pratique personnelle de la lecture). La méthode Jigsaw, que le partenaire turc nous a présentée lors de l'activité de formation, est une méthode d'enseignement active, basée sur les ressources des élèves qui apprennent en coopérant en groupe pour atteindre un objectif commun, où de petits groupes d'élèves travaillent en équipe pour résoudre un problème, exécuter une tâche ou atteindre un objectif commun. Il s'agit d'une méthodologie d'enseignement qui implique la formation de groupes de travail composés généralement de 4 à 6 élèves. L'apprentissage coopératif signifie également s'entraider, expliquer les stratégies et utiliser le langage des pairs, qui est souvent plus efficace que celui utilisé par l'enseignant ou d'autres adultes expérimentés.

Scarpelli Jean-Pierre, *La compréhension du texte et la démarche ROLL dans l'enseignement des langues étrangères à l'UNIBAS*

Fort de ma longue carrière de Lecteur de français L2 au sein des différents départements et écoles de notre Université, je peux dire que la production orale des étudiants est celle qui pose le plus de problèmes dans l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, la résolution de ce point critique m'a amené à réfléchir à la création et à la mise en pratique d'une nouvelle approche méthodologique, axée sur des stratégies pédagogiques et didactiques jamais utilisées auparavant dans mes cours de L2. Par conséquent, j'ai décidé d'expérimenter et d'adapter aux nécessités de mes étudiants universitaires, un modèle pédagogique innovateur qui s'inspire des travaux sur la lutte contre l'illettrisme menés par le Prof. Alain Bentolila de l'Université de Paris Déscartes, en étroite collaboration avec une équipe de chercheurs du CIFODEM (Centre International de Formation et d'Élaboration d'Outils pour les Maîtres) qui ont mis au point la méthodologie ROLL (*Réseaux des Observatoires Locaux de la Lecture*). Je tiens à préciser que le projet français d'origine a été expressément conçu pour lutter contre l'illettrisme à travers le développement des compétences de compréhension textuelle en L1, lequel prévoit l'application d'un protocole séquentiel progressif. Dans mon article, j'illustrerai de quelle manière j'ai utilisé cette méthodologie, en

l'adaptant, à des fins d'expérimentation, à l'enseignement/apprentissage du français en L2, dans un contexte universitaire.

Sepe Marialuisa, *L'apprentissage et l'évaluation des compétences dans un monde numérique: textualité et communication dans la didactique universitaire de l'italien L2*

L'objectif principal de cette contribution est de réfléchir sur l'utilisation de la technologie dans l'enseignement universitaire de l'italien comme deuxième langue, car elle représente un outil efficace pour compléter et élargir l'expérience d'enseignement/apprentissage dans le cadre d'un projet de formation. En ce qui concerne l'articulation interne de cette contribution, nous tenons à souligner que, après avoir illustré dans les premier et deuxième paragraphes les compétences du XXIe siècle et la compétence numérique, le troisième paragraphe illustrera la narration numérique, une méthodologie qui envisage l'utilisation combinée de la narration et des technologies numériques. Dans le quatrième paragraphe, on tentera de décrire les principes théoriques, de partager les bonnes pratiques et d'identifier les outils les plus appropriés pour la conception de récits numériques, dont un exemple d'application sera fourni dans le cinquième paragraphe.

Spiezia Raffaele, *Le lexique mental et l'apprentissage des langues: nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités*

Les résultats obtenus dans les recherches menées ces dernières années dans les domaines linguistique, psycholinguistique et neurolinguistique demandent de repenser les méthodes d'enseignement/apprentissage de nouveaux mots. L'enseignement lexical de la langue maternelle et de la langue étrangère et en particulier d'une langue étrangère mais «voisine» nécessite une modification du choix lexical et des activités didactiques pour se préparer à la présentation de nouveaux mots.

Stanciu Nicoleta, *Le terroir comme texte pour ACT ROLL. Connaître et comprendre les traditions roumaines dans les projects Erasmus+*

La Roumanie est toujours une terre de mythes et de légendes. Et au vu du nombre de traditions encore présentes dans la vie quotidienne des Roumains, ce n'est peut-être pas un cliché. De la confection d'incroyables costumes folkloriques au dépôt de cadeaux à la fenêtre pour les fées du destin, chacun peut découvrir les coutumes roumaines les plus populaires, véritable porte d'entrée dans la culture du pays. Les Roumains aiment leurs traditions, qui apportent une touche de magie et de couleur dans la vie quotidienne. Elles sont un moyen de se connecter à la riche culture populaire qui se transmet de génération en génération. Si certaines traditions et coutumes tournent autour des cycles de la vie humaine et sont conçues pour accompagner ceux qui les pratiquent à travers des événements tels que la naissance, le mariage et la mort, d'autres sont liées à la succession des saisons. Beaucoup d'entre elles remontent à l'époque préchrétienne. Ces rites anciens sont pratiqués soit individuellement, soit en tant qu'événement pour l'ensemble de la communauté.

Stanciu Nicoleta, *L'impact des projets Erasmus+ sur les élèves*

L'impact des projets Erasmus+: développement des compétences en marketing; meilleure intégration sur le marché du travail grâce au développement des compétences; développement des compétences de communication en anglais; augmentation de la capacité d'adaptation et d'intégration dans différents environnements socioculturels; promotion et développement d'attitudes et de valeurs telles que: motivation et détermination dans le processus d'apprentissage, autono-

mie par rapport aux tâches à accomplir, disponibilité pour le travail en équipe; augmentation du nombre de partenariats/collaborations avec des opérateurs économiques pour les stages; implication plus active des élèves des groupes vulnérables dans les projets de formation. Tous les élèves deviennent intéressés et motivés pour participer à des projets Erasmus car ils parviennent à se développer grâce à ces expériences.

Surmonte Emilia, *Développement actif de la compétence de compréhension des textes et lexicographie pédagogique*

Après une réflexion générale sur les compétences en lecture, en tant que résultat combiné de compétences articulées de décodage et de compréhension du sens, nous passons à l'examen des stratégies de lutte contre l'illettrisme mises en œuvre dans le cadre du projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*. En particulier, nous nous concentrons sur l'outil lexicographique DicoVoc et sa valeur pédagogique en fournissant une réflexion spécifique sur l'apprentissage du vocabulaire comme élément clé du processus de compréhension de texte.

Tataranni Anna, *Compréhension du texte et UDA. Les expériences d'enseignement innovant et la formation des nouveaux enseignants*

La compétence dans la lecture et la compréhension n'est plus considérée comme un savoir acquis exclusivement au cours des premières années de scolarisation. C'est, au contraire, un ensemble de connaissances, de processus, de stratégies en constante évolution que les individus peuvent perfectionner tout au long de leur vie. Elle est considérée comme une compétence clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, tout en présentant des éléments critiques parmi les étudiants italiens (INVALSI, 2018) et non. L'expérience présentée se situe dans le cadre d'études visant à identifier des stratégies pédagogiques efficaces pour son renforcement; elle est centrée sur le lecteur et l'approche ROLL, point focal du Programme Erasmus+/Partenariats Strategiques Projet n. 2017-1-FR01-KA201-037402 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy by innovative pedagogical devices and cooperation with families*. Dans le même cadre sont présentées les activités de formation qui ont contribué à la diffusion de l'expérience elle-même, ainsi que la conception d'une Unité d'Apprentissage pour une quatrième année de l'École Primaire.

Tataranni Anna, *La compréhension de texte et l'approche ROLL comme ressource pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires*

La présente contribution porte sur les politiques qui ont concerné l'École italienne au cours des vingt dernières années par rapport aux actions qui favorisent l'enseignement de l'anglais dans l'École Primaire. Elle enquête sur certaines questions épistémologiques et méthodologiques liées à la conception du programme d'études. Au niveau opérationnel et didactique, elle propose un modèle de projet d'UDA (Unité d'Apprentissage) mise en œuvre avec une méthodologie ROLL renversée, selon une approche coopérative de compréhension du texte, tant orale qu'écrite.

Tataranni Anna, *Pour une Didactique de la Proximité. Le ROLL à l'époque du COVID*

Depuis le début de l'École Primaire jusqu'à l'Université, on passe la plus grande partie du temps d'apprentissage en acquérant des informations à partir de textes écrits. Les processus de lecture peuvent favoriser tous les apprentissages de type verbal, influencer l'étude des disciplines scolaires et influencer une grande partie de l'apprentissage ultérieur. La compétence de compréhension de la lecture n'est plus considérée comme un savoir acquis exclusivement pendant les

premières années de scolarisation; elle est, au contraire, un ensemble de connaissances, de processus, de stratégies en constante évolution, que les individus peuvent perfectionner au cours de leur vie (OCDE, 2007). Le développement des compétences en lecture n'est pas seulement une question d'éducation. C'est une question qui concerne à la fois le présent et l'avenir d'un pays. Dans cette contribution seront analysées les modalités de mise en œuvre de l'approche ROLL (*Réseau d'observatoires locaux de la lecture*) à l'époque de la Covid dans le contexte de la formation universitaire et scolaire, en cherchant à en comprendre les modalités de mise en œuvre de la formation initiale et de la concrétisation ultérieure dans les classes par rapport à la Didactique en Distanciel ou de Proximité, «condition éthique vers laquelle nous devons tous aller, dont le but est de transformer cette expérience d'apprentissage en une modalité non passive, mais de communauté.

Tataranni Anna, *Pédagogie et didactique expérimentale du DicoVoc en italien et en anglais*

Après avoir présenté l'importance pédagogique du DicoVoc, ses caractéristiques générales, ses potentialités et les objectifs didactiques-disciplinaires que ce dictionnaire permet d'atteindre dans l'enseignement-apprentissage de l'italien et des langues étrangères, on propose une expérience sur l'application et l'utilisation de cet outil dans une classe de cinquième année d'École Primaire, avec une utilisation différente en italien et en anglais, accompagnée d'une analyse des processus didactiques et métacognitifs et des produits finaux.

Si ringraziano:

- la Direttrice Scolastica Regionale della Basilicata, Claudia Datena, le Dirigenti degli Uffici Scolastici Regionali della Basilicata, provincia di Potenza e di Matera, Debora Infante, Rosaria Cancelliere e Angela Tiziana Di Noia, le Dirigenti Scolastiche Giovanna Sardone e Rosanna Papapietro e i docenti dei CPIA di Potenza e di Matera, la Dirigente Scolastica Isabella Abbatino e i docenti dell I.C.E. Fermi di Matera, la Dirigente Scolastica Grazia Maria Marciuliano e i docenti dell'I.C. Pitagora di Bernalda (MT), la Dirigente Scolastica Cristalla Mezzapesa e i docenti dell'I.C. Padre Pio da Pietralcina di Pisticci (MT) per l'adesione ai percorsi di sperimentazione;
- i docenti-corsisti della Scuola Primaria, Secondaria e dei CPIA di Potenza e Matera per l'adesione al percorso di formazione Unibas *Didattica della lettura e comprensione del testo come strategie di contrasto dell'analfabetismo funzionale*;
- Mariangela Colucci, Franco Claps, Donata d'Amico, Michele Mennuni, Francesco Nino, Piero Raffaelli dell'Università degli Studi della Basilicata per la collaborazione attiva alla gestione amministrativa del Progetto;
- l'USR Piemonte, il DSDEN de l'Oise – Académie d'Amiens – Francia, con il Groupement d'Intérêt Public FORINVAL dell'Académie d'Amiens, l'Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila – Romania, al Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü – Turchia e tutti i dirigenti, docenti e studenti che ci hanno accolto nei Paesi partner durante il Progetto.

Infine, un ringraziamento speciale va ad Aurelia Sole, Magnifica Rettrice dal 2014 al 2020, e all'attuale Magnifico Rettore, Ignazio Marcello Mancini, per la particolare attenzione che hanno dedicato al Progetto.

We would like to thank:

- the Regional School Director of Basilicata, Claudia Datena, the Headmistresses of the Regional School Offices of Basilicata, in the provinces of Potenza and Matera, Debora Infante, Rosaria Cancelliere and Angela Tiziana Di Noia, the Headmistresses Giovanna Sardone and Rosanna Papapietro and the teachers of the CPIA of Potenza and Matera, the Headmistress Isabella Abbatino and the teachers of the I.C.E. Fermi Matera, the Headmistress Grazia Maria Marciuliano and the teachers of the I.C. Pitagora Bernalda (MT), the Headmistress Cristalla Mezzapesa and the teachers of the I.C. Padre Pio da Pietralcina of Pisticci (MT) for the adhesion to the experimentation paths;

- the teachers of the Primary and Secondary School and of the CPIA of Potenza and Matera for their participation in the UNIBAS training course *Didactics of reading and text comprehension as strategies to contrast functional illiteracy*;
- Mariangela Colucci, Franco Claps, Donata d'Amico, Michele Mennuni, Francesco Nino, Piero Raffaelli of the University of Basilicata for their active collaboration in the administrative management of the Project;
- the USR Piemonte, the DSDEN de l'Oise – Académie d'Amiens – France, with the Groupement d'Intérêt Public «FORINVAL» of the Académie d'Amiens, the Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila – Romania, the Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü – Turkey and all the managers, teachers and students who welcomed us in the partner countries during the Project.

Finally, special thanks go to Aurelia Sole, Magnificent Rector from 2014 to 2020, and to the current Magnificent Rector, Ignazio Marcello Mancini, for the special attention they have paid to the Project.

Nous tenons à remercier:

- la Directrice Régionale des écoles de la Basilicate, Claudia Datena, les Directrices des Bureaux Régionaux des écoles de la Basilicate, dans les provinces de Potenza et Matera, Debora Infante, Rosaria Cancelliere et Angela Tiziana Di Noia, les Cheffes d'établissement Giovanna Sardone et Rosanna Papapietro et les enseignants du CPIA de Potenza et Matera, la Cheffe d'établissement Isabella Abbatino et les enseignants de l'I.C.E. Fermi Matera, la Cheffe d'établissement Grazia Maria Marciuliano et les enseignants de l'I.C. Pitagora Bernalda (MT), la Cheffe d'établissement Cristalla Mezzapesa et les enseignants de l'I.C. Padre Pio da Pietralcina de Pisticci (MT) pour l'adhésion aux parcours d'expérimentation ;
- les enseignants et professeurs de l'école primaire et secondaire et du CPIA de Potenza et Matera pour leur participation au cours de formation UNIBAS *Didactique de la lecture et de la compréhension de texte comme stratégies de lutte contre l'illettrisme* ;
- Mariangela Colucci, Franco Claps, Donata d'Amico, Michele Mennuni, Francesco Nino, Piero Raffaelli de l'Université de Basilicate pour leur collaboration active dans la gestion administrative du projet ;
- l'USR Piemonte, la DSDEN de l'Oise – Académie d'Amiens – France, avec le Groupement d'Intérêt Public FORINVAL de l'Académie d'Amiens, l'Inspectoratul Şcolar Judeţean Brăila – Roumanie, le Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü – Turquie et tous les responsables, enseignants et étudiants qui nous ont accueillis dans les pays partenaires durant le projet.

Enfin, des remerciements particuliers sont adressés à Madame Aurelia Sole, Présidente de 2014 à 2020, et à l'actuel Président, Monsieur Ignazio Marcello Mancini, pour l'attention particulière qu'ils ont accordée au Projet.

In questo volume sono presentati originali prodotti teorico-scientifici, applicativi e sperimentali volti a individuare e promuovere strategie efficaci e innovative per combattere il fenomeno dell'analfabetismo funzionale, che si annida nelle realtà scolastiche più svantaggiate di tutti i Paesi dell'Unione Europea. Sono i risultati di ricerche collaborative effettuate nell'ambito del progetto di Partenariato Strategico Erasmus+, Azione-chiave K201, contrassegnato dal *label* europeo «Best Practice», *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families,* (2017-2020), che ha coinvolto l'Università degli Studi della Basilicata, l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte (Italia), la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) de l'Oise, Académie d'Amiens (Francia), l'Inspectoratul Şcolar Judeţean di Brăila (Romania), il Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü di Konya (Turchia). Destinato a studiosi e professionisti europei impegnati nel settore dell'istruzione di ogni ordine e grado, il volume costituisce un efficace e innovativo strumento di documentazione e acquisizione di competenze professionali avanzate.

This volume presents original theoretical-scientific, applied and experimental products aimed at identifying and promoting effective and innovative strategies to combat the phenomenon of functional illiteracy, which lurks in the most disadvantaged schools in all the countries of the European Union. These are the results of collaborative research carried out within the framework of the Erasmus+ Strategic Partnership project, Key Action K201, marked with the European «Best Practice» label, *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families*, (2017-2020), which involved the Università degli studi della Basilicata, the Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte (Italy), the Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) de l'Oise, Académie d'Amiens (France), the Inspectoratul Şcolar Judeţean of Brăila (Romania), the Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü of Konya (Turkey). Aimed at European scholars and professionals involved in education at all levels, the book is an effective and innovative tool for documentation and acquisition of advanced professional skills.

Ce volume présente des produits théoriques-scientifiques originaux et des applications expérimentales visant à identifier et à promouvoir des stratégies efficaces et innovantes pour lutter contre le phénomène de l'illettrisme, qui sévit dans les écoles les plus défavorisées de tous les pays de l'Union Européenne. Ils sont les résultats d'une recherche collaborative menée dans le cadre du projet de partenariat stratégique Erasmus+, Action clé K201, marqué par le label européen «Best Practice», *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles/Preventing Illiteracy through innovative pedagogical devices and cooperation with families*, (2017-2020), qui a impliqué l'Università degli Studi della Basilicata, l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte (Italie), la Direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) de l'Oise, Académie d'Amiens (France), l'Inspectoratul Şcolar Judeţean de Brăila (Roumanie), le Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü de Konya (Turquie). Destiné aux universitaires et aux professionnels européens impliqués dans l'éducation à tous les niveaux, cet ouvrage est un outil efficace et innovant pour la documentation et l'acquisition de compétences professionnelles avancées.

ISBN 978-88-31309-13-4

9 788831 309134