

Il progetto Erasmus *ALlophone Teacher Academy* per la formazione iniziale degli insegnantiThe Erasmus project *ALlophone Teacher Academy* for initial training of teachers

Marika Calenda

Associate Professor | Department of Health Sciences | University of Basilicata | marika.calenda@unibas.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Calenda, M. (2024). The Erasmus project *ALlophone Teacher Academy* for initial training of teachers. *Pedagogia oggi*, 22(2), 75-82.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-09>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022024-09>

ABSTRACT

The University of Basilicata has just started the ALTA project – Allophone Teacher Academy – which is the winning project of the call provided by the *Erasmus+ Key Action 2 program, named Cooperation between organizations and institutions*. The project is coordinated by the Académie d'Amiens (France) and involves other European partners, including the Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres (CIFODEM) in Paris. Teacher Academies are established to address the priorities of the European Union in education policy with the aim of developing an increasingly European and international vision of teacher training. This project fits within the framework outlined by the *Action Plan for Integration and Inclusion 2021-2027*. One of its main objectives, is to train teacher, within the *Erasmus Teacher Academies*, to manage multicultural and multilingual classrooms by developing specific skills for addressing cultural, religious, and linguistic diversity within students. The essay is structured as follows: in the first section we describe the theoretical-methodological framework of the research-training project, which involves students, teachers, and internship tutors of the course in Primary Education Sciences, held at the University of Basilicata. In the second section, we analyze some of the products developed according to the ALTA protocol. These include the devices for learning the language of schooling *MATERN-AILE* and *AILE*, developed by Alain Bentolila within CIFODEM.

L'Università degli Studi della Basilicata ha avviato il progetto ALTA – *Allophone Teacher Academy* – risultato vincitore del bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus + Azione chiave 2 “Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni”. Il progetto è coordinato dall'Académie d'Amiens (Francia) e vede coinvolti altri partner europei, tra cui il *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi. Le Accademie di insegnanti nascono per rispondere alle priorità dell'Unione Europea in materia di politica dell'educazione nell'ottica di sviluppare una visione sempre più europea e internazionale della formazione dei futuri insegnanti. Il progetto si iscrive nel quadro delineato dal *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* che individua tra gli obiettivi prioritari la formazione degli insegnanti, nell'ambito delle Accademie di insegnanti Erasmus, affinché sviluppino specifiche competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica e per gestire aule multiculturali e multilingue. Il contributo descrive nella prima parte il quadro teorico-metodologico del progetto di ricerca-formazione che vede coinvolti gli studenti, i docenti e i tutor di tirocinio del CdS in Scienze della Formazione Primaria. Nella seconda parte analizziamo alcuni dei prodotti realizzati seguendo il protocollo ALTA, tra cui i dispositivi per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione *MATERN-AILE* e *AILE*, frutto delle ricerche coordinate da Alain Bentolila nell'ambito dell'attività scientifica del CIFODEM.

Keywords: *Teacher Academy* | language of schooling | initial training | inclusion | allophone students

Parole chiave: *Teacher Academy* | lingua di scolarizzazione | formazione iniziale | inclusione | alunni allofoni

Received: September 02, 2024

Accepted: October 18, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Marika Calenda, marika.calenda@unibas.it

Introduzione

L'educazione interculturale rappresenta un pilastro fondamentale per la costruzione di una società inclusiva e coesa che valorizza la diversità e promuove il dialogo interculturale. A livello europeo, sono stati emanati diversi documenti che delineano le linee guida e le strategie per un'efficace implementazione dell'educazione interculturale nei sistemi scolastici dei vari Stati membri (Colaiuda, 2019).

In particolare, il Consiglio d'Europa è da tempo impegnato nell'affrontare il tema delle politiche linguistiche educative con una proficua produzione di documenti divenuti ormai riferimento imprescindibile nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale (Thurman, Vollmer, Pieper, 2010; Beacco *et alii*, 2016) e dotandosi di una apposita *Unità delle politiche linguistiche* impegnata nell'elaborazione e raccolta di molteplici strumenti che confluiscono in una *Piattaforma di risorse e di riferimenti per una educazione plurilingue e multiculturale*.

L'approccio all'apprendimento linguistico sviluppato dal Consiglio d'Europa, denominato educazione plurilingue e interculturale, si basa sul presupposto di valorizzare e arricchire il repertorio linguistico degli apprendenti e accrescere la padronanza dei differenti generi di discorso, evitando di isolare le diverse provenienze linguistiche degli alunni. Tale concezione permea, altresì, il processo di accesso alla conoscenza attraverso la lingua di scolarizzazione e di costruzione delle conoscenze nelle varie discipline scolastiche per favorire lo sviluppo e la realizzazione personale e per raggiungere una adeguata preparazione alla vita attiva e all'esercizio della cittadinanza democratica (Little, 2010).

Tra i presupposti fondamentali per un'educazione equa e di qualità vi è il diritto che i discenti hanno di fare concreta esperienza dei generi di discorso la cui padronanza a diversi livelli è necessaria alla formazione della persona e all'esercizio della cittadinanza fondata sulla capacità critica. In tale ottica, i sistemi educativi svolgono la cruciale funzione di introdurre gli studenti a tutti i generi di discorso che hanno pertinenza sociale, professionale e pratica e di favorire in generale la familiarizzazione con la lingua, la cui padronanza è necessaria per l'apprendimento, per la piena realizzazione umana e professionale, per l'inclusione sociale e per la partecipazione alla vita democratica (Beacco *et alii*, 2011).

L'aumento della popolazione scolastica proveniente da un contesto migratorio ha contribuito a rendere anche le classi italiane più multi e interculturali, stimolando nuove riflessioni sul modo di approcciarsi alla didattica della lingua italiana e delle materie di studio. Gli studenti stranieri si trovano nella doppia difficoltà di apprendere la lingua dell'interazione quotidiana e le lingue del curriculum scolastico (Turano, 2021).

I bambini nati in Italia da genitori stranieri, che attualmente rappresentano la maggioranza degli alunni con una storia di migrazione nelle scuole italiane (UIL, 2024), necessitano di interventi educativi specializzati per favorire lo sviluppo linguistico fin dai primi segmenti formativi, in particolare nel nido e nella scuola dell'infanzia. La nuova realtà delle classi multilingue richiede che i docenti siano preparati sia a insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari.

È essenziale accompagnare il processo di acquisizione linguistica soprattutto nei primi anni di vita del bambino poiché giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo di competenze linguistiche e comunicative adeguate (MI, 2021; 2022). Una solida padronanza della lingua italiana è cruciale per prevenire e affrontare fenomeni di marginalità culturale, analfabetismo di ritorno ed esclusione sociale (MIUR, 2018).

Questi temi sono anche al centro degli obiettivi prioritari per il settore Istruzione e Formazione del *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* (Commissione Europea, 2020). Il documento si riferisce a due punti fondamentali: l'aumento del numero di minori migranti e di minori provenienti da un contesto migratorio che partecipano a un'educazione e a una cura della prima infanzia inclusive e di alta qualità; la presenza di insegnanti che dispongono delle competenze necessarie per gestire aule multiculturali e multilingue a beneficio sia dei bambini migranti che di quelli autoctoni. Il Piano precisa che questi obiettivi possono essere raggiunti attraverso un sostegno mirato agli insegnanti affinché sviluppino competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica nell'ambito delle Accademie di insegnanti Erasmus.

1. L'Accademia di insegnanti ALTA

Nel 2021 è stato emanato per la prima volta il bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus + Azione chiave 2 che promuove la cooperazione tra organizzazioni e istituzioni per la creazione di *Teachers Academies*, ovvero centri di formazione europea per insegnanti per il ciclo 2021-2027. Le Accademie di insegnanti sono state istituite per rispondere alle priorità dell'Unione Europea nel campo dell'educazione, con l'obiettivo di promuovere una visione sempre più europea e internazionale della formazione degli insegnanti. Il progetto Erasmus *ALlophone Teacher Academy* (ALTA) è stato selezionato tra i vincitori inserendosi nella politica europea volta a sostenere pari opportunità e a contrastare le discriminazioni sociali, favorendo la padronanza delle lingue di scolarizzazione e preparando i futuri insegnanti all'uso di strumenti pedagogici innovativi in un contesto interculturale e plurilingue.

ALTA è coordinato dall'Académie d'Amiens (Francia) e vede coinvolti altri partner francesi, quali l'Università Picardie Julius Verne, l'Università di Lille, l'Università di Rouen Normandie, il *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi, insieme all'Università della Murcia (Spagna) e all'Università Veliko Tarnovo (Bulgaria).

Gli obiettivi del progetto, in linea con le priorità dell'Unione Europea, sono: favorire il processo di internazionalizzazione, sviluppando una visione europea e internazionale della formazione iniziale degli insegnanti; promuovere lo sviluppo di competenze interculturali e metodologiche per l'inclusione di alunni alloclotti; elaborare strategie didattico-educative di contrasto all'analfabetismo funzionale destinati alla formazione iniziale e continua degli insegnanti; progettare dispositivi e materiali didattici per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione.

Il contesto teorico di riferimento è ampio, ma per questa sede si evidenziano i principali riferimenti utili per l'inquadramento epistemologico e la descrizione metodologica del progetto ALTA. Riguardo alla formazione iniziale, si considera il profilo dell'insegnante ricercatore (Stenhouse, 1977) e del professionista riflessivo (Schön, 1993), sottolineando l'importanza del passaggio da una conoscenza tacita a una esplicita. La professionalità degli insegnanti si fonda su un'interazione circolare tra teoria e pratica, enfatizzando un approccio alla formazione come ricerca (Magnoler, 2012; Cardarello, 2018).

La metodologia della ricerca-azione partecipativa (Mantovani, 1998) è centrale in questo approccio, mirando a creare un legame diretto tra teoria e pratica educativa. La ricerca-azione è definita come ricerca sociale applicata, caratterizzata dall'impegno attivo del ricercatore nel processo d'azione (Rapoport, 1970). Questo modello, teorizzato da Lewin (1935), sottolinea l'importanza di una collaborazione tra ricercatori e operatori nel definire i problemi e condurre ricerche, garantendo un approccio più realistico e applicabile agli ambiti educativi.

Le attività si sviluppano tra il 2022 e il 2025 e includono mobilità di formazione pedagogica presso le sedi universitarie dei diversi partner del progetto dove si svolgono laboratori teorico-pratici per i formatori universitari: dottorandi, docenti, ricercatori, tutor universitari, ecc.

Il progetto prevede il coinvolgimento diretto degli studenti-tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) nelle attività di formazione della Teacher Academy, con l'obiettivo di creare Unità di Apprendimento e materiali didattici seguendo la metodologia ALTA. La formazione degli studenti del corso di laurea in SFP mira a integrare competenze interculturali (Fiorucci, 2015) e metodologiche nei settori della progettazione, valutazione, comunicazione e relazione (Nuzzaci, 2016). Le attività didattiche progettate dai tutor di tirocinio indiretto sono articolate in:

- Analisi dei Documenti Ministeriali (Linee guida 2006, 2014; Orientamenti Interculturali, 2022) che evidenziano la necessità di preparare i futuri educatori alla gestione di classi multiculturali.
- Riflessione guidata sui contenuti dei documenti programmatici (MIUR 2012; 2018) orientata alla flessibilizzazione dei curricoli (Fiorucci, 2020) per favorire gli apprendimenti dell'utenza alloclotta.
- Progettazione del curriculum interculturale e delle UDA secondo il modello R-I-Z-A (Trincherò, 2017; 2022).
- Implementazione e adeguamento nella progettazione dei dispositivi pedagogici del progetto ALTA.

Il contesto teorico comprende importanti contributi provenienti dal filone di studi dall'educazione linguistica (Daloiso, 2009; Lo Duca, 2013) come le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica redatte

dal GISCEL nel 1975, che hanno segnato un punto di svolta per la programmazione didattica in ambito linguistico (GISCEL, 1975). Queste tesi enfatizzano l'importanza di riconoscere e valorizzare i diversi retroterra linguistici degli studenti, promuovendo l'idea che l'educazione linguistica deve garantire eque opportunità di successo scolastico e partecipazione attiva nella società (De Mauro, 2005).

In conclusione, il percorso di riflessione e sperimentazione su pratiche didattiche inclusive per gli alunni alloglotti preparerà i futuri insegnanti a elaborare strategie per comprendere e risolvere le sfide legate all'insegnamento in contesti multiculturali. Al contempo, favorirà anche l'emergere di un modo critico e riflessivo di osservare e analizzare i contesti educativi, promuovendo una professionalità docente fondata su competenze interculturali e metodologiche.

2. Dispositivi per l'apprendimento linguistico nella scuola dell'infanzia e primaria

La formazione pedagogica delle mobilità previste dal progetto ALTA, che ha visto la partecipazione di esperti e formatori italiani e francesi, ha riguardato in particolare i dispositivi, le metodologie e gli strumenti didattici per la comprensione della lingua e per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione in un contesto multiculturale. Tra questi strumenti figurano il *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL), *Polylect*, la *Machine à Lire*, il *Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture* (AILE) e MATERN-AILE, sviluppati grazie alle ricerche coordinate da Alain Bentolila presso il CIFODEM di Parigi. Oltre a questi dispositivi, sono stati presentati ulteriori strumenti e metodologie per supportare l'apprendimento linguistico degli alunni alloglotti, tra cui silent book, libri inclusivi, biografie linguistiche, Jigsaw, Kamishibai, Escape game.

Gli studenti del CdS in SFP sono stati coinvolti nella formazione sui vari dispositivi, con un particolare approfondimento riguardo agli strumenti realizzati dal CIFODEM e alle proposte editoriali per l'infanzia, albi illustrati, libri per bambini, *silent book* e libri accessibili. Come evidenziato dalla letteratura di riferimento, questi dispositivi possono avere un impatto significativo sullo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini, con importanti benefici per i processi di alfabetizzazione nei bambini in età prescolare (Marulis & Neuman, 2010; Dowdall *et alii*, 2020). Il numero degli studenti che ha partecipato alla formazione sui dispositivi e sulla metodologia del progetto ALTA è indicato in tabella 1.

Anno Accademico	Attività formativa	CdS	Metodologie-dispositivi pedagogici	N. studenti	N. ore	N. UDA
2022-2023	Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	180	25	50
	Tirocinio IV anno (V anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	150	40	43
	Didattica speciale V anno	SFP	Jigsaw	240	10	60
2023-2024	Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	AILE, Polylect, Kamishibai, biografie linguistiche	145	25	56
	Tirocinio IV anno (V anno di CdS)	SFP	AILE, Polylect, Kamishibai, biografie linguistiche	180	30	47
	Laboratorio di progettazione e valutazione degli interventi educativi	SEF	Biografie linguistiche, MATERN-AILE	98	16	34
	Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	AILE, Polylect, Kamishibai, biografie linguistiche	145	25	56
Totale				993	146	290

Tab. 1: *Studenti coinvolti nel progetto Erasmus ALTA*

La decisione di dedicare maggiore attenzione al sistema di apprendimento per i bambini in età prescolare è motivata dall'importanza dei programmi educativi linguistici rivolti al segmento 0-6 anni, ritenuti cruciali per il futuro percorso scolastico. Come affermato da Turano (2021), l'acquisizione delle conoscenze disci-

plinari e il successo formativo degli apprendenti dipendono fortemente dalla padronanza della lingua di scolarizzazione nei suoi vari ambiti applicativi. Sebbene sia possibile che le differenze si attenuino naturalmente durante il percorso scolastico, rimane essenziale prestare particolare attenzione alla promozione di pratiche narrative sia a casa che a scuola, in italiano e nella lingua madre, per stimolare uno sviluppo linguistico positivo nei bambini bilingui (Demetrio, Favaro, 1992).

In questa prospettiva, una selezione di prodotti ispirati all'approccio interculturale e plurilingue, realizzati dagli studenti, sarà sperimentata nelle sezioni di scuola dell'infanzia e nelle classi di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Fermi di Matera, partner del progetto, il quale ha fornito i dati relativi agli alunni stranieri iscritti per l'anno scolastico 2024/2025¹.

Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, appositamente selezionati dal gruppo di ricerca, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati e libri in simboli (Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 2002). Il sistema per l'Apprendimento Integrale di Lettura e Scrittura (*Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture*), nelle due versioni per la scuola primaria (AILE) e per la scuola dell'infanzia (MATERN-AILE)², propone un approccio all'apprendimento linguistico basato principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio: le parole suggeriscono immagini e, viceversa, le immagini generano parole (Bentolila, 2007; Lumbelli, 2009; Serafini, 2014; Terrusi, 2012; Benigno, Caruso, 2020). Le proposte pedagogiche del dispositivo MATERN-AILE sono rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia, attraverso due percorsi in continuità. Il primo percorso, denominato *Développer le langage oral en PS et MS, un parcours d'apprentissage en petite et moyenne sections de maternelle* – Sviluppare il linguaggio orale in PS (*Petite Section*) e MS (*Moyenne Section*), un percorso di apprendimento nelle sezioni piccole e medie della scuola materna, è progettato per i bambini di tre e quattro anni. Il secondo percorso *Maîtriser le langage en grande section* – Padroneggiare la lingua nella *Grande Section* (GS), è rivolto ai bambini di cinque anni. Il sistema prevede due metodi di lavoro da proporre in modo alternato al fine di esplorare l'intero approccio. Il primo orientato a sviluppare competenze per dominio: consapevolezza fonologica, consapevolezza lessicale, consapevolezza sintattica, comprensione dei testi, comunicazione orale e scritta; il secondo incentrato sul lavoro in sequenza continua: dalla parola alla frase al testo. Analogamente, il sistema AILE contempla due percorsi da esplorare in continuità. Le attività per dominio, suddivise in identificazione delle parole, vocabolario, organizzazione della frase, comprensione del testo, produzione scritta e il percorso in sequenza con proposte per lavorare insieme su lessico, sintassi, comprensione sia nelle attività di ricezione che di produzione.

Di seguito (Tab. 2) si presenta un esempio di adattamento in italiano di alcune schede previste dal modulo MATERN-AILE che sarà sperimentato nelle sezioni di scuola dell'infanzia con presenza di alunni provenienti da un contesto migratorio dell'I.C. Fermi di Matera. Le attività proposte sono realizzate prendendo spunto dai contenuti dell'albo illustrato *Benvenuti nel mio mondo. Un inno ai bambini e a tutte le culture!* di Moira Butterfield e Harriet Lynas, Edizioni Lapis (2018).

1 Provenienze alunni scuola dell'infanzia: Bulgaria (1), Romania (2), Albania (4), Marocco (3), Ucraina (3), Bangladesh (1), Congo (1), Nigeria (1), Cina (2). Provenienze alunni scuola primaria: Albania (5), Marocco (2), Bangladesh (1), Congo (1), Cina (17), Burkina Faso (1), Polonia (1).

2 Fonte: CIFODEM, <https://matern-aile.fodem-descartes.fr/>.

La scelta del testo

- Un albo illustrato finalizzato a far scoprire agli alunni analogie e differenze fra oltre 30 Paesi del mondo su diversi aspetti della vita quotidiana;
- Lessico familiare che può essere collegato a vari campi semantici: animali, pane, casa, scuola, famiglia, giochi, feste, trasporti, ecc.;
- Presenza di numerose immagini riferite a diverse culture del mondo;
- Trascrizione della pronuncia per ogni parola;
- Contenuti incentrati sul tema del rispetto delle diverse provenienze culturali e linguistiche.

Laboratori lessicali

I Rappresentazione e definizione: la parola “colazione”

L'insegnante richiama il tema del testo di supporto e chiede agli alunni: *La colazione è il primo pasto della giornata. Fra tutte queste, quale ti piacerebbe assaggiare?*

Prima fase: rappresentazione

L'insegnante chiede agli alunni quale immagine hanno in mente quando pensano alla parola. L'insegnante invita gli alunni a disegnare la colazione come la immaginano nella loro mente. I disegni saranno esaminati, commentati e conservati. In seguito, l'insegnante presenta una serie di immagini tratte dall'albo illustrato: churros, miso, syrniki, pho, arepas, huevos rancheros, ecc. L'insegnante chiede agli alunni di selezionare le immagini e di confrontarle con il proprio disegno. Infine, insieme, si annotano gli elementi significativi che caratterizzano ogni colazione: pasta dolce frita, zuppa, frittelle di ricotta, focaccine di mais, uovo fritto e pomodoro piccante, ecc. Le immagini vengono man mano nominate, sia dagli alunni se ne sono capaci, sia dall'insegnante.

Seconda fase: definizione

L'insegnante chiede poi agli alunni di rispondere alla domanda: cos'è la colazione? Raccoglie le diverse proposte e invita gli alunni a esprimere la loro opinione su ciascuna di esse, con riferimento alla prima fase del laboratorio. Le definizioni troppo generiche (tutti fanno colazione) o troppo personali (mi piace fare colazione) saranno scartate. La definizione su cui il gruppo è d'accordo viene mantenuta e poi confrontata con quella del dizionario: “Di solito la mia colazione consiste in una tazza di tè accompagnata da fette biscottate con burro e miele: pasto leggero del mattino, detto anche prima colazione. Siete invitati a colazione a casa mia: pasto di mezzogiorno. Durante l'escursione faremo una colazione al sacco: pasto che si consuma con cibi freddi che si portano con sé.” (definizione tratta da: Michele Daloiso e Marco Mezzadri, *Vocabolario illustrato. Le parole per imparare*. Web app, Erickson 2023). Le definizioni saranno ricopiate in un quaderno come promemoria.

Esempi di immagini: repertorio di immagini dell'albo illustrato.

II Arricchire il vocabolario

L'insegnante riattiva il laboratorio precedente rileggendo, ad esempio, la definizione della parola colazione adottata dagli alunni. L'insegnante chiede poi ai ragazzi di ricordare le caratteristiche che avevano individuato come comuni alle diverse rappresentazioni. Chiede *Che significa la parola colazione? Cosa vi ricorda?* L'insegnante raccoglie le parole (o le espressioni) pronunciate a turno dagli alunni, chiede loro di concordare sulla congruenza della parola (che deve riguardare ogni volta la parola colazione) e la annota alla lavagna. Si aggiunge poi un'immagine o un disegno per aiutare gli alunni a distinguere le parole sulla lavagna.

Se gli alunni mostrano difficoltà a trovare nuove parole, l'insegnante propone una serie di immagini, associate alla parola colazione, che chiede agli alunni di nominare (esempio: cucina, posate, gita, marmellata, uova, amici, ecc. Quando è stato scritto un numero sufficiente di parole, l'insegnante chiede agli alunni se è possibile raggrupparle, anziché lasciarle in disordine sulla lavagna. A seconda delle risposte degli alunni, l'insegnante può iniziare l'attività proponendo una raccolta iniziale, ad esempio: ingredienti, ambienti della casa, luoghi, faticure, consistenze, posate, ecc. A seconda delle parole trovate, si possono prevedere vari raggruppamenti.

Tab. 2: *Adattamento in italiano modulo MATERN-AILE*

3. Conclusioni

Parallelamente all'emergere di situazioni linguistiche estremamente diversificate, anche il contesto e i bisogni di apprendimento degli alunni allocti si sono evoluti in nuove e più articolate esigenze che convivono accanto a necessità di base ancora legate alla lingua della sopravvivenza. Ad esempio, molti minori neoarrivati necessitano di apprendere la lingua per riuscire a gestire le interazioni linguistiche per comunicare nel quotidiano, al contempo, sono sempre più diffusi i bisogni di apprendimento di secondo livello, forse più difficili da cogliere e individuare, e che richiedono risposte più complesse (Paone, 2019).

I risultati di apprendimento degli alunni stranieri sono purtroppo caratterizzati da tassi più elevati di ritardo e di bocciatura come evidenziano gli esiti delle prove INVALSI, che mostrano la presenza di un legame fra competenza linguistica debole e difficoltà scolastiche (Luise, 2003). Tali evidenze impongono ri-

flessioni puntuali e accurate che possano aiutare a delineare le traiettorie di un'azione pedagogica efficace e di supporto ai percorsi di apprendimento della lingua italiana come lingua di scolarizzazione. L'Accademia di insegnanti può, a tal proposito, diventare luogo di sperimentazione di una metodologia di apprendimento delle lingue per qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli studenti allogliotti e/o con fragilità linguistica in generale e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati o inseriti da tempo nel territorio delle Nazioni coinvolte nel progetto, per consentire loro di riuscire a padroneggiare nel tempo le fondamentali abilità cognitive che si fondano sull'uso della lingua: rievocare, descrivere, spiegare, analizzare, riflettere, argomentare.

Riferimenti bibliografici

- Beacco J. C. *et alii* (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).
- Beacco J.C. *et alii* (2011). Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 323-323.
- Benigno V., Caruso G. (2020). L'albo illustrato come strumento per promuovere l'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. *Form@re*, 20(2), 93-105.
- Bleza Picherle S. (2002). Di fronte alle figure. *Il peperverde*, 11/12, 34-42.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Colaiuda C. (2019). *Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- Commissione Europea (2020). *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758>.
- Daloiso M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- De Mauro T. (2005). *Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta. Prolusione alla Giornata per il trentennale delle Dieci Tesi*, Roma, Campidoglio, Sala della Protomoteca, 18 aprile 2005; poi in GISCEL. 2007. (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dowdall N. *et alii* (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta analysis. *Child development*, 91(2), e383-e399.
- Federazione UIL SCUOLA RUA (2024). *Studenti stranieri. Le nove mappe della presenza in Italia*. In: <https://uil-scuola.it/wp-content/uploads/2023/09/STUDENTI-STRANIERI-IN-ITALIA-STUDIO-UIL-SCUOLA-RUA-PDF-1.pdf>.
- Fiorucci M. (2020). *La formazione interculturale degli insegnanti*. In M. Baldacci (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 68-84). Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 55-70.
- GISCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. In: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Lewin K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Little D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Lo Duca M.G. (2013). *Lingua italiana e educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Luise M.C. (2003). L'italiano per lo studio e per il successo scolastico. In M.C. Luise, (ed.), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi, vol. 1*. Perugia: Guerra.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mantovani S. (ed.) (1988). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marulis L. M., Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.
- MI (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. In: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/alle-gati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>.
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.

- MI (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l'infanzia.pdf>.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Nikolajeva M. (1997). *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
- Nuzzaci A. (2016). Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione. *Formazione & Insegnamento*, 14, 3, 15-36.
- Paone F. (2019). Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo. In E.M. Bruni (ed.), *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (pp.102-117). Milano: FrancoAngeli.
- Rapoport R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, 24, 4, 499-513.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Serafini F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stenhouse L. (1977). *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Thurman E., Vollmer H., Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Trinchero R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Trinchero R. (2022). Define learning outcomes in terms of processes and contents: the cognitive operations. *Form@re*, 22(2), 4-18.
- Turano A. (2021). Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014) 5 del Consiglio d'Europa. *Italiano a scuola*, 3, 411-426.
- Vedovelli M., Casini S. (2016). *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.