



Actes du Séminaire

Expériences d'éducation bilingue à l'école moyenne

III^e Rencontre Formatrice

Ecole moyenne de Villeneuve, 22 et 23 février 1994

Index

Présentation du Séminaire	p.	I
--	----	---

Finalités:

- ▲ avoir une vue d'ensemble sur la situation actuelle des expériences d'éducation bilingue;
- ▲ créer des liens et des échanges entre les différents partenaires des projets bilingues;
- ▲ définir les difficultés, élaborer des propositions, ouvrir des perspectives à partir des expériences menées sur le terrain;

Objectifs:

- ▲ échanger des expériences afin de mettre en évidence des acquis, de prévoir des développements;
- ▲ analyser des pratiques proposées par le terrain et élaborer en commun des concepts pédagogiques et des stratégies en réponse aux problèmes posés;
- ▲ réfléchir et travailler en commun sur les compétences linguistiques à développer chez les élèves, les savoirs à acquérir en liaison avec les spécificités des projets;
- ▲ mener, en partant des expériences sur le terrain, une réflexion sur l'intégration entre le(s) projet(s) et le cursus et sur les possibilités de transfert (de «climat», de méthodologie, de connaissances, etc.) d'une aire à l'autre;
- ▲ recueillir, confronter et globaliser les apports des ateliers;
- ▲ réfléchir sur les relations entre structure organisationnelle et pratique pédagogique.

Ateliers

Atelier réservé aux chefs d'établissements	p.	II
Mme Graziella Porté, Inspectrice de l'Ecole Moyenne		

Informations sur le Corpus des Projets d'éducation bilingue	p.	IV
Mme Silvana Schiavotto, Coordinatrice de projet		

Travaux en ateliers

● Atelier n° 1: Les objectifs linguistiques: une constante des projets bilingues	p.	VI
Mme M. Ceragioli – IRRSAE Lombardia		
● Atelier n° 2: Pédagogie de maîtrise, évaluation formative et différenciation	p.	VI
M. J.M. Bugnion et Mme C. Pellegrini professeurs à l'école moyenne et secondaire de Genève		
● Atelier n° 3: A deux, à trois, à quatre... en classe: comment gérer la co-présence	p.	VIII
Mme T. Grange Sergi – coordinatrice de projet		
● Atelier n° 4: Projet et curriculum: quel(s) rapport(s) établir?	p.	X
Mme M. Cavalli – IRRSAE Vallée d'Aoste Mme S. Schiavotto – coordinatrice de projet		
● Atelier n° 5: Nature, histoire, art... dans les projets-patrimoine	p.	X
Mme V. Duc – coordinatrice de projet, en collaboration avec des enseignants de l'Ecole Moyenne «I. Mus» de Nus et des enseignants de l'Ecole Moyenne «E. Page» de Saint-Vincent		
● Atelier n° 6: Contes, poèmes, jeux linguistiques	p.	XV
Mme S. Brunello – coordinatrice de projet – Mme A. Cabianca – responsable du Bureau Langues Etrangères, en collaboration avec des enseignants de l'Ecole Moyenne «J.B. Cerlogne» d'Aoste		

Conclusion, synthèse des ateliers	p.	XX
Mme J. Jaccard, Université de Genève		



Atelier dei Presidi

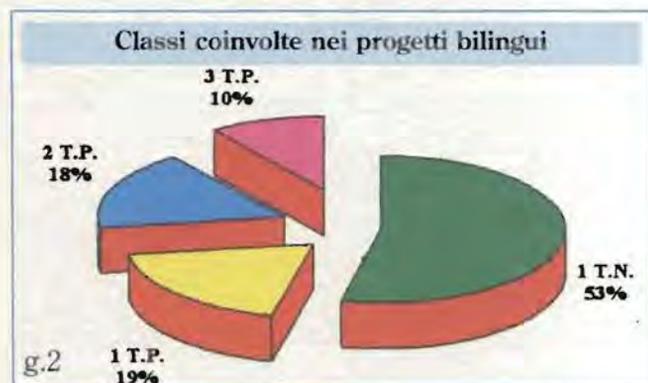
«L'osservazione dell'esistente»

a cura di Graziella Porté, Ispettrice tecnica incaricata per la Scuola Media

Il lavoro condotto dai 12 Presidi delle scuole medie della regione in preparazione del «Seminario» si propone di dare un contributo attraverso l'osservazione e la descrizione di quanto sta accadendo nelle classi in relazione all'educazione bilingue.

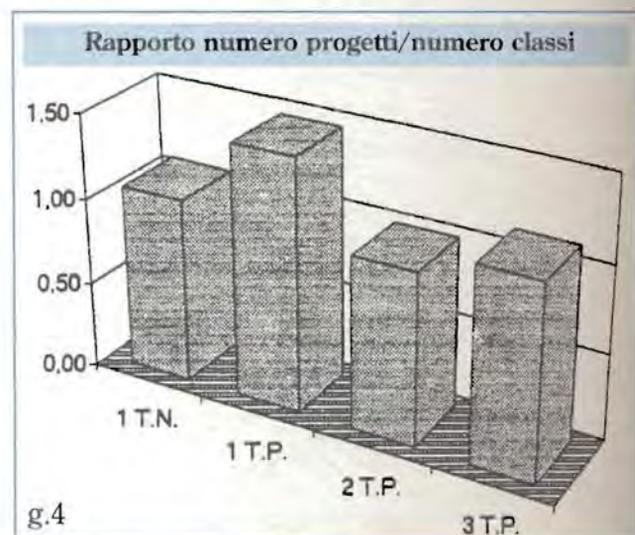
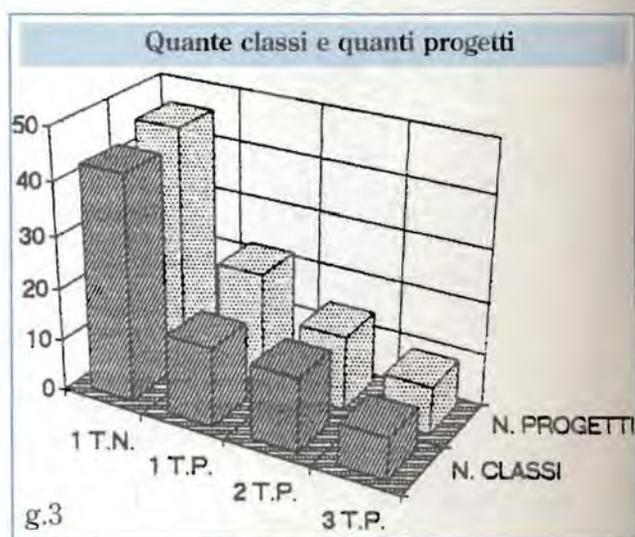
L'osservazione utilizza alcuni dati forniti dall'Amministrazione ed un semplice strumento: uno schema orario settimanale elaborato dai Presidi stessi e diffuso dall'Assessore alla Pubblica Istruzione è stato compilato da tutti i consigli di classe. Una volta raccolti gli schemi, un gruppo di lavoro ha provveduto alla tabulazione dei risultati ed alla loro trasposizione in grafici, che vengono ora sinteticamente commentati.

Gli insegnanti coinvolti nell'educazione bilingue per quest'anno scolastico risultano essere il 62%: il dato è desunto dalle liste fornite dalle scuole all'amministrazione regionale nel mese di dicembre 1993. (g.1)



Le prime a tempo normale costituiscono il 53% delle classi che affrontano l'esperienza; ad esse si aggiungono le prime a tempo prolungato (il 19%), per un totale del 72%. Il resto è costituito dalle classi terze a tempo prolungato (il 10%) e dalle seconde, sempre a tempo prolungato (il 18%). (g.2)

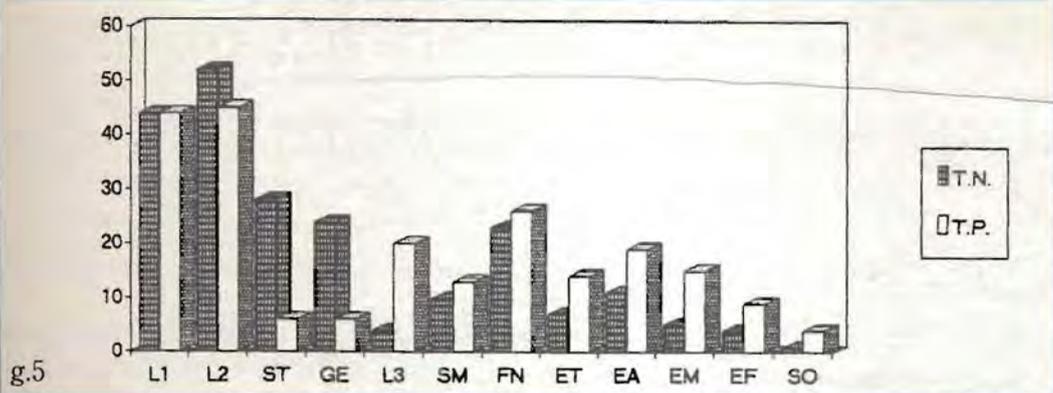
Il grafico è interessante soprattutto in quanto illustra la progressione dell'educazione bilingue. Essa si è avviata, infatti, nell'anno scolastico 1991/92 con il 10% delle classi attuali (le allora prime), per estendersi al 18% nel 1992/93 ed arrivare al 72% nel corrente anno scolastico. (g.2)



Letti insieme, i due grafici ci dicono che, in generale, ogni classe ha programmato un progetto didattico bilingue e che le classi a tempo prolungato, soprattutto le prime, ne hanno realizzato anche più di uno. È facile dedurre che la maggiore risorsa in termini di docenti e di flessibilità strutturale ha facilitato i progetti nel tempo prolungato. (g.3 e 4)



Discipline coinvolte nei progetti bilingui



g.5

Se ne ricava comunque, che, per la maggior parte dei casi, la compresenza settimanale sui progetti occupa da 3 ore (tempo prolungato) a 2 ore (tempo normale) e che le articolazioni su 1, 4 o 5 ore settimanali sono marginali.

Il grafico mostra quali discipline entrino nei progetti e come ne cambi l'implicazione a seconda della struttura (a tempo normale o prolungato). Il tempo prolungato vede la partecipazione, in testa, dell'italiano e del francese, con significativi interessanti anche della lingua inglese: indicatore, questo, di didattica integrata delle lingue. Importante il contributo delle scienze piuttosto che della matematica (altro indicatore interessante); seguono poi le altre discipline. È altrettanto evidente che nel tempo normale, in cui, quest'anno, solo lettere e francese dispongono di ore di programmazione e compresenza all'interno dell'orario di cattedra, le altre discipline entrano in gioco in misura inferiore. (g.5)

Il progetto di 1 ora per settimana compare solo nel tempo normale, quello di 5 ore solo nel tempo prolungato; ulteriore indicatore del rapporto tra struttura e didattica. (g.6)

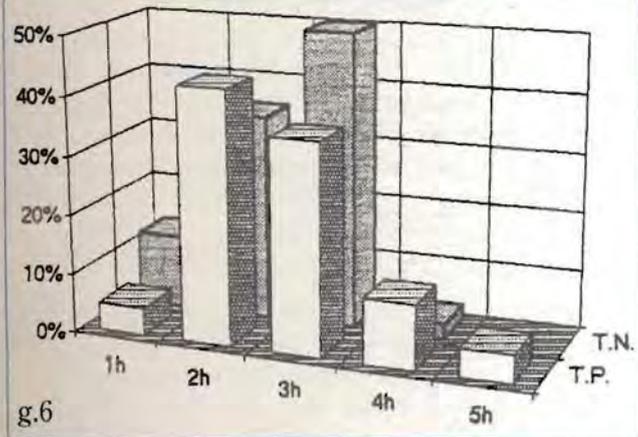
Durata dei progetti bilingui



g.7

L'80% dei progetti ha durata annuale, il 18% quadrimestrale; solo nel 2% dei casi si hanno altre soluzioni a livello di tempo. (g.7)

Ore settimanali occupate nei progetti bilingui



g.6

Alcune considerazioni conclusive

Un elemento così macroscopico da poter essere enunciato in estrema sintesi è la relazione tra struttura organizzativa ed attività didattica. Altro elemento di interesse, confermato peraltro dall'esperienza diretta, è che probabilmente gli insegnanti si possono orientare verso più varie forme temporali di realizzazione dei progetti, che si potrebbero articolare in durate più brevi e tempi più flessibili.

Mancano ancora dati, infine, sull'insegnamento in lingua francese a livello di singola disciplina: aspetto sul quale, senz'altro, occorre attivare una riflessione sistematica.

Della quantità di ore da dedicare ai progetti ed alle compresenze si è a lungo ed in più sedi discusso; il grafico, che riflette una tendenza spontanea, è pertanto di particolare interesse, purché si tenga conto di due elementi:

- non vi compaiono le ore in cui l'attività è condotta, in collegamento con il progetto, nella singola disciplina;
- sono raccolti non gli elementi di fluttuazione o flessibilità, ma solo le ore fissate in orario, a cui, talvolta, magari per periodi brevi, se ne aggiungono altre. (g.6)



Quelques informations sur le Corpus des Projets d'éducation bilingue de l'année scolaire 1993/94

Silvana Schiavotto, coordinatrice de projet

Nombre et typologie des Projets

Après l'expérience d'éducation bilingue amorcée en 1991/92 et poursuivie en 1992/93, cette année l'école moyenne valdôtaine est intéressée par la mise en œuvre de la méthodologie de Projet généralisée à la totalité des classes de 1^{ère}.

Les enseignants et les élèves se sont engagés dans 81 Projets dont 41 *Patrimoine*, 11 *Créativité*, 12 *Orientation*, 11 *Atelier*, 3 *Interculture* et 3 *Simulation globale*.

Classes concernées

8 classes de 3^{ème} toutes à temps prolongé
15 classes de 2^{ème} toutes à temps prolongé
58 classes de 1^{ère} dont 16 à temps prolongé

L'expérience d'éducation bilingue avait démarré en 1991 sur des classes à temps prolongé car on reconnaissait à cette structure horaire la flexibilité indispensable à garantir des espaces – temps vitaux pour pratiquer une méthodologie interdisciplinaire et des activités en co-présence. Par contre, la généralisation de cette année a entraîné une situation tout à fait renversée où les classes à temps prolongé représentent un pourcentage minime: ce qui n'a pas été sans problème! En fait, sauf que pour la L.I. et la L.F., les espaces institutionnels se sont souvent révélés insuffisants et trop contraignants pour la concertation et la documentation et, en plus, trop serrés pour les plages réservées à l'approfondissement et à la réflexion sur les stratégies; il s'ensuit que presque toutes les disciplines ont manifesté un sentiment d'insatisfaction et de frustration face à l'impossibilité fréquente de cogérer la préparation des activités de classe et dans la classe; les «éducations» surtout ont été particulièrement pénalisées par la structure horaire de cette année.

Durée des Projets, nombre d'heures et disciplines concernées

◆ Projets Patrimoine:

34 ont une durée annuelle et 7 s'étalent sur 6 mois. Ce sont les projets de plus longue haleine qui présentent globalement le plus large concours de disciplines, allant d'un minimum de 3, LI et LF plus les sciences ou l'histoire et la géo-

graphie, à la totalité des matières; il s'agit en effet de projets où l'on atteint souvent un équilibre entre l'aire linguistique et celle scientifique et des «éducations».

Le nombre d'heures hebdomadaire réservé au Projet varie de 2 à 3; en principe, les Projets annuels s'étalent sur 3 heures, les 6 mois sur 1 heure plus quelques heures volantes selon les besoins.

◆ Projets Orientation

11 Projets ont une durée annuelle, 1 de 3 mois; ce dernier est un projet accueil s'adressant à la dernière classe de l'école primaire et prévoyant une fête pour les plus petits avant la mi-décembre.

Le nombre d'heures utilisées par semaine varie de 1 à 3. Ce type de projet aussi présente un concours de disciplines plutôt important allant de 4, L.I., LF, les sciences et parfois la LA et les «éducations», à la totalité des matières dans 2 Projets.

◆ Projets Créativité

Tous les Projets ont une durée annuelle et 7 sur 11 réservent aux activités de classes 2 heures hebdomadaires. Étant donné leur spécificité, ces Projets intéressent surtout l'aire linguistique et des «éducations» artistique et musicale, avec le concours variable de l'éducation physique.

◆ Projets Atelier

10 ont une durée annuelle et 1 de 3 mois; celui-ci s'achève avec le spectacle de Noël. 2 heures sont la moyenne hebdomadaire employée. Dans ces Projets se voit impliquée de préférence l'aire linguistique plus une des «éducations», surtout l'éducation musicale ou technique.

◆ Projets Interculture

Les 3 ont une durée annuelle et la moyenne d'heures utilisées par semaine varie de 1 à 3. Il s'agit de Projets où le concours des disciplines apparaît plutôt dissemblable car très lié à la spécificité du travail.

◆ Projets Simulation globale

Tous les 3 ont une durée annuelle couvrant 2 heures par semaine. Le concours des disciplines

varie d'un minimum de 3: LI, LF, l'histoire-géographie ou les maths-sciences, à la totalité des matières. Il s'agit de Projets-conteneur très flexibles où, choisie une situation de départ à plusieurs facettes, un grand nombre de savoirs et de savoir-faire disciplinaires et extra-disciplinaires peuvent être présents à des moments différents, se relayer ou intervenir parallèlement et à des niveaux d'apprentissage différenciés.

Quelques réflexions sur le concours des disciplines

Une donnée apparaît constante et transversale à tous les projets: la présence du binôme LI - LF auxquelles s'accompagnent les autres matières selon la spécificité du projet même. Cette situation relève bien sûr d'une structure horaire privilégiant l'aire linguistique dans les espaces de concertation et de co-présence: et pourtant ne serait-il pas souhaitable de voir plus de projets où le français accompagne, par exemple, les «éducations» qui peuvent représenter un moyen fort par lequel faire passer l'emploi véhiculaire de la langue? Mais cela ne peut se réaliser qu'à l'intérieur d'une structure horaire équilibrée et adéquate, pouvant assurer à toutes les disciplines les espaces didactiquement nécessaires à programmer, se concerter, se documenter et réfléchir.

Encore une dernière remarque ressortie de l'observation des conduites langagières des élèves: ceux-ci arrivent plus spontanément et rapidement à un emploi véhiculaire du français si les enseignants eux-mêmes, en situation de co-présence, s'expriment en français à tour de rôle ou parallèlement, en donnant ainsi un *input* qui, de manière progressive, amène les élèves à un décroisement des comportements langagiers; en fait leurs réponses ne sont plus liées au rôle linguistique de l'enseignant (par ex.: avec le prof. d'italien on parle italien), mais au code linguistique de l'activité.

Les ressources et les intervenants extérieurs



Tous les organismes et les institutions pouvant offrir une aide dans la recherche de documents et de moyens pédagogiques et méthodologiques ont collaboré: assessorats régionaux, bureaux communaux, offices de tourisme, APT, bibliothèques et centres de documentation, IRRSAE, RAI, BREL, etc... D'ailleurs la recherche de documents a été souvent accompagnée du souci de la dispersion du matériel didactique et de la difficulté fréquente à trouver des textes en LF adaptés au niveau de langue et aux compétences objectives des élèves.

Quant aux intervenants extérieurs tels que les coopératives opérant sur le terrain, les compagnies théâtrales, les spécialistes, etc., les enseignants suggèrent un plus grand effort pour que la collaboration devienne encore plus étroite et «colle» plus au projet, tout en exprimant en même temps une estimation globalement positive.

La diffusion

Tous les projets, ou presque, s'achèvent avec un produit: des affiches, un calendrier, un dépliant, un dossier ou une brochure, une exposition, un spectacle théâtral ou autre diffusé auprès d'un public ciblé: c'est un point fort, très motivant pour les élèves et visant plusieurs finalités dont voici quelques-unes:

- ◆ amener les élèves à réaliser un produit immédiatement utilisable, et pour cela gratifiant, en leur faisant assumer une tâche ayant une retombée dans le social
 - ◆ leur faire établir des liens entre école et communauté
 - ◆ les solliciter à échanger des connaissances et des expériences avec des camarades francophones
- et en plus
- ◆ concerner les familles par l'illustration des activités, du parcours d'apprentissage suivi et du produit réalisé.



Atelier n° 1

«Les objectifs linguistiques: une constante des projets bilingues»

Animé par Mme M. Ceragioli – I.R.R.S.A.E. Lombardie

En partant de l'analyse des objectifs envisagés par les enseignants des différentes disciplines, au cours de l'atelier on mettra en relief:

- ◆ l'importance des objectifs, garantie de cohérence dans le processus de formation;
- ◆ la pluralité de compétences sous-jacentes aux objectifs linguistiques;
- ◆ la liaison et l'intégration des objectifs disciplinaires et linguistiques.

On prendra en compte quelques objectifs disciplinaires (Sciences, Géographie, Ed. Technique), on mettra en évidence tous les implicites linguistiques et communicatifs.

On abordera l'évaluation par rapport aux performances linguistiques complexes telles que les relations et les interactions orales.

(L'atelier n'a pas eu lieu à cause de la maladie de l'animatrice.)

Atelier n° 2

«Pédagogie de maîtrise, évaluation formative et différenciation»

Animé par: M. J.M. Bugnion et Mme C. Pellegrini, professeurs à l'école moyenne et secondaire de Genève

Notre atelier s'est voulu un lieu d'informations et de sensibilisation à deux domaines essentiels de l'apprentissage scolaire: la pratique d'une pédagogie collective qui vise la réussite de tous, selon le modèle «pédagogie de maîtrise» et la dimension individuelle, les caractéristiques personnelles de fonctionnement cérébral de chacun.

Tout d'abord nous avons exposé les deux domaines de référence théorique; en voici le résumé.

Qu'est-ce que la pédagogie de maîtrise (PM)?

Le fondement conceptuel de l'approche repose sur une triple constatation:

- ◆ L'importance du temps et sa variabilité selon les

sujets dans un apprentissage: si les différences peuvent varier de 5 à 1 à l'intérieur de la même classe, même les plus lents sont capables d'apprendre si on leur accorde le temps nécessaire, temps supplémentaire par rapport aux autres. Ce qui signifie qu'à chaque étape de l'apprentissage, il faudra respecter le rythme de tous les élèves, pour qu'ils parviennent au seuil de maîtrise (théoriquement 90%) avant de passer à l'étape suivante.

- ◆ Les aptitudes scolaires ne sont pas plafonnées chez certains élèves, il n'y a pas de dons «innés», mais chacun peut progresser, acquérir de nouvelles connaissances et développer ses savoir-faire, si l'enseignement se déroule dans de bonnes conditions. A relever que les récentes découvertes neurobiologiques sur le fonctionnement du cerveau paraissent confirmer ce postulat... de foi, à l'époque de la création de la PM (années 70 aux Etats-Unis).

Dans le concret de la classe, il s'agit alors de contrôler la compréhension de tous les élèves, de s'assurer de leur seuil de maîtrise avant de leur faire passer une épreuve notée.

- ◆ Parmi les bonnes conditions d'enseignement, l'une des principales réside dans une adéquation complète entre les objectifs d'apprentissage et leur évaluation, sanctionnée par une note. Le maître joue la transparence: il définit, au début de la démarche, ses objectifs, la forme concrète qu'ils prennent et les critères d'évaluation qu'il a retenus. Au cours de l'apprentissage, il garde le même cap et, arrivés au port, les élèves ne sont pas surpris par le fond et la forme du travail final, exercés au préalable.

Par conséquent, le circuit d'apprentissage selon la PM se réalise en 4 étapes:

1 – Une mesure de départ individuelle (**prétest**) qui permet au maître de voir où se situe l'élève au début de son apprentissage, en particulier quels sont les éléments nécessaires à la base (**prérequis**) qui pourraient faire défaut. Evidemment, il s'agit d'un travail non noté, mais évalué en %.

2 – Une mesure intermédiaire (**test formatif**), au cours de l'apprentissage, qui donne l'occasion au maître de poser un diagnostic sur les acquis et les lacunes de l'élève, qu'il lui communique ensuite, toujours sous forme d'évaluation critériée, non sanctionnée par une note.



- 3 - Une pratique systématique de la correction des erreurs (**remédiation**) qui intervient après le prétest et le(s) test(s) formatif(s). La maître offre alors aux élèves qui en ont besoin du temps supplémentaire pour combler leurs lacunes; il leur donne d'autres explications, leur fait accomplir d'autres exercices, d'autres activités d'acquisition.
- 4 - Une mesure finale (**post-test ou test sommatif**), elle sanctionnée par la note, qui établit le bilan final de l'apprentissage par rapport aux objectifs définis au début.

A nos yeux, un des éléments particulièrement intéressants dans la PM réside dans le changement qu'elle induit chez ses utilisateurs. Le regard du maître se fait plus panoramique dans la classe, il va prendre davantage en compte les élèves en difficultés, les moyens, timides ou introvertis; parce qu'il établit un tableau de marche individuel pour chaque élève, il échappe au piège de la séduction narcissique, ce reflet bien connu d'une image de nous positive qui brille dans les yeux du bon élève et qui nous captive. Parallèlement, l'élève lui-même vit son apprentissage différemment; grâce à l'évaluation précise et concrète de sa production que le maître lui communique, il n'intègre plus un jugement globalement négatif; grâce aux remédiations proposées, il sait qu'il peut corriger ses erreurs et qu'il jouit de la confiance du maître. Peut-être n'a-t-il pas encore compris l'addition de deux fractions, mais il n'en déduit pas pour autant qu'il est «nul» en math, voire en tout. D'autre part, l'accent mis sur les progrès individuels réduit considérablement l'esprit de compétition général. Or, il ne peut y avoir qu'un premier et beaucoup de frustrés, mais tous peuvent avoir l'impression gratifiante d'avoir progressé!

Comme tout modèle d'apprentissage, la PM présente aussi des points faibles; ceux-ci nous semblent se regrouper autour de deux questions fondamentales: les représentations des éléments de l'apprentissage, à savoir les **images mentales** que se construisent les élèves au cours de la démarche, comme celles qui lui préexistent, et le **cheminement mental** de celui qui apprend.

Dans ce domaine la PM nous paraît trop comportementaliste: le maître n'agit que sur du concret, de l'observable. En outre, c'est lui qui trace le chemin de l'acquisition, le découpe en étapes, qu'il organise généralement de la plus simple à la plus complexe. Pourtant, vingt ans après l'apparition de sa théorie, B.S. Bloom (père de la PM) serait fortement contesté sur ces deux points par les sciences de l'éducation actuelles.

Tout individu construit des images mentales qui servent de base à son raisonnement; souvent même, elles existent déjà dans la tête de nos élèves avant que nous n'abordions l'apprentissage. Afin de garantir une bonne qualité de remédiation, il est capital de **faire émerger** ces images, il importe que l'élève les extériorise **pour les con-**

fronter à d'autres, celles du maître et de ses camarades. Ainsi seulement, il parviendra à les travailler, à les faire évoluer si besoin pour les rapprocher de celles qui sont «justes», celles qui **font référence**, bref les représentations de l'enseignant, selon lesquelles il évalue la production des élèves et met les notes.

D'autre part, l'apprentissage n'est **jamais une démarche linéaire** pour un apprenant, celui-ci hésite, prend des chemins de traverse, puis effectue des sauts, des retours en arrière... La réalité individuelle d'une découverte, d'une construction cognitive ne peut correspondre à l'organisation de celui qui a déjà parcouru la route, qui se trouve de l'autre côté du savoir et qui, fort de son expérience, la présente selon sa logique d'expert.

Voilà pourquoi les recherches actuelles en PM tendent à un élargissement vers deux directions: l'une concerne la **neuropédagogie**, c'est-à-dire les conséquences sur la pratique pédagogique qu'entraînent les découvertes sur le fonctionnement cérébral; cette voie, que nous vous présentons ci-après, est celle d'un enseignement différencié. L'autre recouvre l'approche **interactionniste**, qui met en avant la richesse potentielle du développement cognitif des interactions, entre le maître et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes; faute de temps, nous n'avons pu présenter cette voie d'un enseignement qui maximalise l'expression verbale et écrite de chaque élève et les interactions au sein de groupes de travail. Peut-être aurons-nous l'occasion de le faire dans le futur?

Le fonctionnement du cerveau

Les neurosciences, depuis une vingtaine d'année, ont permis de comprendre un peu mieux le fonctionnement du cerveau. Certains pédagogues, de leur côté, utilisent les résultats de ces recherches afin d'aider les élèves à mieux gérer leurs propres ressources cérébrales. La «neuropédagogie» se situe donc en amont des contenus de l'enseignement, puisqu'elle s'occupe de *comment* apprendre.

Une des théories que nous envisageons est celle du cerveau **triunique**, élaborée par un américain, MacLean (1949-1970). Le cerveau est constitué de trois couches qui se superposent et qui se sont constituées au fur et à mesure de l'évolution animale. Chaque couche se construit par-dessus la précédente, mais chacune garde sa spécificité. La première couche est le **cerveau reptilien** dont le rôle est de commander les mouvements pour assurer la survie de l'espèce. Ensuite s'est construit le **cerveau limbique**, siège des émotions (stress, panique, angoisse, plaisir, joie). Il est autonome par rapport au cortex, c'est une sorte de relais par lequel passent toutes les informations. Enfin le **cortex** a recouvert les deux premiers niveaux: il est le siège du raisonnement sans émotion, de l'analyse, de la décision, de la conceptualisation.



Ces trois cerveaux fonctionnent en interaction même s'ils sont autonomes. La définition de la fonction cérébrale doit aussi prendre en compte l'existence des **deux hémisphères**. Leur spécificité a été mise en évidence par R. Sperry;

- l'hémisphère **gauche** est responsable de l'analyse, de la pensée linéaire, de la logique, il est le siège de la parole, de l'écriture et du calcul.
- l'hémisphère **droit** est responsable de la synthèse, de la globalité, de la compréhension intuitive. C'est le siège des sons non-verbaux, de la mélodie, des rythmes.

Malgré cette spécificité, les deux hémisphères travaillent plus en complémentarité qu'en opposition, toute intervention pédagogique devra tenir compte de cette interaction.

Il est temps maintenant de présenter quelques applications pédagogiques. Sur la base de ces deux théories, Ned Hermann a établi quatre modes de préférence cérébrale déterminant 4 types de personnalité et modes de fonctionnement:

- le «*cortical gauche*» est quelqu'un de plutôt logique, d'analytique, de technique. Ce type d'élève se sentira à l'aise avec des manuels; il aimera les connaissances à apprendre, il analysera les faits.
- le «*limbique gauche*» est quelqu'un de contrôlé. Ce type d'élève préfère apprendre en suivant une structure rigoureuse en suivant les étapes point par point; il passera de la théorie à l'action donc de l'exposé théorique aux exemples.
- le «*cortical droit*» aimera créer, aura un esprit de synthèse; un élève de cette préférence attribuera de l'importance au visuel, images et schémas. Il aime construire à partir de cas vécus ou de sa propre démarche.
- le «*limbique droit*» aimera le contact humain, il donne de l'importance à l'expression; c'est un apprenant qui se sent à l'aise lors du travail en groupe.

Ces éléments de connaissances, très succints et présentés ici de manière peu détaillée, nous montrent combien il est important de varier la présentation d'un cours et de laisser la place au choix et à la coopération entre les deux hémisphères, de manière à ne pas enfermer un élève dans un style d'apprentissage.

Après ces deux exposés, les participants avaient à choisir parmi une palette de propositions d'application en classe, celle qui leur paraissait la plus intéressante:

- Une séquence PM d'apprentissage du théorème de Pythagore.
- Un travail de groupe en histoire sur les conditions de vie d'une famille ouvrière au XIX^{ème}, pour illustrer l'échange sur les représentations.
- Un travail de compréhension d'un texte inconnu en langue seconde.

- Une pratique de transfert d'un type de fonctionnement cérébral à un autre (hémisphère droit à hémisphère gauche).

Les deux dernières propositions furent retenues, et chacun des intervenants s'est fait l'animateur de l'un des deux groupes dans lesquels les participants appliquaient concrètement la démarche proposée aux élèves.

Le travail de compréhension du texte anglais a comme objectif d'amener les élèves à dépasser le problème classique de la lecture par accumulation: l'élève lit mot à mot et se bloque au premier terme inconnu. Grâce à l'apport de supports visuels (dessins illustratifs, certains proposés par le maître, d'autres faits par les élèves), les élèves apprennent à acquérir des techniques de lecture différenciées, à s'appuyer sur une compréhension globale au travers du contexte afin d'aboutir à une compréhension précise du déroulement de l'histoire.

Quant à la démarche qui cherche à transférer un fonctionnement cérébral de l'hémisphère droit à gauche, elle se donne comme but de développer chez l'élève un type de pensée jusque-là peu utilisé: le raisonnement analytique et séquentiel, qui prend en compte chaque élément reconnu spécifiquement et mis en relation avec l'ensemble. Par l'intermédiaire de jeux visuels (images, bandes dessinées, cartes de contes de fées), l'élève prend conscience de son mode préférentiel (appréhension globale et synthétique) et des difficultés que celui-ci implique lorsque s'impose un travail d'analyse précis et exhaustif. Toujours sur un support visuel, il développe alors le repérage des différents éléments du document, leur hiérarchisation et les liens qu'ils entretiennent. Ensuite, il entraîne cette pratique sur la base de textes écrits, progressant ainsi tant au niveau de l'analyse littéraire qu'à celui de l'expression personnelle.

Une discussion finale permet de faire émerger quelques éléments de synthèse, tous très positifs.
C. Pellegrini et J.-M. Bugnion

Atelier n° 3

In due, in tre, in quattro... in classe: come gestire la compresenza
Animatrice: Teresa Grange Sergi, coordinatrice di progetto

La coprésence détermine une organisation particulière de la communication en classe pouvant devenir une contrainte ou une ressource didactique. A partir de documents vidéo et des expériences des participants on a dressé un répertoire des conduites d'enseignement en condition de coprésence et on l'a analysé à l'instar des résultats de récentes recherches en matière de collégialité. Par un travail de simulation en petits groupes on a essayé d'approfondir la re-définition du rôle de l'enseignant et les rapports entre programmation et gestion à plusieurs de la classe.

1 - La pratica della compresenza, cioè la presenza contemporanea in classe di due o più insegnanti che assumono collettivamente la responsabilità degli alunni e la gestione dell'attività didattica, è abbastanza diffusa in Italia nel quadro istituzionale del Tempo Prolungato e dell'integrazione di alunni portatori di handicap. In Valle d'Aosta, con la riforma bilingue, diviene pratica corrente e generalizzata nella scuola media, anche nel tempo normale.

La compresenza richiede il coordinamento dell'azione didattica e quindi la pianificazione degli interventi in adeguati spazi orari di programmazione collegiale, ma ciò non è sufficiente per assicurare agli insegnanti condizioni di lavoro soddisfacenti. Si tratta, infatti, di ridefinire la relazione pedagogica (tra il «gruppo d'insegnanti» e la classe invece che fra il singolo insegnante e la classe) mettendo in discussione l'autonomia, l'identità, le certezze metodologiche e le sicurezze comportamentali di ciascuno. Questa operazione è potenzialmente destabilizzante e presuppone l'esistenza, presso gli insegnanti, di competenze professionali solide in materia di interazione sociale e dinamiche di gruppo.

Questo atelier metodologico si propone di aprire una riflessione sulla compresenza in termini di vissuto e di efficacia per gli apprendimenti degli alunni.

2 - La ricerca didattica era dominata, fino a tempi relativamente recenti (metà degli anni 70), da un approccio che vedeva l'insegnante come causa diretta dell'apprendimento per gli alunni. Si postulava, per esempio, che ogni insegnante avesse un profilo comportamentale caratteristico, stabile attraverso il tempo e le situazioni, riflesso della personalità, dell'esperienza e della formazione di ciascuno.

L'evoluzione verso il paradigma detto dei «processi mediatori» permetteva di superare l'ipotesi, assai riduttiva, di una causalità unidirezionale dall'insegnante all'alunno, prendendo in considerazione anche il modo in cui gli allievi trattano l'informazione, comprendono e integrano l'attività dell'insegnante. Ma è con il paradigma dell'«ecologia di classe» che si assiste a una vera e propria rottura degli schemi precedenti. Si tratta di una concezione dell'insegnamento che considera la classe un ambiente sociale e culturale organizzato, parte di un sistema più ampio che comprende la scuola e la comunità. Si riconosce, in definitiva, l'importanza del contesto. In particolare, con le ricerche di W. Doyle e G.A. Ponder, si dimostra che *gli insegnanti agiscono con margini di manovra limitati da fattori obiettivi che variano con la situazione, indipendentemente dalle caratteristiche personali*. Lo studio delle relazioni tra vincoli di situazione e cambiamento delle pratiche didattiche è attualmente oggetto di molte ricerche empiriche in Belgio, Francia e Stati Uniti. In questo quadro concettuale, si può considerare la compresenza come un vincolo di funzionamento che modifica l'organizzazione della comunicazione in classe. È così possibile

orientare l'analisi delle diverse condizioni di compresenza verso parametri di contesto.

3 - Le rappresentazioni mentali e le convinzioni personali dei presenti sulla compresenza sono state il punto di partenza per la definizione dell'orientamento concettuale dell'atelier.

La prima attività, che consisteva nell'*identificazione di atteggiamenti individuali* che favoriscono una compresenza efficace su una lista di trenta voci, ha messo in evidenza le componenti affettive («conscersene bene», «essere disponibili»...) e quelle professionali («concordare gli obiettivi», «prevedere una scaletta per lo svolgimento della lezione»...) della lezione in compresenza. Durante la discussione, il benessere interpersonale è stato riconosciuto importante ma non indispensabile: un atteggiamento professionale permette una compresenza efficace.

Ma quali sono le competenze professionali che entrano in gioco quando si pianifica una compresenza? Sono state proposte *attività di simulazione in piccoli gruppi* per analizzare la relazione tra sequenze didattiche e programmazione della compresenza. È emersa la necessità di confrontarsi sugli obiettivi, sulle fasi di lavoro, sui ruoli da assumere, sui criteri di valutazione, sulla soglia d'intervento, sul rapporto stimolo/conduzione...

La scelta di uno scenario da interpretare in compresenza è, inoltre, risultato il frutto di proposte spontanee derivanti dall'esperienza, dalla fantasia, dall'intraprendenza, dalla volontà di «mettersi in gioco» di ciascuno dei partecipanti. Ma, in questo modo, oltre all'incidenza di troppe variabili personali si verifica un grande dispendio di energie: per ogni situazione didattica è tutto da inventare!

Diventare consapevoli dei modelli che sottendono modalità diverse di gestione della classe può allora essere un aiuto per semplificare la ricerca dei ruoli nella compresenza in base alle necessità della classe e alle caratteristiche dell'attività didattica che s'intende proporre, ma anche uno stimolo per uscire da schemi consueti e sperimentare nuove possibilità.

4 - Sono stati analizzati, anche con l'aiuto di documenti video, i *tre modelli di compresenza* ai quali è possibile ricondurre i diversi scenari definiti dall'organizzazione dei ruoli all'interno del gruppo di insegnanti e dalla configurazione della rete comunicativa della classe rispetto a tali ruoli.

Si tratta dei modelli di:

- conduzione/assistenza;
- conduzione/osservazione;
- coanimazione.

Il primo è un modello semplice, assai diffuso e già conosciuto dagli insegnanti che lo praticavano con i colleghi di sostegno per l'integrazione degli alunni portatori di handicap.

La responsabilità della lezione è assunta dal conduttore, mentre l'altro (o gli altri) agisce in secon-





do piano come regolatore dei comportamenti degli alunni o come supporto tecnico (risposte a domande individuali, aiuto ad alunni in difficoltà...).

I ruoli di *conduzione* e di *assistenza* si possono alternare durante la stessa lezione o lungo una serie di sequenze didattiche, ma ciò che caratterizza il modello è che, ad ogni istante, è possibile distinguere nettamente il conduttore dell'assistente. La compresenza è, in questo caso, una risorsa aggiuntiva in quanto si introducono o si rinforzano funzioni di controllo, di feedback o di individualizzazione. Il modello riproduce così la gestione individuale della classe con un aiuto supplementare.

Il modello *conduzione/osservazione* è messo in atto quando si compie una valutazione o, quantomeno, una presa di coscienza dei processi nella vita di classe.

Il conduttore ha la responsabilità della lezione, l'osservatore (o gli osservatori) assumono unicamente la funzione valutativa. Poiché l'osservazione implica un confronto fra ciò che si osserva e le attese dell'osservatore, la programmazione delle finalità e degli strumenti di osservazione è indispensabile. L'osservazione può riguardare gli alunni (il loro comportamento, il loro rendimento, le loro interazioni...) o l'insegnante conduttore (le sue modalità di comunicazione, l'alternanza delle lingue...). La si pratica in momenti e circostanze precisi, scelti in base alle necessità o ai problemi della classe.

Anche in questo modello la compresenza, pur facilitando l'uso di strumenti didattici più ricchi, costituisce un supporto accessorio, senza intaccare la natura individuale della gestione della lezione.

Con il modello della *coanimazione* si giunge al nucleo della relazione pedagogica. Gli insegnanti in compresenza assumono collegialmente la gestione della lezione attraverso un'integrazione armonica di ruoli e competenze. Si può quindi assistere a una rapida alternanza di interventi specifici o a interventi omogenei, anche simultanei, con specificità di funzione, di obiettivo o di oggetto. La programmazione è indispensabile. È il modello più complesso ma offre le maggiori opportunità per sfruttare il potenziale didattico del lavoro in équipe degli insegnanti.

5 - Per ciascuno dei modelli di compresenza sono stati discussi vantaggi e cautele da adottare, tenendo presente che ogni pianificazione d'intervento didattico è volta a creare le condizioni di lavoro più adeguate e stimolanti per gli alunni. Gli insegnanti hanno dunque dichiarato la necessità di stabilire ruoli e modello di compresenza in funzione delle caratteristiche di ogni particolare attività, alternando, se è il caso, più modelli e più ruoli in corso d'anno.

La scelta consapevole e deliberata di uno scenario di compresenza è stata riconosciuta dagli insegnanti come una valorizzazione della loro professionalità in quanto riconduce a parametri squisita-

mente didattici l'organizzazione della comunicazione in classe.

Molti fra i partecipanti hanno espresso il desiderio di approfondire insieme ai colleghi del proprio consiglio di classe i criteri per la programmazione della compresenza.

Atelier n° 4

«Projet et curriculum:
quel(s) rapport(s) établir?»

animatrices:

Mme M. Cavalli - I.R.R.S.A.E. Vallée d'Aoste

Mme S. Schiavotto, coordinatrice de projet

La pédagogie de projet s'est frayé un chemin dans les pratiques didactiques. Se pose maintenant le problème de son rapport avec le curriculum. Cet atelier se propose de recueillir les réflexions des enseignants à ce sujet.

Les réflexions conduites dans cet atelier feront l'objet d'un article qui paraîtra dans un des prochains numéros de l'Ecole Valdôtaine.

Atelier n° 5

Nature, histoire, art...
dans les projets-patrimoine

Animatrice: Viviana Duc avec la collaboration des enseignants Lorenza Maroz et Corinna Romiti de l'école «I. Mus» de Nus, Marco Fucini, Enrica Nerva et Evelina Trèves de l'école «E. Page» de Saint-Vincent

Objectif de l'atelier

Les projets d'éducation bilingue développés pendant l'année scolaire 1993-94 dans les différents établissements du Val d'Aoste sont pour la plupart des projets-Patrimoine.

L'étude du territoire et de l'environnement, tout en visant l'approfondissement d'aspects liés au patrimoine local, historique ou culturel, aussi bien que géographique, scientifique ou économique, peut assumer des caractéristiques différentes suivant le contexte où s'insère l'école, suivant les ressources disponibles, la motivation et l'âge des élèves, les objectifs que se fixe l'équipe pédagogique, la conviction et la volonté d'agir des enseignants dans un projet interdisciplinaire.

Ayant relevé cette richesse de propositions lors de l'accompagnement des projets d'éducation bilingue, le Groupe de Coordination propose aux participants au Séminaire un atelier spécifiquement centré sur le thème «patrimoine» dont l'objectif est:

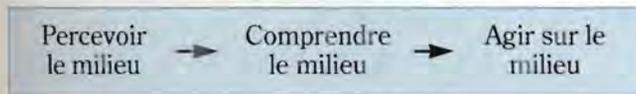
Analyser des pratiques proposées par le terrain et élaborer en commun des concepts pédagogiques et des stratégies en réponse aux problèmes posés.



La démarche de l'atelier prévoit, d'un côté, de confronter des expériences proposées par deux équipes d'enseignants, d'échanger des pratiques, de relever les points forts ainsi que les caractéristiques propres à ce type de projet interdisciplinaire, de préciser les compétences mises en jeu; de l'autre, elle se propose de stimuler une réflexion commune pour la résolution de quelques problèmes ouverts.

Introduction

Si on analyse l'objectif qui est à la base de l'éducation à l'environnement:



on se rend compte qu'il est d'une telle ampleur qu'il se prête à être appliqué à des contextes différents, à être développé sur plusieurs années et à déboucher, en classe de 3^e, sur un projet d'orientation. L'étude du patrimoine permet à l'élève, en premier lieu, d'entrer en contact avec une réalité concrète, d'établir des relations entre lui-même et ce qui l'entoure et d'en tirer des informations.

De la **lecture du paysage**, de sa perception, l'élève doit arriver, en second lieu, à la compréhension des phénomènes complexes et des interrelations qui constituent l'environnement au sens large (physique, social, culturel, etc.), pour aboutir à une **action directe sur le milieu** qui peut se connoter de différentes manières telles que l'adoption d'un espace vert, la réalisation d'un dépliant touristique, l'aménagement d'un parcours-nature, la réappropriation et la récupération de témoignages historiques. Plusieurs autres raisons font les points forts d'un projet-patrimoine (riche éventail de thèmes possibles comme légendes, traditions, eau, flore, faune, zones protégées, architecture rurale, toponymie, etc.), qui se prête à valoriser les connaissances et les expériences des élèves face à leur propre milieu, sollicitant ainsi leur motivation et leur implication.

Il s'agit en outre d'un projet à la **connotation interdisciplinaire** la plus ample:

- parce qu'il demande l'apport de plusieurs disciplines, de la géographie à la zoologie, de la botanique à l'histoire, aux arts plastiques...
- parce qu'il prévoit l'articulation entre domaines divers (pour la confrontation entre le présent et le passé, pour la projection dans le futur, pour le développement d'habiletés créatives et linguistiques liées aux contes et légendes...), chaque projet pouvant se caractériser de façon tout à fait différente;
- parce qu'il s'appuie sur un apprentissage actif, sur l'équilibre des aires cognitive, opérationnelle, comportementale, sur le développement de compétences disciplinaires et extra-disciplinai-

res telles que la capacité de travailler en équipe entre élèves et professeurs, l'amélioration du comportement des élèves dans leur relation et leur attitude vis-à-vis de leur milieu, la capacité de questionner, d'interviewer lors de la rencontre avec la population et les partenaires, etc. Le projet-patrimoine est donc un moyen privilégié pour approfondir des connaissances de façon concrète, pour favoriser l'appropriation d'une **méthode de recherche** appliquée

- à la démarche propre au projet: aux sorties, aux phases d'observation, d'enquête, de sélection et vérification des données;
- à la production: aux hypothèses de réalisation du produit final, au choix motivé et définitif du même. L'acquisition de cette approche scientifique peut avoir une retombée non seulement sur les disciplines, mais peut-être appliquée à des contextes plus amples.

De plus, la démarche propre au projet-patrimoine implique **l'ouverture de l'école** sur la communauté et réciproquement; en effet les sorties, les rencontres avec des partenaires supposent le décloisonnement des pratiques scolaires, l'établissement de liens de collaboration étroits avec les organismes, les responsables des services publics, les associations, les experts, l'ensemble des habitants du secteur étudié. Cela confirme l'importance qu'on attribue à la **diffusion du produit final**, surtout quand celui-ci peut être immédiatement investi

dans le contexte social: c'est le cas des dépliants, guides, brochures, livrets, almanachs, tracts, autocollants, ..., adressés à un public extrascolaire élargi: les correspondants, les touristes, les adolescents, la Communauté de Montagne, la Bibliothèque,...

Les élèves sont d'autant plus impliqués dans le projet qu'ils étendent leur connaissance du patrimoine local bien au delà du milieu scolaire.

Plusieurs produits sont en langue française, ils deviennent ainsi un outil pour établir des rapports avec des classes francophones dont quelques-unes ont déjà pu constater la validité de ces instruments lors de rencontres avec les classes valdôtaines.

L'ouverture de l'école sur l'extérieur permet ainsi au projet-patrimoine d'assumer valablement sa **composante bilingue**. En fait l'emploi communicatif du français trouve une place qui lui revient de droit si les produits intermédiaires et finaux du projet sont adressés à des destinataires précis, s'ils sont utilisés pour des échanges de matériel avec des correspondants, quand les classes prévoient des rencontres ou des séjours éducatifs d'approfondissement et élargissement des thèmes étudiés dans des pays francophones.

L'emploi véhiculaire de la langue française est favorisé s'il est assumé par les enseignants, à tour de rôle pendant les coprésences et les activités opérationnelles et pratiques (par ex.: discussions, prises de décisions, ...), dépassant ainsi le schéma contraignant:

un enseignant/une discipline/une langue.



Le projet-patrimoine prévoit la recherche et l'utilisation de documents écrits variés: cartes, témoignages, textes souvent relatifs à la civilisation valdôtaine, de nature historique, géographique ou autre. Il faut prendre garde aux difficultés de langue que cette documentation peut présenter pour éviter un blocage de la part des élèves.

Il est alors important que ces documents soient adaptés au niveau de la classe: s'ils se révèlent indispensables pour l'étude du thème choisi mais trop difficiles, ils peuvent être filtrés par les enseignants. La condition impérative c'est qu'ils soient employés là où ils trouvent leur justification: cela favorise une approche non forcée au français par les textes.

L'exemple de deux expériences de terrain

Le témoignage de deux équipes d'enseignants des écoles moyennes de Nus et de Saint-Vincent proposant leur expérience de projet-patrimoine encore en phase de réalisation permet d'analyser de façon concrète les pratiques pédagogiques mises en œuvre, les compétences mises en jeu par les enseignants, les points forts de la démarche suivie.

A) Projet «Dépliant»

- Classe de 2^e B à temps prolongé de l'Ecole Moyenne «J. Mus» de Nus
- Disciplines impliquées: français, lettres, anglais, éd. technique
- Structure du projet
 - 2 heures hebdomadaires de co-présence
 - 1 - français/italien
(langue véhiculaire: français)
 - 1 - anglais/éd. technique/italien
(langue véhiculaire: italien)
 - 2 heures hebdomadaires de
 - planification $\begin{cases} \rightarrow 1 - \text{fr./ita.} \\ \rightarrow 1 - \text{ang./éd. tech.} \end{cases}$
- Durée du projet: année scolaire 1993-94
- Objectifs:
 - Sensibiliser les élèves au respect de l'environnement
 - Connaître de façon active les milieux de Nus et Fénis
 - Être à même de reparcourir les différentes phases de travail et savoir les communiquer correctement au public visé
 - Apprendre à coopérer dans le groupe classe et dans les petits groupes
 - Développer la capacité de communication en italien, français, anglais à l'oral et à l'écrit
- Démarche et phases de travail:

Aire linguistique

- ◇ Sensibilisation au projet
- ◇ Choix des itinéraires
- ◇ Brainstorming
- ◇ Sortie
- ◇ Mise en commun des observations
- ◇ Réalisation des croquis

- ◇ Comparaison avec la carte
- ◇ Repérage du matériel
- ◇ Formation des groupes
- ◇ Analyse de guides touristiques
- ◇ Repérage du langage spécifique italien/français/anglais
- ◇ Rédaction des textes

Aire technique

- ◇ Repérage de différents types de dépliants
- ◇ Analyse en groupe d'un dépliant sur la base d'une grille
- ◇ Mise en commun des données relevées
 - réflexions individuelles sur le travail
 - tableau de synthèse
- ◇ Choix des caractéristiques du dépliant (menabo) à réaliser
- ◇ Réalisation individuelle des deux couvertures
- ◇ Analyse et discussion des productions
- ◇ Définition des critères pour la réalisation d'une couverture
- ◇ Auto-évaluation
- ◇ Analyse des nouvelles couvertures et choix définitif des deux meilleures
- ◇ Réalisation individuelle des plans

...

- Produit final prévu: un dépliant présentant deux itinéraires

Fénis - Clavalité Nus - Saint-Barthélemy

- Points forts du projet:

- Place importante de l'oral $\begin{cases} \leftarrow \text{français} \\ \leftarrow \text{italien} \end{cases}$
- Rôle de l'enseignant $\begin{cases} \leftarrow \text{animateur} \\ \leftarrow \text{guide} \end{cases}$ (à la disposition des élèves)
(consignes, tâches précises)
- ↓
sur la base de compétences non strictement disciplinaires
- Participation active $\begin{cases} \leftarrow \text{élèves} \\ \leftarrow \text{familles} \end{cases}$
- Méthode de travail qui se base sur la négociation continue: production individuelle, discussion, choix des critères, contrôle des productions, reconnaissance des «experts»
- Reconnaissance des compétences de chacun relatives à des tâches précises
- Bonnes relations entre élèves et avec les enseignants grâce au projet d'orientation développé en première
- Situations de communication et contacts avec des élèves français et éventuellement anglais...

B) Projet «La flore»

- Classe de 2^e à temps prolongé de l'Ecole Moyenne «E. Page» de Saint-Vincent
- Disciplines impliquées: lettres, français, sciences, éd. technique
- Structure du projet:
 - 2 heures hebdomadaires de co-présence
 - 1 heure hebdomadaire de planification
- Durée du projet: année scolaire 1993-94
- Objectifs généraux:
 - Améliorer les connaissances linguistiques
 - Acquérir des compétences scientifiques
 - Développer des habiletés techniques et manuelles



moment de synthèse sur la **spécificité du projet-patrimoine** en tant que projet interdisciplinaire:

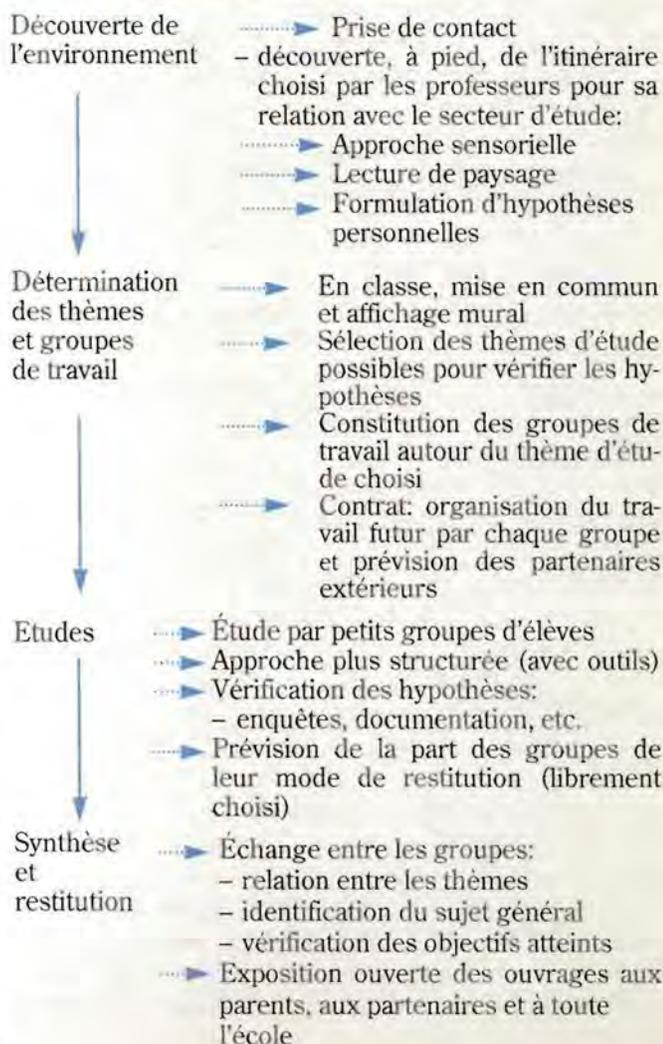
- 1) qui favorise l'appropriation des objectifs de l'éducation à l'environnement selon les indications du Conseil de l'Europe, 2) qui suit une démarche propre, 3) qui sollicite des compétences à plusieurs niveaux auprès des enseignants, 4) qui s'appuie sur des ressources essentielles.

1) Objectifs de l'éducation à l'environnement (Conseil de l'Europe)

Favoriser:

- le développement des capacités d'observation, d'analyse critique, de synthèse et d'évaluation prospective
- la révélation et la mise en valeur des talents individuels
- la capacité de travailler en équipe, entre élèves et entre professeurs
- l'amélioration du comportement des élèves dans leur relation et leur attitude vis-à-vis de leur environnement
- l'amélioration des relations professeurs-élèves
- ouverture de l'école sur la communauté et réciproquement
- le contact avec la réalité, facilitant l'orientation des élèves

2) Un modèle de référence



- *Accepter les autres et soi-même*
- **Objectifs spécifiques disciplinaires:**
 - *enrichir le lexique*
 - *améliorer la connaissance de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe*
 - *produire des textes de créativité et des interviews*
 - *tenir un journal de bord*
 - *correspondre avec des collégiens francophones*
 - *connaître les plantes (structure, fonctions, propriétés, technique de culture)*
 - *connaître les caractéristiques du sol*
 - *connaître les problèmes de la pollution*
 - *utiliser les instruments techniques*
 - *utiliser les instruments de laboratoire*
- **Objectifs spécifiques interdisciplinaires:**
 - *comprendre les consignes*
 - *comprendre le lexique spécifique*
 - *saisir les idées directrices d'un document*
 - *prendre des notes*
 - *savoir faire un compte-rendu des expériences*
 - *réaliser des interviews*
 - *savoir observer*
 - *faire des hypothèses*
 - *maîtriser des techniques de travail*
 - *développer la créativité*
 - *être responsable de son propre travail (tâche, temps, matériel)*
 - *travailler en groupe et individuellement*
 - *évaluer (les autres et soi-même)*
- **Démarche et phases de travail:**
 - 1 - *sensibilisation*
 - *présentation du projet*
 - *choix du titre*
 - *sortie et observation sur le terrain (cueillette)*
 - 2 - *préparation de l'herbier*
 - *texte de créativité*
 - *classification des plantes*
 - *préparation des boutures*
 - 3 - *expériences sur la structure et les fonctions des plantes*
 - 4 - *réalisation de l'herbier*
 - *mise en pot des boutures*
 - 5 - *expériences sur les fonctions des plantes*
 - *activités pratiques (recettes ou utilisation des plantes officinales)*
 - 6 - *rencontre avec un expert pour les cultures biologiques*
 - *visite (école d'agriculture ou coopérative agricole)*
 - 7 - *sortie pour la récolte de plantes pour la préparation de quelques recettes*
 - *leçons sur l'éducation alimentaire*
- **Produits prévus:** *plantes ornementales, aromatiques, médicinales, herbier, essences, huiles, sachets de plantes séchées*
- **Points forts du projet**
 - *Apprendre à connaître et à respecter l'environnement grâce à:*
 - *des expériences concrètes et directes (sorties, rencontres avec un partenaire, réalisation d'activités de laboratoire, ...)*
 - *des activités variées dans le contenu et la démarche*
 - *Apprendre à réfléchir sur ses propres expériences et à les échanger avec des correspondants français*
 - *Élargir la connaissance de la langue française dans des situations disciplinaires, extra-disciplinaires, communicatives et textuelles.*

Sur la base des expériences présentées et des interventions des participants à l'atelier, s'impose un



3) Compétences de l'enseignant

Le projet-patrimoine en tant que projet interdisciplinaire préconise:

- une concertation préalable et une solide collaboration entre professeurs
- la conviction et la volonté d'agir des enseignants (condition impérative → enseignant volontaire)
- une élaboration commune du projet (élèves, profs, intervenants extérieurs)
- la conjonction et l'apport de plusieurs disciplines (comme moyen)
- un système de multicompetences, d'articulation entre domaines différents
- une pédagogie active et créatrice
- le contact avec une réalité concrète (démarche de découverte, méthode d'investigation, rencontres avec des partenaires...)
- le développement d'activités
 - établies sur des objectifs éducatifs et sur l'équilibre de 3 axes
 - adaptées au contexte local, à l'âge des élèves et à leurs besoins, aux moyens disponibles à l'école, à l'expérience des enseignants
 - déployées dans un temps spécifique dans le planning scolaire
 - découlant de motivations naturelles et réelles, même pour ce qui est de l'emploi transversal du français tout au long du projet ou à des moments précis
 - demandant l'emploi et l'apport d'outils et de techniques variées
 - reposant sur des principes d'autonomie et d'imagination
- une adaptation constante de la démarche, des rôles...

L'enseignant est ainsi sollicité à plusieurs niveaux à mettre en jeu ses **compétences disciplinaires et extra-disciplinaires**.

Bien sûr il entre dans le projet avec ses compétences professionnelles: il doit favoriser l'interaction prof-prof et prof-élève, concrètement dans la planification et la gestion de la classe.

Il doit être capable de se rapporter vis-à-vis des collègues, des élèves, des familles, des partenaires. Il est important qu'il soit disponible à expliciter et assumer clairement, à l'intérieur de l'équipe pédagogique, les finalités et les objectifs du projet, de même qu'à formuler clairement aux élèves les motifs et les buts que le projet prévoit d'atteindre. Pour la bonne réussite d'un projet dynamique, il doit en outre savoir apporter des régulations, s'adapter sur la base des réponses de la classe, assumer des rôles échangeables tant pour ce qui est de la gestion du groupe classe ou des petits groupes que pour ce qui est de l'emploi de la langue française.

4) Ressources essentielles

La réussite d'un projet-patrimoine dépend aussi de la disponibilité des ressources indispensables pour une approche éducative à l'environnement, de leur bonne utilisation et de leur équilibre.

Essentiels à ce sujet sont:

- un espace de vie, naturel ou construit que l'élève va traverser, observer, analyser
- une population que l'élève va rencontrer, écouter, questionner, avec laquelle il échangera des avis, qu'il associera à sa recherche et à la réalisation de son étude (population = experts, spécialistes, ensemble des habitants du secteur étudié)
- un ensemble de documents à rechercher et dont il faut concevoir une utilisation adaptée
- le potentiel de connaissances, d'imagination et de capacités des individus composant le groupe qui travaille au projet: enseignants, élèves, partenaires, population.

Débat conclusif

Le débat qui se déclenche sur quelques problèmes ouverts ressortis de l'atelier et de l'expérience des participants porte sur la méthodologie de projet et sur la structure scolaire.

Les points débattus sont:

- l'organisation des sorties: que font les élèves? pour atteindre quels objectifs?
- la structuration des données recueillies: par quels outils, par quels moyens?
- l'importance d'une méthode de travail établie par l'équipe en entier
- la nécessité de disposer de matériels didactiques en langue française dans chaque école
- l'importance de prévoir la place accordée au français, dès la définition du projet
- la gestion du temps
- la place réservée à l'individualisation dans quelques phases de travail
- l'importance de la planification et de la régulation pour la solution de problèmes
- la nécessité d'intégrer projet et curriculum
- la validité d'une approche visant le développement d'habiletés non strictement disciplinaires
- la nécessité de documenter les expériences d'éducation bilingue, d'avoir accès aux projets réalisés dans les écoles
- la nécessité d'ajuster le projet aux espaces de concertation
- l'importance des espaces de planification pour toute l'équipe impliquée dans le projet
- l'importance d'une structure adaptée au développement de projets interdisciplinaires étant donné que le projet assume des caractéristiques différentes selon la structure du temps normal ou du temps prolongé.

A l'issue du débat, un moment est réservé pour reprendre rapidement l'objectif de l'atelier et procéder à son évaluation.

«Contes, poèmes, jeux linguistiques...»

Animatrici: A. Cabianca, S. Brunello con la collaborazione degli insegnanti della Scuola Media «G.B. Cerlogne» di Aosta

Quest'anno si rileva la forte presenza di progetti attinenti l'area linguistico-espressiva.

Coinvolti in prima istanza gli insegnanti di italiano e francese, che, favoriti dalla maggiore disponibilità oraria, hanno elaborato piani progettuali finalizzati all'attuazione di interventi di educazione linguistica integrata. In seconda istanza, gli insegnanti dell'area tecnico-artistica, il cui contributo è stato condizionato dalle esigue possibilità offerte dalla struttura oraria, carente di spazi di programmazione e di compresenza.

Gli obiettivi prioritari delle équipes pedagogiche sono stati:

- organizzare situazioni - stimolo per coinvolgere gli alunni nell'esercizio e nello sviluppo delle abilità comunicative
- creare occasioni di apprendimento diversificate e motivanti, atte a liberare le capacità espressive e creative di tutti gli alunni, anche dei meno dotati e più problematici
- provocare la partecipazione attiva della classe, in vista della realizzazione di prodotti indirizzati a precisi destinatari sociali (alunni delle scuole materne e elementari, persone anziane, corrispondenti stranieri, ...)

Si è voluto favorire lo scambio e la socializzazione di esperienze sia all'interno del contesto scolastico, nel gruppo classe e interclasse, sia all'esterno, coinvolgendo gli organismi presenti sul territorio (biblioteche, comunità montane, giornali...)

Gli insegnanti di lingua hanno interagito con quelli delle educazioni, decidendo insieme procedure, strategie per condurre gli alunni alla pratica sistematica di tecniche espressive legate alla comunicazione verbale e non verbale.

Le esperienze realizzate sono sfociate nella produzione di poesie, storie, disegni, canti, musiche, danze, video... che hanno costituito il materiale di base per la costruzione di libri, spettacoli, audiovisivi ecc.

Gli alunni hanno imparato a conoscere i diversi linguaggi, grazie a questi hanno manifestato emozioni e sensazioni, sono venuti a contatto con gli aspetti «nascosti» della loro personalità e hanno utilizzato forme nuove per comunicare: dal momento dell'osservazione e scoperta di sé, sono passati alla dimensione e alla suggestione dell'ascolto e dell'incontro con gli altri.

Relazione di A. Cabianca

Responsabile Ufficio Lingue Straniere

Si vuole porre l'accento sulla stretta relazione che intercorre nella scuola Media valdostana fra:

- ▲ insegnamenti linguistici integrati (L1, L2, L3),
- ▲ insegnamenti interdisciplinari,
- ▲ creatività degli alunni,

e sul contributo che la Lingua Straniera (LS o L3) può dare in questo contesto, anche per stimolare la creatività degli alunni.



Sembra opportuno iniziare con una breve ricognizione sull'importanza dell'apprendimento delle lingue, mettendone particolarmente in luce la doppia valenza **strumentale e cognitiva**.

Per quanto riguarda la valenza **strumentale**, si ricorda l'importanza della conoscenza delle lingue nella nuova Europa, in particolare di fronte all'attuale crisi economica e occupazionale che richiede sempre maggiore mobilità nei giovani.

Inoltre si ricordano le raccomandazioni del Consiglio d'Europa, «studio di due lingue europee oltre la materna» e lo sforzo in atto in tutta Italia, (all'ultimo posto in Europa per lo studio delle lingue straniere), per avvicinarsi agli standards europei:

- la recente Legge n. 148/90 d'introduzione di una lingua straniera nella scuola Elementare,
- un consistente aumento delle sperimentazioni ex art. 3 d'introduzione della 2ª lingua straniera nella scuola Media,
- varie sperimentazioni molto avanzate, come quella di Follonica (Toscana), dove si studia il francese come LS curricolare dalla scuola Materna, al quale si aggiunge l'inglese dalla 1ª Elementare, al quale si aggiunge il tedesco (facoltativo) in IVª e Vª Elementare.

Per parlare di una sperimentazione più vicina a quella valdostana, si vuole citare la situazione linguistica delle Valli Ladine, dove si studia il ladino dalla scuola Materna, al quale si aggiunge l'italiano e il tedesco su un piano di parità nella scuola Elementare, al quale si aggiunge l'inglese sperimentale nella scuola Media. Ciò è evidentemente anche conseguenza del forte impatto del turismo in quella Regione.

Analogamente anche nella nostra Regione l'impatto del turismo è molto forte (11.000 addetti e un fatturato annuo di 1.500 miliardi), e a questo proposito, si citano i dati forniti dal prof. Bernard Janin (Università di Grenoble), insigne studioso della realtà valdostana, al Convegno AICC «Le Plurilinguisme, Condition de la Democratie Culturelle pour l'Europe», Saint-Vincent 1991.

Secondo il prof. Janin, il turismo di passaggio in Valle d'Aosta è essenzialmente francofono, mentre quello stanziale è essenzialmente anglofono, e a fronte di una grande «domanda» di lingue straniere, l'«offerta» valdostana appare nettamente insufficiente.

Per quanto riguarda la seconda valenza della conoscenza delle lingue straniere, quella **cognitiva**, si ricordano le risultanze della ricerca scientifica, (Bloom, Titone, Tabouret Keller, Vygotsky...).

In particolare si vuole mettere in evidenza la straordinaria plasticità neuronale del cervello del bambino che permette la ricezione e la riproduzione perfetta di tutti i suoni del linguaggio umano (Fattore NGF), plasticità che diminuisce progressivamente con il passare degli anni.

La nota psicolinguista Mme Tabouret Keller afferma che non si sono evidenziati problemi di satura-



zione cerebrale nel bambino anche di fronte a curricoli comprendenti un numero rilevante di lingue; di converso, si è riscontrato un allargamento dell'area corticale del cervello destinata alle lingue.

Tutta la ricerca scientifica è concorde nell'evidenziare che l'apprendimento precoce delle lingue ha i seguenti effetti:

- allargamento dell'area corticale/esperienziale del cervello,
- potenziamento della flessibilità e della prontezza di riflessi,
- elaborazione di strategie diversificate per la soluzione di problemi, in particolare di abilità che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia del discente, quali analisi, classificazione, sintesi, analogie, inferenze...
- infine, sviluppo dell'accettazione del «diverso di sé», qualità che non deve sicuramente essere trascurata in tempi di crescente mobilità migratoria con tutti i problemi che ne derivano.

Risulta così chiaro che plurilinguismo è uguale a pluralismo culturale, giacché ogni lingua veicola la sua cultura; in altre parole, essere plurilingui significa possedere più codici di codificazione/decodificazione della realtà.

Appare altresì evidente che la conoscenza di più lingue può determinare un enorme impulso allo sviluppo della personalità, e che se ne massimizzano gli effetti integrando gli insegnamenti, soprattutto linguistici, evitando di procedere «a compartimenti stagni».

Nella scuola Media valdostana bilingue, dove è stata recentemente introdotta una lingua straniera, è necessario che gli insegnanti lavorino insieme, o almeno «in parallelo», sfruttando anche un'altra importante proprietà delle lingue, la trasversalità e il cosiddetto «effetto ToT» (Transfer of Training di R. Titone), ovvero la capacità di rinforzo reciproco delle lingue, Fig. 1, 2, 3, 4:

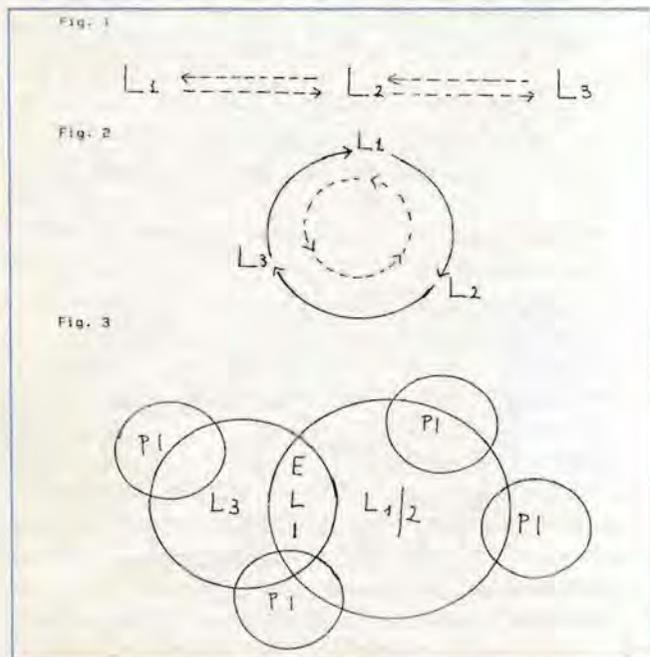
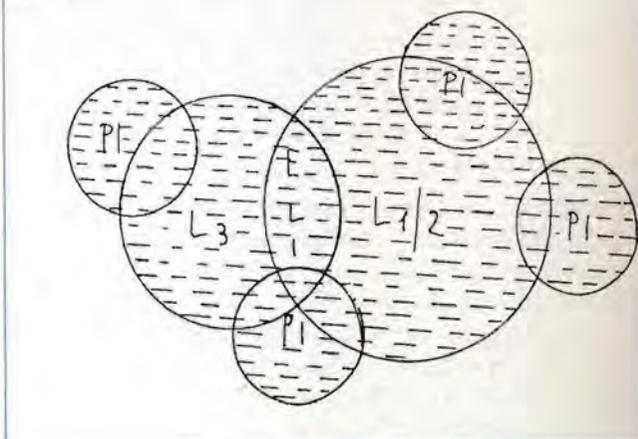


Fig. 4



Presentazione di lucidi che rappresentano graficamente l'interrelazione fra L1, L2, L3, in forma di lavoro su Progetti Interdisciplinari (PI) e Interlinguistici (ELI = educazione linguistica integrata), e la trasversalità delle lingue in tutte le discipline.

Questo incalcolabile potenziale intellettuale può essere utilizzato dagli insegnanti anche per favorire lo sviluppo di un'altra grande ricchezza, la capacità creativa degli alunni, tema del nostro atelier di oggi:

Trasversalità delle lingue → Creatività

Come può avvenire questo processo? Le insegnanti della scuola Media Cerlogne oggi ne daranno una dimostrazione, purtroppo senza la L3 per ragioni contingenti.

Ma la L3 o lingua straniera può senza dubbio fornire un contributo anche per stimolare la creatività degli allievi, naturalmente a livelli elementari, non per questo meno efficaci.

Sembra anzi che proprio la lingua straniera, riprendendo elementi logico-linguistici di base in semplici attività creative, possa anche esercitare una benefica azione di recupero sul piano cognitivo e psicologico per i bambini svantaggiati.

A questo punto viene data una breve dimostrazione di alcune tecniche:

1. Gioco «Simon says...», noto in francese come «Jacques a dit...»,
2. «Physical Break Chants», combinazione di rime/ritmi/figure/azioni fisiche appropriate, ovvero tecniche di animazione basate sul metodo «Total Physical Response» dello psicolinguista americano B. Asher (1977).

Tale metodo ricalca le modalità di apprendimento della lingua madre: il bambino inizialmente è ricevitore passivo dei messaggi in lingua materna e risponde agli stessi, prima fisicamente, e poi verbalmente.

I discenti di LS sono così invitati dagli insegnanti a tradurre messaggi verbali/visivi in azioni, in altre parole a «fare con la lingua» in forma di gioco. Successivamente gli allievi saranno guidati a «produrre nella lingua» e a «riflettere sulla lingua».

Altre tecniche proponibili per mantenere viva la motivazione all'apprendimento e sviluppare la creatività degli alunni sono:

3. «Writing Rhymes with Children», svolta gradualmente, da familiarizzazione con la poesia a composizioni guidate a creazione nuove rime...
4. «Word Games» (word building, puzzles, crosswords),
5. «Words & Sounds» (onomatopea, fumetti sonori),
6. «Story Telling», «Fables & Fairy Tales»,

Tutte queste attività, in particolare «Writing Rhymes with Children», di cui viene data una breve dimostrazione pratica, sono formidabili strumenti di apprendimento linguistico e, insieme, di socializzazione (ovvero ripetizione in coro, orgoglio per il proprio lavoro, confronto/curiosità per il lavoro altrui), tengono viva la motivazione all'apprendimento, educano al ritmo, attivano la coordinazione motoria, stimolando nel contempo la fantasia e l'immaginazione degli alunni.

Vengono infine distribuiti materiali esemplificativi fotocopiati quale contributo per i successivi Lavori di Gruppo.

Relazione di Serenella Brunello

Coordinatrice dei progetti bilingui

Il fatto che in numerosi progetti si sia attribuito ampio spazio all'aspetto espressivo e creativo non può che essere valutato in termini positivi, è infatti comprovata scientificamente la necessità di «mettere a punto dei metodi per la creatività e dei corsi di creatività» in risposta alle «riconosciute carenze di immaginazione» manifestate dai ragazzi, «carenze provocate sia dalla mancanza di comunicazione che dalla sovrastrutturazione dell'informazione disponibile...» «In un universo fatto di immagini, di rumori, di slogans, essi sono per così dire sovrapposti e non sono in grado di selezionare l'informazione utile...» «La forma impressa all'informazione dai mass media è prestabilita in maniera tale da escludere qualsiasi possibilità di analisi personale, qualsiasi lavoro di ricerca e scoperta di significati.»¹

Diventa quindi indispensabile inserire nel curriculum attività di tipo espressivo-creativo per promuovere lo sviluppo di abilità comunicative ma anche per concorrere alla maturazione psicoaffettiva dei ragazzi.

È bene qui riprendere e giustificare con precisione e convinzione le ragioni di questa opzione pedagogica, in quanto è opinione diffusa che non sia possibile applicare al campo dell'immaginario le regole, gli strumenti, le procedure di una pedagogia strutturata.

Per verificare la fondatezza di questa affermazione, i lavori dell'atelier sono incentrati sulla discussione dei seguenti punti:

- 1) **Opportunità psicopedagogica del progetto creativo**
- 2) **Analisi degli obiettivi didattici e dei dispositivi metodologici connessi a tale intervento.**

La riflessione parte innanzitutto dalla considerazione che anche nel progetto creativo, come del resto in tutti gli altri progetti, occorre gradualmente promuovere e sviluppare la capacità di utilizzare in modo autonomo: il metodo, le procedure e gli strumenti concettuali e operativi trasmessi, mettendo gli alunni nella condizione di rimpiegarli anche in contesti extra scolastici. È implicita in questa premessa l'idea che il progetto creativo coincida quindi con la sistematica organizzazione di apprendimenti d'ordine esperienziale.

Si tratta di prevedere una serie di attività per stimolare e coltivare l'immaginazione, il desiderio, la memoria profonda, sfruttando il potere fortemente dinamizzante del progetto creativo. Una conferma autorevole viene da Gérard Guillot:

«l'imaginaire n'est pas un univers statique, un centre de stockage de la fabrique imaginative, il est un champ énergétique qui travaille les images perçues et crée de nouvelles images».²

Gli alunni partecipano, aiutati dagli insegnanti, ad una esperienza «globale» di cui non sono tanto osservatori, indagatori, quanto piuttosto attori, produttori. Nel corso di differenti attività, e per mezzo di molteplici tecniche espressive, essi esplorano il loro e l'altrui vissuto, entrano in una dimensione comunicativa nuova, ricca di stimoli e suggestioni. Roger Salomon evidenzia la funzione arricchente e liberatoria dell'immaginazione affermando:

«l'imagination n'est pas une évasion, une fuite, un refuge hors du réel mais un regard différent sur le réel. L'imagination est une énergie transformatrice, une usine qui transforme la réalité, la décante, l'épure, l'enrichit, comme on transforme une matière première en produit fini...»

«Ecrire un texte, et même le dire, le réciter... est pour l'enfant une manière de se projeter comme une autre et de se garder à soi. Dans ce sens la création où plus précisément la production d'un langage peut avoir une fonction de socialisation et d'affirmation de la personne en tant que telle.»³

Come creare degli scenari ricchi di impulsi e di stimoli, come prevedere delle attività atte a nutrire e sviluppare l'immaginario del ragazzo?

Secondo Ersilia Zamponi «Le esperienze realizzabili sono molteplici... Sono attività che permettono a chi vi partecipa di immedesimarsi con quanto sta facendo, di essere protagonista... Come insegnante di lingua italiana ho notato che ampi spazi creativi si aprono quando si fanno giochi con le parole o quando si lavora insieme attorno alla poesia... Lo stesso





succede in altre situazioni, per esempio quando si gioca con le storie e si inventano fiabe e racconti, o quando si fanno «esercizi di stile» alla Queneau. Vedo lo stesso entusiasmo anche in lavori più articolati come la conduzione di una piccola casa editrice che pubblica minilibri scritti e prodotti artigianalmente dai ragazzi o come la gestione di una cooperativa scolastica i cui soci, ragazzi-lettori, recensiscono libri di narrativa, organizzano assemblee, mostre del libro ecc.»⁴

Occorre dunque creare nei ragazzi aspettative, sgomberare il campo da ogni sorta di «routine», di esercizio scolastico e creare pretesti e ambiti d'azione nuovi, «situations-tremplin».

La creatività non è però totale libertà dalle regole, pura spontaneità. Essa va di pari passo con la consapevolezza, con l'interiorizzazione, e se è vero che l'espressione massima della creatività è l'improvvisazione artistica, allora è altrettanto vero che questa richiede una totale padronanza di regole. Non è possibile impadronirsi di esse se manca l'elemento fondamentale dell'espressione, l'emozione del comunicare, e non può esserci desiderio d'espressione personale, se mancano le emozioni, le aspirazioni, la coscienza dell'originalità di se stessi. Far emergere questa qualità particolare e il desiderio di esprimerla è la condizione senza la quale le regole diventano estranee ed opprimenti.

Il progetto creativo, secondo il parere di Michel Cosem, può essere realmente visto come quell'insieme di attività (giochi, letture, performances...) che possono sbloccare l'immaginario, strutturarne, e quindi rivestire una grande importanza formatrice.

«Une pédagogie de l'imaginaire appelle une pratique de l'imaginaire, c'est-à-dire une exploration régulière, une consommation et une visitation éclairée des paysages de l'imaginaire. Pour que ces formes puissent se concrétiser, il faut qu'un milieu stimulant lève les tabous tout en fournissant les moyens linguistiques, graphiques, musicaux qui sont nécessaires.»⁵

Il progetto creativo può diventare dunque un mezzo per canalizzare i pensieri e le immagini che la fantasia evoca, e al tempo stesso un mezzo per condurre gli alunni ad una progressiva conoscenza di sé e del mondo. Quest'esperienza può costituire per loro l'occasione per esorcizzare la paura dell'immaginario e per conseguire la graduale presa di coscienza di una dimensione espressivo-comunicativa nuova, all'interno della quale sarà possibile strutturare i molteplici aspetti della personalità.

Il laboratorio-storie delle classi I^a B e I^a D alla scuola Media «Cerlogne»

A monte della scelta operata dagli insegnanti di lettere, francese, educazione musicale ed educazione fisica, c'è stata l'esigenza di prefigurare un proget-

to la cui finalità primaria fosse quella di suscitare nei ragazzi l'interesse e il gusto per la lettura e quindi il piacere di un'esperienza svincolata da qualsiasi «zavorra» di studio e/o analisi teorica e interamente incentrata su procedure e strategie capaci di stimolare la partecipazione diretta e emotiva degli alunni, anche di quelli culturalmente deprivati e con difficoltà d'apprendimento. Si sono create delle situazioni – stimolo, in cui gli insegnanti, leggendo, interpretando dei brani, dei racconti e soprattutto facendo ricorso a espedienti scenici, sonori, musicali, hanno aumentato il potere di suggestione dei testi e hanno gradualmente introdotto e fatto esplorare ai ragazzi il pianeta-letteratura.

Fasi di lavoro

- 1) Presentazione alla classe della struttura globale del progetto
- 2) Brain-storming sulla parola «storie» e riflessione guidata (definizione da parte dei ragazzi del tema e delle attività del laboratorio)
- 3) Rilevazione degli atteggiamenti dei ragazzi rispetto alla lettura (compilazione di un questionario)
- 4) Lettura espressiva e interpretazione di alcuni testi in L1 e L2 da parte degli insegnanti (utilizzo di tecniche e linguaggi diversificati)
- 5) Scelta e preparazione da parte dei ragazzi della lettura espressiva di più testi (rifacimento in gruppo dell'esperienza presentata dagli insegnanti).
- 6) Rilevazione conclusiva dell'atteggiamento dei ragazzi nei confronti della lettura.

Prima della realizzazione di quest'ultime due fasi, gli insegnanti hanno proposto alla classe una serie di attività propedeutiche alla realizzazione di una lettura «espressiva»:

- Produzione di un disegno creativo per rappresentare una storia letta dagli insegnanti
- Scelta della conclusione di una storia letta
- Preparazione della lettura espressiva di un testo assegnato
- Scelta autonoma di un testo e sua interpretazione davanti alla classe
- Sonorizzazione di una ballata
- Attività di prosodia

Partendo dagli obiettivi dei progetti elaborati quest'anno nelle diverse scuole, e sulla base di un articolato dibattito seguito alla performance proposta dagli insegnanti della scuola Media Cerlogne, il confronto fra i partecipanti all'atelier si orienta verso la definizione dei ruoli e delle funzioni assunti dagli insegnanti nella conduzione dei progetti creativi.

Si riassume qui di seguito e in termini schematici il contributo offerto dai gruppi di lavoro.

Ruolo e funzioni assunti dagli insegnanti nei progetti creativi

Svolgono un ruolo di:

- **stimolazione per lo sviluppo di competenze e capacità**
 - suscitano delle curiosità
 - propongono attività, percorsi per favorire la partecipazione di tutti
 - creano condizioni stimolanti per far operare delle scelte
 - pongono domande aperte
- **organizzazione per la valorizzazione degli apporti individuali e per il coordinamento delle attività di gruppo e collettive**
 - esplicitano finalità e obiettivi
 - accettano idee, sentimenti dei ragazzi
 - utilizzano idee, proposte, pareri
 - decidono con gli alunni: attività, procedure, tempi, strumenti
 - accolgono gli apporti spontanei
 - risolvono con gli alunni i problemi
 - favoriscono lo scambio e la socializzazione di esperienze individuali e di gruppo
 - regolano la partecipazione
 - richiedono l'esplicitazione di procedure, metodi, strategie
 - organizzano attività per lo sviluppo di abilità e competenze precise
- **reazione affettiva e di regolazione delle attività in vista di una valutazione formativa**
 - mostrano sollecitudine
 - incoraggiano
 - hanno reazioni affettuose

- valorizzano i comportamenti, le prestazioni, le produzioni
- indagano i bisogni degli alunni
- rilevano i livelli di partenza
- invitano gli allievi a far conoscere la loro esperienza personale anche extra-scolastica
- accolgono l'esteriorizzazione dei sentimenti
- rispondono a domande d'aiuto

La riflessione avviata in questo atelier è suscettibile di riprese, di approfondimenti futuri ma è alla sensibilità e alla creatività di ciascun insegnante che è affidato il compito di sperimentare procedure e modalità di lavoro atte a trovare risposte agli interrogativi rimasti aperti.

- Come assicurare e sostenere gli alunni nel processo d'invenzione?
- Come evitare interventi d'accompagnamento troppo strutturati? Quali strategie adottare?
- Come equilibrare la produzione e la socializzazione del lavoro creativo?
- Valutare? Come valutare? Quali dispositivi di valutazione formativa adottare?
- È possibile parlare di revisione creativa?

Note

¹ P. Vayer, J. Destrooper, «La dynamique de l'action éducative chez les enfants inadaptés» Ed. Doin, 1976

² G. Guillot, «Le français d'aujourd'hui» n. 88, décembre 1989

³ R. Salomon, préface de la «Grammaire de l'imagination» de Gianni Rodari Ed. Messidor, 1986

⁴ E. Zamponi, «Giochi di parole e poesia nello sviluppo della creatività» in La plume et l'écran - Actes des journées d'écriture créative - Turin 1-3 avril 1993

⁵ M. Cosem, «La poésie de l'école» brochure du G.F.F.N., 1983





CONCLUSIONS

Synthèse des ateliers et évaluation du Séminaire par les participants

Mme J. Jaccard, Université de Genève – Consultante et coordinatrice extérieure pour le projet bilingue

Ce troisième séminaire annuel, depuis la mise sur pied des premiers projets bilingues de conseils de classes volontaires en 91-92, s'inscrit dans un mouvement de généralisation de cette pratique à l'Ecole Moyenne. Par conséquent, il nous semble essentiel que le travail en ateliers se centre sur les expériences des projets bilingues et sur l'ouverture aux nouveaux praticiens des projets.

Cette synthèse des ateliers ne se veut pas exhaustive des activités développées (cf. présentations spécifiques des ateliers) mais elle tente de relever des idées-force, des interrogations répétitives, débattues, évoquées...

L'objectif commun aux ateliers vise à favoriser les interactions, les présentations et confrontations d'expériences, la mise en commun de difficultés, d'interrogations, de doutes, de recherche de solutions...

L'alternance entre les apports d'expériences spécifiques des participants comme base d'échange et les propositions des animateurs («outils», exercices pratiques de groupe et de sous-groupes, concepts liés au thème de l'atelier...) sont autant de moyens visant à favoriser une réflexion en commun, des éclairages, de nouvelles connaissances.

Les participants peuvent se mesurer au projet «dans diverses dimensions»:

- démarches,
- relations au curriculum, interactions entre aires disciplinaire, linguistique, interdisciplinaire (mise en commun, comparaisons de méthodes, langages spécifiques, réponses à des besoins...),
- relations à l'environnement, au patrimoine,
- rencontre de différents modes d'apprentissage, pédagogie de maîtrise et approches de la neurobiologie,
- planification (programmation et dynamique relationnelle enseignants-élèves, élèves entre eux),
- gestion des co-présences, lien entre activités didactiques et organisation des co-présences, différents cas de figure en fonction des objectifs des séquences d'enseignement et des contraintes de situations,
- créativité des élèves et souci de garder l'aspect créatif, de gérer «en souplesse» les régulations et l'orientation, sans trop structurer ni trop diriger ou imposer...

Selon l'atelier et le moment, le participant est tour à tour élève ou enseignant...

Au fil des ateliers: quelques sujets débattus. Français et motivation

Aux dires d'enseignants, le français devient source de motivation si tous les enseignants engagés dans le projet l'emploient et que les rôles entre enseignants deviennent même interchangeables, en co-présence par exemple.

Important aussi que les échanges avec la France ne soient pas gérés par les seuls proviseurs et chefs d'établissements mais deviennent un projet construit en commun entre classes valdôtaines et françaises.

Autre source de motivation pour les élèves, la connaissance, dès le début du projet, du produit final visé et la maîtrise progressive des tâches demandées.

Projet bilingue, curriculum et généralisation

Pour certains participants, la réussite du projet bilingue dépend de la cohérence entre projet et curriculum aux trois niveaux d'enseignement (élémentaire, moyen, supérieur).

Il convient donc de travailler à la coordination des objectifs, à la définition des curriculum, à la valorisation des projets bilingues interdisciplinaires afin d'éviter une dispersion du bilinguisme dans les disciplines uniquement.

«Que voulons-nous que les élèves sachent en finalité?» Seules des visées explicitées, des valeurs déclarées permettront d'orienter et de définir des objectifs avec précision.

Quand l'enseignant devient élève

Au delà du jeu, une activité d'élèves simulée par les enseignants est ressentie comme formatrice par des maîtres conduits à anticiper une séquence d'enseignement et ses effets pour les élèves?

«Entrer dans la peau» des élèves aiderait-il à comprendre les décalages éventuels entre enseignement et apprentissage, à évaluer les pratiques pédagogiques et leurs effets?

Expliquer «ce que l'on fait», être compris et intéresser les collègues

Un travail d'atelier basé sur des expériences vécues, sur une réflexion de pratiques nécessite le

dépassement du seul descriptif de situations. Il exige la mise en évidence des problèmes de fond qui interrogent des pratiques d'enseignement, de projet et de classe propres à une expérience qui sans doute rejoindront ceux d'autres projets...

De manière générale il ressort des échanges que le projet est un support, un moyen qui facilite le développement du curriculum à condition que ses objectifs soient clairs, peu nombreux mais précis, modestes et vérifiables.

Dans ce cas, les disciplines planifient leurs activités au service des objectifs du projet dans le but de les atteindre. Les spécificités disciplinaires s'inscrivent alors à l'intérieur du projet.

A titre personnel comment les participants évaluent-ils le séminaire?

Evaluation

Deux types d'évaluation «à chaud» sont proposés sur le lieu du séminaire. L'un collectif à la fin de chaque atelier, il consiste en un échange-critique (aspects positifs, négatifs, suggestions...) entre participants et animateurs; l'autre individuel, en fin de journée, sous forme de réponses écrites à un questionnaire proposé (52 fiches en retour pour 82 participants).

Ce décalage montre qu'il conviendrait d'améliorer la formule de cette évaluation individuelle (lui accorder plus de temps, peut-être) de manière à en favoriser la participation car nous savons que l'évaluation est étroitement associée à toute action, elle participe à sa validation.

L'évaluation d'un séminaire a pour objectif de donner du sens à un système de formation, elle donne la parole aux participants, recueille des impressions, des points de vue, des suggestions, des remarques. Dans le cas présent, elle vise une amélioration de la formation des enseignants, des acteurs du projet d'éducation bilingue de l'Ecole Moyenne.

Les critiques principales portent notamment sur le peu de temps accordé aux ateliers. Ce qui réduit la qualité et les possibilités d'échange. Paradoxalement, la participation limitée à deux ateliers est vécue comme une vision frustrante et partielle des aspects des projets présentés.

Ce qui est le plus apprécié est l'occasion donnée de rencontrer des collègues d'autres écoles, d'échanger des expériences qui touchent le concret et l'implication quotidienne. La confrontation à d'autres pratiques et les apports spécifiques des ateliers amènent à réfléchir sur sa propre expérience et à s'en distancer.

Pouvoir relativiser des obstacles vécus comme infranchissables encourage et motive.

Par **désir d'améliorer sa formation**, des approfondissements sont demandés pour toutes les

problématiques traitées en atelier ainsi que le souhait de mieux comprendre ce que font les autres et continuer à réfléchir sur des interrogations communes.

Attentes relatives au séminaire et propos des enseignants récoltés le matin à l'arrivée ou par la fiche d'évaluation: Je souhaite «approfondir les problèmes rencontrés, pouvoir échanger mes idées avec d'autres, me confronter et approfondir, trouver quelques indicateurs pour progresser, avoir des informations et mener des réflexions, enrichir mes connaissances, mes compétences, connaître les expériences des autres, obtenir des suggestions pratiques, avoir une vue d'ensemble des projets... ce matin j'étais plus pessimiste... rien de particulier, la curiosité.

Entendre parler de l'avenir du projet bilingue en Vallée d'Aoste, ce qui n'a pas eu lieu, je m'attendais à l'évocation de la contestation que j'aurais partagée avec M. L'Assesseur... Je regretterais énormément d'abandonner le travail d'après les projets...».

De manière générale les attentes obtiennent satisfaction.

Ce soir, je pars «assez satisfaite, contente et enrichie d'avoir pu échanger mes idées avec d'autres, par les expériences entendues, sûre que la méthodologie par projet n'est réalisable que dans les classes du temps prolongé, dans l'attente d'autres rencontres, avec un sentiment d'impuissance, même si enrichie par des problèmes ouverts, plus concernée par les problèmes, avec l'intention de chercher d'autres occasions de rencontres, avec beaucoup d'attente pour le futur... j'ai perdu du temps... très pessimiste quant au démarrage et à l'efficacité du projet bilingue pour les années à venir, sans avoir eu la possibilité d'approfondir les diverses suggestions, il faudrait former les enseignants au niveau pédagogique pour les différentes disciplines, plutôt optimiste mais il faudrait devenir plus rigoureux par rapport à l'évaluation des parcours des projets...».

Pour un prochain séminaire, les participants suggèrent: «une deuxième journée, des heures en plus pour approfondir la possibilité d'exploiter les problèmes réels de la quotidienneté pédagogique (vidéos / dramatisation...), plus de mise en commun, pouvoir étudier l'interaction projet-curriculum dans des projets déjà faits, approfondir le travail de programmation et de co-présence, voir des produits réalisés dans les autres écoles, avoir des confrontations avec d'autres ordres d'écoles (maternelle, primaire, secondaire), un atelier sur l'évaluation, une meilleure organisation du temps...». Ce sera le mot de la fin!

Merci aux auteurs de ces suggestions qui deviennent indirectement des collaborateurs pour l'organisation du séminaire 94-95 que nous souhaitons riche en expériences nouvelles...



ASSOCIAZIONE ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA

fondata a Padova il 22 aprile 1954

Socio fondatore della Conférence Européenne Permanente des Professeurs de Géographie
SEZIONE VALLE D'AOSTA

Recapito: Prof. A. Cerutti - Via Promis n. 1 - Aosta (Presidente) - Prof. C. Reboulaz - Reg. Saraillon n. 32 - Aosta (Segretario) - Tel. (0165) 31283

Per quote associative ed iscrizioni a viaggi di istruzione: versamenti a mezzo c/c postale n. 10484111 intestato a: **Associazione insegnanti di Geografia - Sezione Regione Valle d'Aosta - Via Promis, 1 - 11100 Aosta** oppure presso **Libreria La Huche - Via Festaz, 59 - Aosta**

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI: MERCOLEDÌ 7 DICEMBRE 1994

Quest'anno avrà luogo il rinnovo del *Consiglio Direttivo della Sezione* per il quale i Soci effettivi sono chiamati a votare o per posta - secondo le modalità che verranno indicate - o durante l'Assemblea dei Soci del 7 dicembre p.v.

Il direttivo uscente ha tuttavia già predisposto per l'intero anno sociale un programma di attività che il Consiglio neoeletto prenderà in esame, per confermare o variare.

Per il prossimo appuntamento elettorale - particolarmente importante per la vita della nostra Sezione - invitiamo gli insegnanti elementari, i giovani colleghi delle classi di concorso 46, 86, 66, 69, 72, 50, 52, 57, 85 a voler aderire alla nostra Associazione e a segnalare la loro disponibilità per formare una rosa di candidati da proporre agli elettori. L'avvenire della nostra disciplina, così come di tutta la scuola italiana, è nelle mani di chi, dopo di noi, continuerà il nostro lavoro. Aspettiamo perciò fiduciosi nuove adesioni insieme al rinnovo di chi, già da anni, fa parte dell'AIIG per contribuire con sempre maggior efficacia alla professionalità dei docenti e alla coscienza di «essere cittadini del mondo».

MODALITÀ DI ISCRIZIONE

È aperta la campagna associativa 1994/1995: la quota è di L. 30.000 e dà diritto a partecipare a tutte le attività promosse dall'Associazione sia in campo Regionale che Nazionale. Inoltre gli iscritti riceveranno gratuitamente la rivista bimestrale «La Geografia nelle scuole». La quota può venire versata sul c/c postale sopraccitato o direttamente ai delegati di scuola o di zona elencati in seconda pagina o presso la libreria La Huche. I nuovi iscritti sono invitati a compilare la domanda di iscrizione posta in seconda pagina.

Gli incontri di studio si terranno presso l'auditorium del **Liceo Scientifico di Aosta**. Ai presenti verrà rilasciato attestato di partecipazione all'attività di aggiornamento.

INCONTRI DI AGGIORNAMENTO presso l'auditorium del Liceo Scientifico di Aosta - Via Conseil des Commis, 36

Giovedì 10 novembre

ore 15,30 L'emigrazione maghrebina in Valle d'Aosta (Relatrice S. Soltane, Operatrice Sociale del Centro Immigrati Extra-Comunitari)

Giovedì 24 novembre

ore 15,30 L'esperienza dei Kibbutz nella storia di Israele (Relatore C. De Benedetti, Membro del Kibbutz «Ruchama»)

Mercoledì 7 dicembre

ore 15,30 L'aspetto geografico del territorio israeliano (Conferenza con proiezione diapositive - Relatrice A.V. Cerutti, presidente Sez. Valdostana AIIG)

Mercoledì 18 gennaio

ore 15,30 La storia del popolo di Israele (Relatrice P. Borney, Consigliera Sez. Valdostana AIIG)

Giovedì 16 febbraio

ore 15,30 Visita all'Istituto Geografico De Agostini di Novara (prenotarsi entro il 15 dicembre con versamento di L. 10.000 - Partenza in pullman alle ore 13,00)

Giovedì 6 aprile

ore 15,30 Educare allo sviluppo sostenibile (Relatore A. Vallega dell'Università di Genova)

ESCURSIONI DI STUDIO

Le iscrizioni con il versamento di L. 30.000 dovranno essere effettuate entro il 15 dicembre 1994. Le escursioni verranno organizzate se, entro la suddetta data, saranno pervenute 20 iscrizioni di cui almeno 10 di Soci in servizio attivo, perché solo in questo caso il viaggio può assumere la valenza di formazione professionale con ricaduta sulla scuola valdostana.

26 marzo 1994:

Bergamo

29-30 aprile/1° maggio 1994:

Lago di Como - Chiavenna - Saint-Moritz - Passo Bernina - Valtellina

21 maggio 1994:

Gstaad, centro svizzero di turismo internazionale

4 giugno 1994:

Ollomont e Conca di By

S. M. XXV Aprile

- prof. Morina Maria

S. M. «Einaudi»

- prof. Brunod M. Luisa

S. M. «Pian Felinaz»

- prof. Bianchini Franca

S. M. «Cerlogne»

- prof. Gavassi Alberta

S. M. «Saint Roch»

- prof. Vazzana Caterina

S. M. «Variney»

- prof. Gilardini Marina

Liceo Classico

- prof. Curiat Renata

Liceo Scientifico

Liceo Pedagogico - Linguistico

Istituto Magistrale

S. Coord. I.P.R.

I.T. Geometri

I.T.C.

I.T.I. Verres

- prof. Maroz Cecilia

- prof. Cerdelli Cinzia

- prof. Spitaleri Caterina

- prof. Bessolo Anna

- prof. Fusinaz Alberto

- prof. Campagnolo Renata

- prof. Pavia Manuela

DELEGATI DI ZONA

Pont-Saint-Martin

Verrès

Châtillon

prof. Nicoletta Guido

prof. Ronco Simonetta

prof. Noussan Piera

- Tel. (0125) 807198

- S. Coord. dell'I.P.R. Verrès - Tel. (0125) 929484

- Tel. (0166) 61605