

PROPOSTE PER LA RAZIONALIZZAZIONE E LA REVISIONE DEGLI ADATTAMENTI NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO E PER L'AVVIO DELLA RIFLESSIONE SUGLI ADATTAMENTI NELLE SCUOLE DEL SECONDO CICLO

Introduzione

Con Delibera n. 1223 del 28 agosto 2015, la Giunta regionale ha approvato la costituzione di quattro commissioni tecniche incaricate di formulare delle proposte per la razionalizzazione e la revisione degli adattamenti nelle scuole del primo ciclo e per l'avvio della riflessione sugli adattamenti nelle scuole del secondo ciclo. Le quattro commissioni, coordinate dai dirigenti tecnici in servizio presso l'Assessorato Istruzione e Cultura, sono composte da:

- dirigenti scolastici, individuati d'intesa tra il Sovrintendente agli studi e i dirigenti tecnici, sulla base di valutazioni legate all'anzianità di servizio e al ruolo di provenienza, alle esperienze condotte nel settore dell'educazione bi-plurilingue, alle attività di formazione, alla partecipazione a gruppi di lavoro pregressi sul bilinguismo e all'istituzione scolastica di assegnazione;
- docenti: selezionati tra coloro che sono stati designanti dai rispettivi collegi docenti a far parte delle commissioni tecniche, sulla base della comparazione dei curricula, come risulta da apposito verbale (prot. n. 15574 in data 4 agosto 2015), depositato agli atti del Dipartimento Sovrintendenza agli studi.

La DGR 1223/2015 ricorda che gli adattamenti dei programmi nella scuola valdostana risalgono al 1983 per la scuola materna (deliberazione della Giunta regionale n. 529 in data 28 gennaio 1983), al 1988 per la scuola primaria (DGR n. 1295 in data 12 febbraio 1988) e al 1994 per la scuola media (DGR n. 5884 in data 2 luglio 1994). Per le scuole superiori, invece, sono state adottate misure preliminari, previste dalla legge regionale 27 dicembre 1996, n. 50 "Interventi propedeutici all'applicazione degli articoli 39 e 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta, approvato con legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 4, nelle scuole secondarie di secondo grado della Regione".

Evidenzia, quindi, che dagli ultimi adattamenti sono trascorsi più di 20 anni e che, nel frattempo, sono intervenute rilevanti innovazioni normative quali:

- l'autonomia scolastica, di cui alla legge regionale 26 luglio 2000, n. 19,
- il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, contenente norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, e i successivi decreti attuativi,
- il decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, contenente norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, e i successivi decreti attuativi,
- la nuova strategia europea EUROPA 2020 del Consiglio europeo del 17 giugno 2010 per l'occupazione e per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva,
- le Indicazioni nazionali del curriculum del 2012,

e, da ultimo, la legge 13 luglio 2015, n. 107, concernente la riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega al Governo per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Richiama la deliberazione della Giunta regionale n. 672 in data 16 maggio 2014, recante l'approvazione del "Piano di interventi per il miglioramento e il potenziamento delle politiche educative della XIV Legislatura" e sottolinea che, alla luce del panorama normativo sopra descritto, è opportuno avviare una rivisitazione complessiva del sistema scolastico regionale, che tenga conto dell'evoluzione del sistema scolastico nazionale e del contesto europeo, con l'obiettivo di razionalizzare e revisionare gli adattamenti dei programmi nazionali già approvati, riconducendo a sistema le buone pratiche messe in atto in tanti anni nelle scuole della Regione.

Il mandato e la composizione delle commissioni sono stati definiti dal Consiglio scolastico regionale che, in data 19 maggio 2015, ha approvato la proposta di avviare le procedure per la razionalizzazione e la revisione degli adattamenti nelle scuole del primo ciclo e per l'avvio della riflessione sugli adattamenti nelle scuole del secondo ciclo.

La Giunta regionale, con deliberazione n. 1107 in data 24 luglio 2015, ha inoltre approvato un protocollo d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Ricerca e la Re-

gione autonoma Valle d'Aosta che è stato sottoscritto ad Aosta il 25 luglio 2015. Con il protocollo d'intesa è stato assunto l'impegno di raggiungere l'accordo tra Regione e Ministero sul contenuto degli adattamenti entro l'avvio dell'anno scolastico 2016/2017 e che all'art. 6 del protocollo è previsto che la Regione individui nell'ambito degli adattamenti gli obiettivi formativi prioritari del proprio sistema scolastico bi-plurilingue in coerenza con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi gradi e ordini di scuola determinati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Multilinguismo: tra globale e locale

In questa prima sezione, si analizzerà il contesto di applicazione degli adattamenti alla luce degli orientamenti europei in materia di plurilinguismo¹, prendendo in considerazione le indicazioni e i dati dell'Unione europea e gli strumenti di riferimento del Consiglio d'Europa, e si metteranno in evidenza le criticità e i punti di forza del sistema di educazione bi-plurilingue valdostano in vigore.

1. Il multilinguismo: una sfida per il futuro delle giovani generazioni

Il documento dell'Unione europea *Una sfida salutare: come la diversità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*², considera la diversità linguistica e culturale dell'Unione come una potenziale grande risorsa, ma al contempo come un'importantissima sfida.

Nel corso degli ultimi anni, la politica sul multilinguismo a livello europeo è stata guidata dall'obiettivo stabilito dal Consiglio di Barcellona del marzo 2002, che ha chiesto di: « migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia »³, al fine di raggiungere l'obiettivo, secondo il quale i cittadini europei dovrebbero essere in grado di comunicare in due lingue oltre alla propria lingua madre.

È stata, inoltre, influenzata dalla comunicazione della Commissione *Multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*⁴ che sottolinea il valore della diversità linguistica nell'Unione europea e che presenta le azioni da compiere per garantire che il multilinguismo sia integrato nelle politiche dell'Unione e dei suoi Stati membri.

La Comunicazione mette l'accento sull'importanza di **valorizzare il multilinguismo** come facilitatore del **dialogo culturale** e della **coesione sociale**:

Nell'attuale contesto di maggiore mobilità e migrazione, la padronanza delle lingue nazionali è fondamentale per riuscire a integrarsi e svolgere un ruolo attivo nella società. Le persone di madrelingua diversa dovrebbero quindi includere la lingua del paese di accoglienza nella loro combinazione "una più due".

Nella nostra società esistono anche risorse linguistiche inutilizzate che andrebbero valorizzate maggiormente, come l'esistenza di lingue madri diverse e di altre lingue parlate in casa e nell'ambito locale. I bambini di madrelingua diversa, di un paese dell'UE o un paese terzo, pongono ad esempio le scuole di fronte al problema di dover insegnare la lingua d'istruzione come una seconda lingua, ma possono anche motivare i loro compagni di classe a imparare altre lingue e ad aprirsi ad altre culture. (COM(2008) 566 p. 6)

¹ In questo documento si fa distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo: il primo fa riferimento alle competenze individuali di un soggetto, alla sua capacità di imparare e usare più lingue; il secondo vede il fenomeno della molteplicità di codici di comunicazione dal punto di vista sociale e fa riferimento alla presenza, all'interno di una comunità, di più lingue a disposizione dei parlanti, anche se queste non sono necessariamente conosciute e usate da tutti e in ugual misura.

² Amin Maalouf (coord.), *Una sfida salutare: come la diversità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, 2008, Bruxelles (documento on line: <http://www.labeuropeolingue.it/politiche/Gruppo%20intellettuali/Una%20sfida%20salutare.pdf>)

³ Consiglio europeo di Barcellona 15 e 16 marzo 2002, Conclusioni della Presidenza, p. 19 (documento on line: http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf)

⁴ COM(2008) 566 def. del 18.9.2008, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune.

ma anche come **fattore di sviluppo economico**:

Le lingue possono rappresentare un vantaggio competitivo per le imprese dell'UE. Le ditte multilingui provano come la diversità linguistica e l'investimento in competenze linguistiche e interculturali possano diventare un vero fattore di prosperità a beneficio di tutti. Alcune lingue europee sono molto diffuse nel mondo e possono costituire uno strumento di comunicazione prezioso per il commercio. (...)

Uno studio della Commissione sulle conseguenze economiche della scarsa conoscenza linguistica nelle imprese comunitarie ha rilevato che probabilmente l'11% delle imprese esportatrici dell'UE subisce perdite a causa di ostacoli linguistici. Nonostante il ruolo dominante dell'inglese come lingua commerciale a livello mondiale, saranno le altre lingue a dare un vantaggio concorrenziale alle imprese comunitarie e a consentire loro di conquistare nuovi mercati. Migliori conoscenze linguistiche rappresentano un vantaggio in tutte le attività, non solo nella vendita e nel marketing. Tutte le imprese interagiscono con vari tipi di prestatori di servizi e di fornitori a monte, ma in molti casi, e in particolare le PMI, non dispongono di know-how e risorse per includere le lingue nei loro piani commerciali. (COM(2008) 566 p. 7-8)

per **favorire l'occupabilità**:

Le competenze linguistiche e interculturali aumentano la probabilità di trovare un'occupazione migliore. In particolare, la padronanza di alcune lingue straniere rappresenta un vantaggio concorrenziale: le imprese richiedono sempre più la conoscenza di varie lingue per lavorare all'interno e all'esterno dell'UE. Chi parla più lingue ha la possibilità di scegliere fra più offerte di lavoro, anche all'estero, mentre la mancanza di conoscenze linguistiche costituisce il maggiore ostacolo per lavorare all'estero. Prove empiriche dimostrano che la conoscenza di varie lingue stimola la creatività e l'innovazione: le persone poliglote sono consapevoli del fatto che i problemi possono essere risolti in modo diverso in diversi contesti linguistici e culturali e possono utilizzare questa capacità per giungere a nuove soluzioni. (COM(2008) 566 p. 8-9)

Il miglioramento della qualità e dell'efficienza dell'apprendimento delle lingue è diventato uno degli obiettivi chiave del *Quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione*⁵, che raccoglie le esperienze realizzate nell'ambito del programma di lavoro « Istruzione e formazione 2010 ». Il Quadro strategico ET 2020 abbraccia i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, e contempla l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli.

Definisce quattro obiettivi strategici:

- fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- **migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;**
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Per il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione e della formazione, tutti i cittadini devono essere in grado di acquisire le competenze fondamentali declinate secondo conoscenze, abilità e attitudini essenziali ad esse collegate.

⁵ Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009].

Queste competenze chiave⁶ sono:

- **la comunicazione nella madrelingua**, che è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali;
- **la comunicazione nelle lingue straniere** che, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere;
- **la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico**. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino;
- **la competenza digitale** consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- **imparare ad imparare** è collegata all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità;
- **le competenze sociali e civiche**. Per competenze sociali si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica;
- **senso di iniziativa e di imprenditorialità** significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo;
- **consapevolezza ed espressione culturali**, che implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Le competenze chiave sono tutte **interdipendenti** e ogni volta l'accento è posto sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni.

⁶ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10]

Uno sguardo all'Europa: il rapporto Eurydice

Uno studio realizzato dalla rete europea Eurydice⁷, intitolato *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa 2012*⁸, descrive contesto e organizzazione dell'insegnamento delle lingue nei Paesi dell'Unione europea attraverso 61 indicatori e informazioni qualitative. Alla luce di quanto emerso in questo studio, si prendono in considerazione alcuni indicatori, significativi per il contesto valdostano, e li si comparano alla situazione del sistema educativo attuale.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI EUROPEI L'INSEGNAMENTO OBBLIGATORIO DELLA PRIMA LINGUA STRANIERA COMINCIA TRA I 6 E I 9 ANNI

In gran parte dei paesi l'età in cui si comincia a studiare la prima lingua straniera come materia obbligatoria è compresa tra i 6 e i 9 anni. In Belgio (Comunità tedesca) si comincia a 3 anni, all'inizio dell'educazione prescolare. In Spagna, nella maggior parte delle Comunità autonome, gli alunni cominciano durante il secondo ciclo dell'educazione prescolare, a 3 anni. All'estremo opposto troviamo il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) dove tutti gli studenti iniziano a studiare una lingua straniera come materia obbligatoria all'età di 11 anni, all'inizio dell'istruzione secondaria.

In Valle d'Aosta, gli alunni sono scolarizzati nelle due lingue ufficiali, italiano e francese (lingue insegnate e lingue d'insegnamento), a partire dalla scuola dell'infanzia. In molte scuole dell'infanzia, si realizzano attività di *éveil aux langues et aux cultures (awakening to languages)* che prendono in considerazione le lingue regionali (francoprovenzale, Walser), le lingue e i dialetti familiari del bambino e altre lingue di grande comunicazione in particolare l'inglese. Nelle scuole della comunità Walser, il tedesco è insegnato a partire dalla scuola dell'infanzia. L'insegnamento dell'inglese, come lingua straniera, è obbligatorio a partire dalla scuola primaria.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, TUTTI GLI STUDENTI DEVONO IMPARARE DUE LINGUE PER ALMENO UN ANNO DURANTE L'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA

Nel periodo preso in considerazione, le politiche educative della maggior parte dei paesi rispettano le indicazioni dell'UE in quanto consentono a tutti gli studenti di imparare almeno due lingue straniere nel corso dell'istruzione obbligatoria. La pratica più diffusa è quella di imporre a tutti gli alunni di studiare due lingue straniere come minimo per almeno un anno, durante l'istruzione obbligatoria.

Oltre ad imparare ed utilizzare sistematicamente due lingue per apprendere lungo tutto l'arco della scolarità, gli studenti valdostani studiano l'inglese o il tedesco (comunità Walser) a partire dalla scuola primaria (vedi schema 1). Il percorso scolastico garantisce la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie.

⁷ La rete di informazione sull'istruzione in Europa, Eurydice, è stata istituita dalla Commissione europea e dagli Stati membri, nel 1980, per incrementare la cooperazione nel settore educativo, migliorando la conoscenza dei sistemi e delle politiche. Dal 1995, Eurydice è stata parte integrante di Socrates, il programma di azione comunitaria in materia di istruzione, dal 2007 del Programma per l'apprendimento permanente Lifelong learning Programme e dal 2014 è parte di Erasmus+, il Programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport. La rete Eurydice è costituita da un'Unità centrale, che opera presso l'EACEA (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), e da 40 Unità nazionali con sede nei 36 paesi partecipanti al programma comunitario Erasmus+.

⁸ La pubblicazione, frutto dello sforzo congiunto di Eurydice ed Eurostat, in stretta collaborazione con la Commissione europea, si basa su quattro principali fonti di dati: Eurydice, Eurostat, l'Indagine europea sulle competenze linguistiche (European Survey on Language Competences - ESLC) e l'indagine internazionale OCSE PISA 2009. I dati Eurydice coprono 32 paesi, e cioè i 27 stati membri dell'Unione europea, la Croazia, l'Islanda, il Liechtenstein, la Norvegia e la Turchia, e si riferiscono all'anno scolastico 2010/11.

Grado	Lingua	Utilizzo
Infanzia 3-5 anni	italiano - francese	lingue insegnate e lingue di scolarizzazione (parità oraria)
Primaria 6-10 anni	italiano - francese	lingue insegnate e lingue di scolarizzazione (parità oraria)
	inglese – tedesco *	lingue insegnate
Secondaria primo grado 11-13 anni	italiano - francese	lingue insegnate (parità oraria) e lingue di scolarizzazione (DNL progetti interdisciplinari)
	inglese – tedesco *	lingue insegnate
Secondaria secondo grado 14-18 anni	italiano - francese	lingue insegnate (parità oraria) lingue di scolarizzazione: italiano tutte le discipline, storia in francese nelle sezioni ESABAC, nel triennio dei licei linguistici e nell'ultimo anno di liceo
	inglese - tedesco **	lingue insegnate e lingue di scolarizzazione: discipline tecniche di indirizzo in inglese nell'ultimo anno dei licei tecnici, discipline non linguistiche negli ultimi due anni dei licei linguistici in lingua straniera
* Scuole della comunità Walser ** Licei linguistici e tecnici per il turismo		

Schema 1 – Il sistema valdostano e l'insegnamento delle lingue

IN QUASI TUTTI I PAESI L'APPRENDIMENTO INTEGRATO DI LINGUE E CONTENUTO FA PARTE DELL'ISTRUZIONE ORDINARIA

In quasi tutti i paesi europei, alcune scuole prevedono un tipo di offerta formativa in base al quale le discipline non linguistiche vengono insegnate in due diverse lingue o in un'unica lingua definita "straniera" nel curriculum. Questo metodo è noto come apprendimento integrato di lingue e contenuto (CLIL) e soltanto Danimarca, Grecia, Islanda e Turchia non lo prevedono.

Tuttavia, solo in Belgio (Comunità tedesca), Lussemburgo e Malta l'insegnamento di tipo CLIL esiste in tutte le scuole dell'intero sistema educativo.

In Valle d'Aosta, le discipline cosiddette non linguistiche sono insegnate in due lingue sin dalla scuola dell'infanzia, seppur con modalità di attuazione diverse che ne rendono difficile l'esatta quantificazione rispetto alla reale esposizione alle lingue⁹. Da alcuni anni, sono state messe in atto sperimentazioni di apprendimento integrato di lingue e contenuto in lingua inglese nei diversi gradi di scuola.

PER L'INSEGNAMENTO DI TIPO CLIL, OLTRE ALLE LINGUE STRANIERE, VENGONO USATE MOLTO ANCHE LE LINGUE REGIONALI O MINORITARIE

Quando, nel contesto del metodo CLIL, le lingue di insegnamento utilizzate sono due, il loro status varia. Le combinazioni di lingue usate nel CLIL dipendono moltissimo dal patrimonio linguistico di ciascun paese, soprattutto se c'è più di una lingua di Stato e/o una o più lingue regionali/minoritarie, con o senza status ufficiale.

⁹ Per un'analisi più approfondita cfr. infra p. 13

E' il caso della Valle d'Aosta, in cui le due lingue ufficiali (italiano e francese), sono utilizzate come lingue veicolari per le discipline non linguistiche¹⁰.

LO STUDIO DI DETERMINATE LINGUE, IN PARTICOLARE L'INGLESE, È OBBLIGATORIO IN 14 PAESI O REGIONI

Quindici paesi o regioni stabiliscono che determinate lingue siano obbligatorie, vale a dire che tutti gli studenti debbano studiare una specifica lingua. In Belgio (Comunità tedesca e fiamminga), Cipro, Islanda e Liechtenstein le lingue obbligatorie specifiche sono due. In Lussemburgo sono tre: durante l'istruzione obbligatoria tutti gli alunni devono studiare il tedesco, il francese e l'inglese. In 14 paesi o regioni tutti gli studenti devono imparare l'inglese, che è anche quasi sempre la prima lingua straniera che studiano. Il francese è più spesso imposto come seconda lingua obbligatoria. In tre dei cinque paesi o regioni in cui è insegnato obbligatoriamente, è anche una delle lingue di Stato. In diversi paesi – come il Belgio, il Lussemburgo, la Finlandia e l'Islanda – lo studio di determinate lingue è obbligatorio per ragioni storiche o politiche.

Anche in Valle d'Aosta, le lingue oggetto di studio sono determinate da precise norme: il francese e il tedesco, nella scuole della comunità Walser, dallo Statuto e l'inglese in quanto previsto da norme nazionali.

LE LINGUE MENO DIFFUSE SONO PROPOSTE SPESSO AL LIVELLO SECONDARIO

In quasi tutti i paesi, alle scuole viene richiesto, raccomandato o consentito di includere nel curriculum lingue straniere particolari. Le lingue europee meno diffuse e quelle non europee vengono indicate da un numero inferiore di autorità educative centrali. Le raccomandazioni o i regolamenti, inoltre, valgono quasi sempre solo per il livello secondario. È quanto accade con l'arabo, il cinese, il giapponese, il turco, il polacco e l'olandese.

In alcuni paesi le lingue antiche (greco e latino) e le lingue con status di lingua regionale e/o minoritaria rientrano nel gruppo di lingue che le autorità educative centrali chiedono di inserire nel curriculum scolastico. È quanto accade, ad esempio, in Austria con le lingue regionali e/o minoritarie e con il latino e il greco antico.

In alcuni paesi vengono indicate lingue di minoranze autoctone, lingue di minoranze immigrate – come il portoghese in Lussemburgo – o lingue di paesi limitrofi, come il lettone in Lituania. Dietro la scelta di altre lingue, come nel caso del danese in Islanda, possono esserci ragioni storiche e linguistiche insieme. In altri casi, infine, si tratta di lingue di Stato che tutti gli studenti devono imparare, come il finlandese e lo svedese in Finlandia.

La serie relativamente ampia di lingue offerte in paesi quali la Francia, l'Austria e la Norvegia può anche suggerire l'esistenza di una politica della diversità linguistica. Anche in questi paesi tuttavia, come accade in tutti gli altri, le lingue meno diffuse sono studiate da una piccola percentuale di studenti.

Ad eccezione dell'insegnamento del francese che è normato, l'insegnamento delle lingue minoritarie è lasciato in Valle d'Aosta alla decisione delle istituzioni scolastiche autonome, sostenute da progetti regionali di promozione di queste lingue. Le lingue antiche sono insegnate in alcuni percorsi liceali. Le lingue immigrate non rientrano nel curriculum degli studenti.

IN QUASI DUE TERZI DEI PAESI I CURRICOLI O ALTRI DOCUMENTI UFFICIALI INDICANO LINGUE REGIONALI O MINORITARIE

In molti paesi europei si parlano diverse lingue regionali o minoritarie e lingue non territoriali. Talvolta tali lingue hanno uno status ufficiale. In quasi due terzi dei paesi le autorità educative centrali raccomandano o impongono che determinate lingue regionali o minoritarie, ma anche non territoriali, siano incluse nei curriculum scolastici.

¹⁰ Per la distinzione tra i vari tipi di CLIL in base alle lingue usate cfr. GLOSSARIO alla voce Apprendimento integrato di lingue e contenuto

In molti paesi tutte le lingue che godono di uno status ufficiale compaiono nelle raccomandazioni o nei requisiti relativi ai curricoli. La Francia e la Lituania, che non danno alcuno status ufficiale alle lingue regionali o minoritarie, specificano ancora che tali lingue possono essere incluse nel curricolo scolastico.

In molti paesi europei, le lingue regionali o minoritarie sono anche usate come lingue di insegnamento nell'offerta CLIL.

In Valle d'Aosta l'insegnamento del francoprovenzale non è inserito nel curricolo scolastico.

LA PERCENTUALE DI ALUNNI DELL'ISTRUZIONE PRIMARIA CHE STUDIA ALMENO UNA LINGUA STRANIERA È IN AUMENTO

Nell'Unione europea, nel periodo compreso tra il 2004/05 e il 2009/10, la percentuale di alunni iscritti all'istruzione primaria (livello ISCED 1) che non studiava alcuna lingua straniera è diminuita di circa 10 punti percentuali, passando dal 32,5% al 21,8%.

In Valle d'Aosta, in tutte le scuole primarie pubbliche si studia l'inglese, con percentuali di esposizione alla lingua variabili a seconda delle risorse umane e economiche dell'Istituzione scolastica.

L'INGLESE È LA LINGUA PIÙ INSEGNATA NELL'ISTRUZIONE PRIMARIA

In base ai dati disponibili, in tutti i sistemi educativi europei, ad eccezione della Comunità fiamminga del Belgio e del Lussemburgo, l'inglese è la lingua più insegnata nell'istruzione primaria (livello ISCED 1) e il fenomeno è in aumento. Nella maggior parte dei casi, l'inglese viene insegnato ad almeno il 50% di tutti gli alunni iscritti. Questa percentuale elevata è legata in parte al fatto che in diversi paesi i documenti ufficiali specificano che l'inglese debba essere insegnato come prima lingua straniera

Il tedesco è la lingua straniera più insegnata soltanto in Lussemburgo, dove gli alunni devono studiarla come disciplina obbligatoria a partire dai 6 anni d'età. L'insegnamento di questa lingua è anche piuttosto diffuso in Repubblica ceca, Grecia, Ungheria, Polonia e Croazia, dove la percentuale di alunni di scuola primaria che la studia è compreso tra il 10 e il 22%.

La Valle d'Aosta è in linea con questo dato: l'insegnamento dell'inglese è diffuso in tutte le scuole primarie pubbliche.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI LA PRIMA LINGUA STRANIERA PIÙ INSEGNATA NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA È L'INGLESE E LA SECONDA LINGUA È IL TEDESCO O IL FRANCESE

In quasi tutti i paesi l'inglese è la lingua più insegnata ai livelli ISCED 2 e 3 e questa tendenza è in crescita da diversi anni. Al livello ISCED 2, le uniche eccezioni sono rappresentate da Belgio (Comunità francese e fiamminga) e Lussemburgo. In Belgio gli studenti delle Comunità francese e fiamminga studiano di preferenza la lingua ufficiale dell'altra Comunità, quindi l'olandese e il francese. Nella Comunità fiamminga studiare francese è persino obbligatorio. Nella Comunità francese gli alunni che vanno a scuola a Bruxelles devono studiare l'olandese. In Lussemburgo tutti gli alunni devono studiare prima il tedesco e il francese. Nonostante siano entrambe lingue di Stato ufficiali, vengono definite "straniere" dal curriculum.

Al livello ISCED 3 la situazione è simile, tranne in Belgio (Comunità francese) dove l'inglese, a questo livello, è diventata la lingua straniera più insegnata. In moltissimi paesi, inoltre, la percentuale di alunni che studiano l'inglese è inferiore al livello ISCED 3 rispetto al livello 2.

Dopo l'inglese, le lingue studiate di più al livello ISCED 2 sono il francese e il tedesco e la posizione del tedesco si rafforza al livello ISCED 3. Il tedesco è particolarmente diffuso in diversi paesi dell'Europa centrale e orientale. Il francese è più comune nei paesi del sud Europa, soprattutto in quelli la cui lingua deriva dal latino (Spagna, Italia, Portogallo e Romania), ma anche in Grecia e a

Cipro e nei paesi germanofoni. In molti paesi il tedesco è la terza lingua più studiata, e il francese la quarta.

Lo spagnolo occupa la terza e la quarta posizione in un notevole numero di paesi, soprattutto al livello ISCED 3. Francia, Svezia e Norvegia sono gli unici paesi in cui lo spagnolo è la seconda lingua più studiata ai livelli ISCED 2 e 3.

Il russo è la seconda lingua più insegnata ai livelli ISCED 2 e 3 in Lettonia e Lituania, dove vivono numerose comunità di russofoni. Occupa lo stesso posto nella classifica della Bulgaria, ma solo al livello ISCED 2. Il russo è la terza lingua più studiata in Polonia e Slovacchia a entrambi i livelli, nella Repubblica ceca al livello ISCED 2 e in Bulgaria al livello ISCED 3.

L'italiano occupa il terzo e il quarto posto in diversi paesi, soprattutto al livello ISCED 3. È la seconda lingua straniera più insegnata a Malta, e la percentuale di studenti del livello ISCED 2 che la scelgono è molto elevata.

Lo svedese (o finlandese) in Finlandia e il danese in Islanda sono lingue obbligatorie. Di conseguenza, la percentuale di alunni che le studiano, soprattutto al livello ISCED 2, è molto elevata.

Anche in questo caso, la Valle d'Aosta è in linea con il dato europeo: l'insegnamento dell'inglese, iniziato alla scuola primaria, prosegue alla secondaria così come il tedesco, nelle scuole della comunità Walser, a livello ISCED 2. A livello ISCED 3, il tedesco è insegnato solo in alcune scuole (licei linguistici e tecnici per il turismo). Altre lingue come lo spagnolo, l'arabo, il cinese o il russo sono inserite in percorsi extra-curricolari nell'ambito dell'arricchimento dell'offerta formativa, in particolare a livello ISCED 3.

LO STUDIO DI LINGUE DIVERSE DA INGLESE, FRANCESE, TEDESCO, SPAGNOLO E RUSSO È MOLTO POCO DIFFUSO

Nella maggior parte dei paesi le lingue diverse da inglese, francese, tedesco, spagnolo e russo rappresentano una percentuale molto bassa delle lingue insegnate. In altre parole, le lingue studiate sono quasi esclusivamente quelle di più ampia diffusione.

La Valle d'Aosta è sostanzialmente in linea con questo dato. Spagnolo e russo non rientrano nel curriculum.

IN EUROPA, NELL'ISTRUZIONE PRIMARIA, L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE È AFFIDATO A INSEGNANTI SIA GENERALISTI SIA SPECIALISTI

Nell'istruzione primaria un insegnante generalista ha di solito la responsabilità di una classe specifica, dove insegna tutte o quasi tutte le materie (EACEA/Eurydice, 2009). In molti paesi, tuttavia, le lingue straniere sono insegnate da una persona diversa dall'insegnante di classe. Di conseguenza il profilo degli insegnanti responsabili dell'insegnamento delle lingue varia all'interno dei paesi e da un paese all'altro.

In Valle d'Aosta, l'insegnamento dell'inglese è affidato a docenti generalisti e a docenti specialisti, vale a dire docenti generalisti con buone competenze linguistiche. I docenti specialisti insegnano la lingua in diverse classi, mentre il docente generalista la insegna solo nella sua classe. In alcune scuole l'insegnamento dell'inglese è assicurato da docenti esterni, in quanto non sono presenti nella scuola docenti esperti. Non tutti i docenti generalisti hanno acquisito, infatti, le competenze linguistiche che consentono loro di insegnare l'inglese in questo grado di scuola.

PIÙ DELLA METÀ DEI PAESI EUROPEI UTILIZZA IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LA CONOSCENZA DELLE LINGUE (QCER)¹¹ PER STABILIRE I LIVELLI MINIMI DI APPRENDIMENTO NELLA CONOSCENZA DELLE LINGUE STRANIERE

Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2001, fornisce uno strumento di valutazione dei livelli di apprendimento della lingua straniera comparabili a livello internazionale. Nel febbraio 2002, una Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea ha raccomandato l'utilizzo del QCER nell'elaborazione di sistemi per la validazione delle competenze linguistiche.

Gran parte dei paesi europei usa il QCER come strumento di valutazione per le lingue straniere e le autorità educative fanno riferimento al Quadro in curricula ufficiali, programmi strategici e altri documenti non vincolanti. Più della metà dei paesi europei, in particolare, ha emesso normative o raccomandazioni che stabiliscono livelli minimi di apprendimento per le lingue straniere che corrispondono ai sei livelli di riferimento definiti e descritti nel QCER.

Tali normative o raccomandazioni si riferiscono in genere ai livelli minimi di apprendimento da raggiungere per le lingue straniere entro la fine dell'istruzione generale obbligatoria a tempo pieno e alla fine dell'istruzione secondaria superiore.

Ad eccezione delle sezioni ESABAC, nelle quali è attribuito un livello B2 in lingua francese a chi supera positivamente le prove di francese e storia in francese all'esame di Stato, la Valle d'Aosta non ha ancora definito livelli soglia da raggiungere alla fine dei cicli, per le lingue insegnate, né modalità di certificazione dei livelli raggiunti.

¹¹ Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (Consiglio d'Europa, 2001) è un quadro per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue sviluppato dal Consiglio d'Europa. Il QCER descrive le competenze necessarie per comunicare in una lingua straniera, le conoscenze e le competenze correlate e i diversi contesti per la comunicazione. Il QCER definisce sei livelli di riferimento A1, A2, B1, B2, C1, C2 (dove A corrisponde alla fascia di competenza definita "Base", B alla fascia definita "Autonomia" e C alla fascia definita "Padronanza"), che consentono di valutare i progressi di studenti e utilizzatori di lingua straniera.

2. Politiche linguistiche educative: analisi del modello valdostano

Dal 2002, l'Unità delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa propone agli stati membri, ma anche alle regioni e alle grandi città, un dispositivo, il *Profilo delle politiche linguistiche educative* (cfr. allegato 1), che accompagna la riflessione in questo ambito. L'obiettivo è di aiutare chi intraprende questa procedura a meglio orientare l'evoluzione del suo sistema educativo. Nel periodo 2007-2009, la Valle d'Aosta ha realizzato questo percorso, pubblicando il Profilo regionale nel 2007 e il Profilo finale nel 2009.

La prima pubblicazione è stata frutto della collaborazione tra i rappresentanti dei tre principali organismi coinvolti nell'ambito dell'educazione e della formazione: la Sovrintendenza agli studi dell'Assessorato Istruzione e Cultura, capofila dell'iniziativa, l'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste e l'Istituto Regionale per la Ricerca Educativa della Valle d'Aosta (IRRE-VDA).

Il Rapporto regionale ha evidenziato alcuni punti di criticità del sistema educativo bi-plurilingue valdostano:

- la mancanza di coerenza del curriculum verticale: il modello valdostano si è costruito nel tempo, a seguito delle riforme nazionali, e per la scuola secondaria di secondo grado non si è provveduto a definire le modalità di utilizzo del francese come lingua veicolare;
- l'assenza di un sistema di valutazione: la responsabilità pedagogica accordata alle istituzioni scolastiche con l'autonomia, in assenza di un sistema di valutazione, provoca disparità di applicazione e risultati disomogenei;
- l'assenza di profili di competenza che favoriscono la valutazione e la certificazione: senza un curriculum bi-plurilingue coerente e esplicito, diventa difficile definire profili in uscita, con livelli soglia uguali per tutti e standard di valutazione che valorizzino le competenze plurilingui degli alunni;
- il quadro metodologico, la formazione degli insegnanti e i supporti didattici: sono elementi questi indispensabili per una generalizzazione e una corretta applicazione del modello.

Il documento finale di questo processo, redatto dagli esperti del Consiglio d'Europa, in accordo con le autorità regionali, mette in evidenza i punti di forza del sistema educativo bi-plurilingue valdostano, ne evidenzia i limiti e propone suggerimenti per permettere al sistema di evolvere.

Gli aspetti positivi:

- un impegno politico forte in favore del plurilinguismo;
- il ruolo importante degli apprendimenti linguistici nel curriculum degli studenti
- la presenza di risorse umane e finanziarie per favorire il plurilinguismo
- l'importanza accordata alla cooperazione internazionale.

I limiti evidenziati sono:

- l'eterogeneità nell'applicazione delle indicazioni in materia di plurilinguismo contenute negli adattamenti, eterogeneità accresciuta dalla norma sull'autonomia scolastica (L.R. n° 19/00), che lascia ampio margine di discrezionalità alle istituzioni scolastiche.
- l'assenza di meccanismi che permettano di compensare questa eterogeneità e assicurare una messa in coerenza globale del sistema che dovrebbe dotarsi di banche dati affidabili, di meccanismi di valutazione dei processi e dei risultati, in particolare per quanto riguarda le competenze linguistiche degli alunni, di un sistema di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- la mancanza di dispositivi di generalizzazione e di condivisione delle buone pratiche e degli strumenti realizzati attraverso la formazione iniziale e continua dei docenti.

La maggiore fragilità evidenziata risiede tuttavia in una assenza di legame organico tra i cicli e dalla riduzione di impegno in favore dell'insegnamento bi-plurilingue alla scuola secondaria di secondo grado. Se alla scuola dell'infanzia e primaria, la proporzione di insegnamenti in lingua francese è chiaramente esplicitata, nella scuola secondaria questa proporzione si concretizza all'interno di progetti interdisciplinari nei quali la percentuale di insegnamento in lingua è difficilmente quantificabile.

La parte finale del Profilo suggerisce nuove piste da esplorare per permettere al sistema di evolvere e di acquisire un nuovo dinamismo:

- **la definizione di obiettivi chiari per l'insegnamento delle lingue:** il sistema manca di coerenza e di trasparenza in quanto troppi fattori sono lasciati alla libera interpretazione degli attori coinvolti (docenti, dirigenti scolastici), quali gli spazi orari da dedicare all'insegnamento in francese alla scuola dell'infanzia e primaria e il ruolo del francese nell'insegnamento delle discipline non linguistiche alla scuola secondaria di primo grado. Questa operazione di messa in coerenza non potrà riguardare unicamente le competenze linguistiche, dovrà prendere in considerazione le competenze plurilingui che un tale sistema dovrebbe permettere di acquisire grazie all'educazione linguistica integrata e all'insegnamento delle discipline integrato all'insegnamento delle lingue. L'apertura al plurilinguismo dovrà inoltre prendere in considerazione il ruolo assegnato alle lingue regionali e alle lingue d'origine degli alunni.
- **la valutazione delle competenze e la loro valorizzazione:** la valutazione delle competenze degli alunni non dovrebbe limitarsi agli apprendimenti linguistici, a partire da strumenti in accordo con il Quadro comune europeo di riferimento, ma dovrebbe ugualmente rendere conto delle competenze acquisite attraverso l'uso veicolare del francese. Dal punto di vista della certificazione, sarebbe opportuno mettere in coerenza i risultati degli esami di francese con i livelli del QCER per assicurare un riconoscimento più ampio ai diplomi regionali.
- **l'inclusione degli alunni di origine straniera:** l'inclusione di questi alunni pone tre ordini di riflessione: la presa in considerazione e la valorizzazione delle loro biografia linguistica, la necessità di prevedere delle progressioni individuali distinte da quelle degli altri alunni, la definizione di livelli da raggiungere alla fine del ciclo che possono anche non essere comparati a quelli degli studenti autoctoni.
- **la moltiplicazione di occasioni di utilizzare le lingue apprese:** grazie alla diffusione delle tecnologie, le occasioni di utilizzare le lingue in situazioni di comunicazione portatrici di senso per gli alunni dovrebbero moltiplicarsi (scambi di corrispondenza, videoconferenze, gemellaggi elettronici, ...); la partecipazione a progetti di scambio potrebbero favorire la realizzazione di periodi di soggiorno all'estero, ma sarebbe opportuno approfittare anche delle possibilità e delle risorse che il territorio offre (genitori, nonni, esperti) per promuovere l'utilizzo delle lingue e sviluppare le competenze interculturali in attività comunicative reali e portatrici di senso.
- **l'adattamento al contesto di strumenti esistenti** quali il Quadro comune europeo di riferimento e il Portfolio europeo delle lingue.
- **la definizione del ruolo del francese nel sistema:** il sistema valdostano attribuisce al francese un ruolo centrale nella formazione e educazione plurilingue. La sua vicinanza con l'italiano favorirebbe l'acquisizione di competenze ricettive, grazie alla pratica dell'intercomprensione delle lingue prossime, mentre il suo utilizzo come lingua veicolare faciliterebbe l'acquisizione di competenze di mediazione (traduzione e interpretazione).

3. I fondamenti del bi-plurilinguismo valdostano

Le esperienze condotte in Valle d'Aosta nell'ambito dell'insegnamento bi-plurilingue precoce e di educazione linguistica integrata hanno permesso di fissare un certo numero di principi che sono imprescindibili :

- il plurilinguismo deve rappresentare una risorsa cognitiva importante per tutti gli alunni, in considerazione dell'evoluzione della società attuale caratterizzata dalla mondializzazione e dall'apertura delle frontiere, e del valore del plurilinguismo dal punto di vista culturale, economico e professionale;
- le competenze plurilingui facilitano la comunicazione nella vita quotidiana e in contesti professionali sempre più multilingui;
- l'apprendimento di più lingue è favorito dall'uso veicolare delle lingue nelle discipline come vettori di trasmissione di contenuti e di acquisizione di competenze;
- l'educazione interculturale e l'accettazione della diversità si fondano sulla presa di coscienza che lingua e cultura sono intimamente legate e che la lingua veicola valori culturali specifici.

Il sistema bi-plurilingue valdostano si fonda sui principi seguenti:

- **l'acquisizione di competenze plurilingui e interculturali:** per condurre gli alunni a prendere coscienza e valorizzare il vasto repertorio di risorse linguistiche e culturali di cui dispongono in modo da far fronte a bisogni comunicativi e di interazione con culture diverse da quella di origine; di far evolvere e potenziare il repertorio plurilingue di ogni alunno. La competenza plurilingue è legata al repertorio dell'individuo, si compone di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute e apprese ed è relativo alle culture legate a queste lingue (lingue della scuola, lingue regionali, minoritarie o dell'immigrazione, lingue straniere o classiche). La competenza interculturale permette all'alunno di meglio comprendere l'altro, di stabilire dei legami cognitivi e emotivi tra quanto appreso attraverso nuove esperienze di alterità, di agire in qualità di mediatore linguistico e culturale tra i membri di due o più gruppi sociali, di riflettere sugli aspetti che caratterizzano il proprio contesto comparandolo ad altre culture.
- **la prospettiva azionale :** il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue considera chi apprende una lingua come un attore sociale che agisce in un contesto specifico e all'interno di un ambito particolare attraverso atti che non si riducono alla sola componente linguistica. L'insegnamento delle lingue si fonda sulla realizzazione di compiti, il più possibile autentici, che gli alunni realizzano da soli o in una dimensione collaborativa, imparando tutto ciò che serve per portarli a termine. Il compito è il luogo dove si sviluppa e si manifesta una competenza;
- **l'autovalutazione delle competenze linguistiche e interculturali attraverso il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)** che permette all'alunno di riflettere sui propri apprendimenti linguistici, sulle proprie esperienze culturali, nonché di registrare le competenze linguistiche e le qualifiche ottenute. Il PEL risponde a una funzione pedagogica di promozione del plurilinguismo e a una funzione di documentazione e registrazione delle competenze linguistiche e interculturali. La sua struttura riflette questi aspetti che si concretizzano nelle tre parti in cui è composto: il Passaporto delle Lingue, la Biografia Linguistica e il Dossier. E' un documento riconosciuto a livello europeo e internazionale, e il Passaporto delle Lingue è inserito nel dispositivo Europass¹².
- **l'approccio interdisciplinare :** che favorisce la ricerca di connessioni, all'interno del curricolo disciplinare e tra altre discipline insegnante per mettere in coerenza gli apprendimenti e dare un

¹² Europass è un insieme di cinque documenti per presentare in modo trasparente le competenze e qualifiche in Europa. Due documenti sono di libero accesso: il Curriculum e il Passaporto delle lingue. Tre documenti sono rilasciati da enti d'istruzione e formazione: Europass mobilità (registra le conoscenze e le competenze acquisite in un altro paese europeo); Supplemento al certificato (descrive le conoscenze e le competenze acquisite dai possessori di certificati d'istruzione e formazione professionale); Supplemento al diploma (descrive le conoscenze e le competenze acquisite dai possessori di titoli d'istruzione superiore). L'obiettivo è di aiutare: i cittadini a presentare le proprie competenze e qualifiche in modo più efficace per trovare lavoro o maturare un'esperienza di formazione; i datori di lavoro a comprendere le competenze e le qualifiche della forza lavoro; gli enti d'istruzione e formazione a stabilire e comunicare il contenuto dei programmi formativi.

senso globale a quanto gli alunni apprendono, moltiplicando le connessioni e i legami tra un ambito e un altro, tra una disciplina e un'altra.

- **l'inclusione scolastica** : tutti gli alunni devono essere partecipi dell'azione pedagogica prevista dal progetto di istituto e devono poter acquisire competenze che saranno valorizzate. L'insegnante ricorre a metodi d'insegnamento diversificati che prendono in considerazione le specificità di ognuno, in modo che tutti gli alunni siano coinvolti nelle attività di classe.

Proposte per la razionalizzazione e la revisione degli adattamenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo

Questa seconda sezione definisce il modello della scuola valdostana tenendo conto delle specificità del territorio di applicazione delle riforme, dell'analisi del modello precedente (cfr. supra) e delle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012.

1. Plurilinguismo e approcci metodologici

Gli approcci plurali nell'insegnamento delle lingue

L'approccio tradizionale all'insegnamento delle lingue, definito "singolare", prende in considerazione nel percorso didattico una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture, come se l'apprendimento linguistico fosse la somma di più monolinguismi.

L'evoluzione della didattica delle lingue, la necessità di razionalizzare in orizzontale e in verticale gli insegnamenti linguistici in un sistema in cui più lingue sono insegnate, il contesto multilingue del territorio, e di conseguenza della classe, hanno fatto emergere nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, che sono stati definiti come « approcci plurali ». Gli approcci plurali (cfr. allegato 2) integrano dal punto di vista metodologico e didattico le diverse lingue in presenza e contribuiscono alla costruzione di competenze plurilingui presso l'alunno che sarà quindi in grado di:

- avere un atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della diversità linguistica e culturale;
- utilizzare le conoscenze e le competenze di cui dispone in una lingua per comprendere e produrre in un'altra lingua;
- sentirsi a suo agio in situazioni di comunicazione in cui più lingue e/o culture sono presenti.

Gli approcci plurali si integrano, completandola, in una didattica delle lingue fondata sull'approccio azionale come precedentemente illustrato.

Il francese lingua ponte

Il curriculum di lingua francese, in un'ottica di collaborazione e di integrazione con le altre discipline linguistiche e non linguistiche, si presta all'inserimento degli approcci plurali¹³, permettendo da un lato la continuità con le esperienze analoghe messe in atto nei gradi precedenti di istruzione e dall'altro di sistematizzare e di rafforzare, da un punto di vista della riflessione sulla lingua, gli apprendimenti degli alunni.

In particolare, il curriculum di lingua francese dovrà prevedere attività che favoriscano:

- la presa di coscienza del repertorio plurilingue dell'alunno, affrontando i temi del contatto tra le lingue e delle varianti temporali e spaziali della lingua francese in ambito francofono;
- le strategie che lo studente mette in atto nell'apprendere una lingua, insistendo in modo particolare sulle attività di riflessione sul funzionamento delle lingue a partire non soltanto dalle lingue di scolarizzazione e dalle lingue straniere insegnate, ma anche dalle lingue del territorio;

¹³ Per una definizione degli approcci plurali cfr. allegato 2.

- la consapevolezza che la competenza plurilingue e pluriculturale dell'individuo è in evoluzione costante e non si costruisce in modo omogeneo ed equilibrato, ma attraverso livelli di padronanza diversi nelle varie abilità (comprensione scritta e orale, espressione scritta e orale, interazione scritta e orale, mediazione) che il Portfolio europeo delle Lingue permette di descrivere in modo trasparente.

Nel contesto valdostano, il francese, in quanto lingua insegnata e lingua di scolarizzazione a parità con l'italiano, acquisisce un ruolo centrale nel sistema di educazione plurilingue regionale, che si propone di portare gli alunni a padroneggiare almeno un'altra lingua dell'Unione europea, oltre alle due lingue di scolarizzazione, e a mantenere e rafforzare l'uso di eventuali altre lingue del contesto familiare.

L'origine gallo-romanza del francese, in comune con il francoprovenzale, e latina, in comune inoltre con l'italiano, costituiscono un elemento facilitatore per gli alunni che sono accolti alla scuola dell'infanzia e che già conoscono queste lingue, ma anche per alunni degli altri gradi di scuola. Coloro che parlano lingue tra loro simili possono comprendere almeno il senso globale di una lingua affine, senza averla studiata o senza averla praticata precedentemente. Tale potenzialità ad apprendere più facilmente una lingua 'prossima' si traduce nella capacità di identificare somiglianze, evidenziare analogie e attivare transfert tra lingue 'sorelle'. L'apprendimento simultaneo di lingue di una stessa famiglia, infatti, favorisce, oltre alla comprensione, l'acquisizione e il trasferimento di competenze che costituiscono la base di una competenza a apprendere le lingue e a essere aperti alla diversità linguistica e culturale. Questo lavoro di confronto va, infine, a beneficio dell'apprendimento della lingua francese perché, basandosi su altre lingue latine, gli alunni comprendono meglio molte delle difficoltà legate alla grammatica e all'ortografia di questa lingua che non si percepiscono all'orale.

Il francese è inoltre un *trait d'union* tra la cultura locale, in cui è fortemente ancorato, e altri paesi francofoni e non, vicini e lontani, con i quali favorisce il contatto e lo scambio. Rispetto alla comunità Walser, dove l'insegnamento precoce del tedesco si accompagna a quello del francese, le due lingue possono diventare strumenti di comunicazione con la comunità transfrontaliera vicina, quella del Vallese germanofono, in cui le due lingue sono ugualmente studiate. Tedesco e francese diventano pertanto lingue di comunicazione reale con interlocutori che condividono un analogo profilo linguistico composito.

La prossimità lessicale e sintattica del francese e dell'inglese, lingue di vicinanza geografica, favorisce, infine, la mutua comprensione. L'introduzione della prima lingua straniera studiata nel sistema educativo valdostano attraverso una comparazione sistematica tra le due lingue di scolarizzazione, italiano e francese, e la lingua straniera stessa, porta benefici all'apprendimento delle lingue nel loro insieme.

Un approccio integrato dell'insegnamento di lingue e discipline

In una società complessa sempre più aperta verso l'Europa e il mondo intero, l'insegnamento plurilingue deve assumere orizzonti di riferimento culturali ampi al fine assicurare ai futuri cittadini, competenze, spirito di iniziativa e capacità di affermarsi nel mondo del lavoro. La didattica plurilingue offre agli alunni la possibilità di conoscere diversi sistemi linguistici utilizzando metodologie didattiche più ricche rispetto a quelle utilizzate per l'insegnamento delle lingue straniere.

La didattica plurilingue poiché non costituisce una sommatoria di codici, non richiede una agguinazione di tempi ma si caratterizza per una profonda integrazione fra "apprendere ad utilizzare una lingua e utilizzare una lingua per apprendere".

L'uso della lingua italiana, della lingua francese ma anche di quella inglese, nell'apprendimento delle discipline determina un potenziamento delle competenze linguistiche e fornisce ai bambini l'opportunità di approfondire e costruire sul piano cognitivo gli stessi obiettivi di tipo disciplinare.

Dall'utilizzo delle lingue alla riflessione intorno ad esse

La riflessione sulle lingue avviene nell'ambito di situazioni comunicative autentiche che ne rendono funzionale e significativo il loro utilizzo. Considerata la pluralità dei sistemi linguistici va evitata ogni forma di ripetizione o di ridondanza.

I docenti devono condividere un modello di analisi della lingua coerente, fondato su una ripresa ciclica delle diverse strutture sintattiche. La riflessione sull'uso funzionale della lingua francese e della lingua italiana può agevolare lo stesso apprendimento della lingua inglese se condotto con una metodologia comparativa, approccio che a sua volta rafforza l'apprendimento delle due lingue statutarie.

Per migliorare l'uso della/e lingua/e occorre parlare della/e lingua/e, e per poterne parlare, bisogna disporre di una batteria di termini e concetti grammaticali.

La riflessione sulla lingua è un'attività che segue l'uso, più che precederlo e guidarlo. Non si studia la grammatica per poi saper usare la lingua, ma si riflette su ciò che con la lingua già si sa fare. L'alunno che apprende una lingua seconda e/o nuova è portato spontaneamente a istituire confronti con quella/e che già conosce. Questa comparazione può essere resa più consapevole e proficua se si fonda su conoscenze grammaticali sistematiche. Un approccio contrastivo richiede l'uso di concetti e termini grammaticali e la riflessione sulla lingua implica che si prenda in considerazione un ambito di fenomeni più vasto di quelli inclusi nella morfosintassi: la variabilità di una lingua, la tipologia testuale, le funzioni comunicative.

Riflessione grammaticale, integrazione e complementarietà

La riflessione grammaticale non può sostituire la pratica dei testi e delle abilità linguistiche ma ha un suo posto accanto alle pratiche testuali, si tratta infatti di armonizzare i due aspetti nella programmazione didattica.

La programmazione "a finestre", ad esempio, risponde a tale esigenza poiché le occasioni scaturite dalla pratica testuale vengono sfruttate per aprire percorsi di riflessione grammaticale, brevi ma dotati di una propria compiutezza e tali da costruire progressivamente, per addizione, un sistema organico. In ogni caso nell'ottica di un quadro complessivo e un orizzonte sistematico, l'apprendimento grammaticale deve essere usato nel confronto con i testi che si leggono e si scrivono.

Alla riflessione grammaticale sulla Lingua italiana e sulla Lingua francese dovrebbe allora spettare il ruolo di fornire uno sfondo sistematico, una "grammatica generale" in cui collocare poi gradualmente le diverse tappe della grammatica della Lingua inglese.

Nella logica dell'integrazione e della complementarietà, in presenza di più lingue, risulta improponibile la presentazione all'allievo di due o tre grammatiche che procedano su canali separati e incomunicabili, con evidente spreco di tempo e di energie; si tratta, al contrario di far interagire i diversi momenti di riflessione grammaticale attraverso una collaborazione pianificata dei vari insegnamenti e di compararne i diversi sistemi.

Integrazione di lingue e discipline

In un contesto di insegnamento plurilingue, la lingua non è solo veicolo di scambio ed interazione fra gli attori coinvolti, ma anche strumento di apprendimento per le discipline.

L'integrazione tra insegnamenti linguistici e disciplinari diventa indispensabile per aiutare gli studenti a trasferire competenze e strategie acquisite attraverso lo studio o la conoscenza delle diverse lingue anche ad altre situazioni di apprendimento e ad affrontare temi e problemi. Questa integrazione è indispensabile per l'acquisizione di competenze trasversali, lo sviluppo di abilità meta cognitive, la formazione di strategie per l'apprendimento, la capacità di autovalutazione e la consapevolezza del proprio modo di apprendere.

L'insegnante diventa dunque un facilitatore ed un tutore dell'apprendimento; attraverso tecniche didattiche che stimolano la dimensione esperienziale dei suoi studenti e mettendo in atto strategie di problem solving e di cooperative learning.

Valutazione

Per quanto riguarda le competenze plurilingui e interculturali, i docenti potranno utilizzare i modelli di Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), validati dal Consiglio d'Europa, di cui la Regione si è dotata. Attraverso l'uso del PEL, l'alunno potrà riflettere sui propri apprendimenti linguistici, sulle proprie esperienze culturali, e registrare le competenze linguistiche e le qualifiche ottenute. Il PEL risponde a una funzione pedagogica di promozione del plurilinguismo (autovalutazione – imparare ad imparare) e a una funzione di documentazione e registrazione delle competenze linguistiche e interculturali riconosciuto a livello europeo e internazionale. Infine il Passaporto delle Lingue è inserito nel dispositivo europeo Europass (Passaporto Europass).

A livello regionale, le prove standardizzate di lingua francese, inglese e tedesca, previste dall'art. 5, del Protocollo d'intesa tra il MIUR e la Regione Valle d'Aosta relativo all'individuazione di specifiche misure per armonizzare le disposizioni della Legge 13 luglio 2015, n. 107, con il peculiare ordinamento scolastico della Regione, permetteranno alle Istituzione scolastiche di avere informazioni significative e comparabili sui livelli di apprendimento conseguiti dagli allievi ai quali le prove sono state somministrate. Le prove regionali si svolgeranno secondo i calendari previsti per le prove INVALSI, il primo giorno precedente o successivo alle prove nazionali. Analogamente a quanto previsto per la quarta prova di francese all'Esame di stato delle scuola secondaria di secondo grado, il formato e il livello delle prove rispetto al Quadro comune europeo di riferimento, e i criteri di valutazione potranno essere definiti con ordinanza annuale dell'Assessore regionale competente in materia di istruzione che potrà tener conto dei monitoraggi regolarmente effettuati a partire dall'anno scolastico 2016-2017.

Certificazione delle competenze

Il sistema scolastico valdostano accoglie come punto di riferimento il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) e le declina come segue, in particolare relativamente alle competenze linguistiche nelle due lingue paritarie:

- 1.1. comunicazione nella lingua italiana;
- 1.2. comunicazione nella lingua francese,
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;

8. consapevolezza ed espressione culturale.

Al quadro delle competenze-chiave europee, si aggiunge la competenza plurilingue, descritta sulla base del *Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)*¹⁴ del Consiglio d'Europa.

Il conseguimento di queste competenze farà l'oggetto di un processo costante di verifica attraverso il confronto con altre regioni e altri sistemi scolastici, in particolare con quelli che presentano caratteristiche simili, in termini di educazione bi-plurilingue, a quelle della Valle d'Aosta.

Il Certificato delle competenze regionale alla fine del primo ciclo (allegato 3) si basa sulla declinazione delle competenze sopra indicate. La valutazione delle competenze si accerta facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive.

L'inclusione nell'insegnamento plurilingue

Nell'insegnamento plurilingue, l'acquisizione del contenuto va di pari passo all'acquisizione linguistica e viceversa. Non potranno quindi essere proposti input disciplinari la cui forma linguistica non corrisponda alle reali conoscenze e competenze degli studenti. Ogni alunno è portatore di una propria identità e cultura, di esperienze affettive, emotive e cognitive e acquisisce competenza quando sa, sa fare e sa come fare, cioè non solo sa come far proprio quanto appreso, ma è anche in grado di esplicitare la regola di generalizzazione che presiede all'uso delle conoscenze apprese.

Per facilitare l'acquisizione di contenuti disciplinari e la capacità di apprendimento è fondamentale stimolare l'apprendimento dei contenuti attraverso un approccio innovativo, in cui è lo studente, con i suoi stili e ritmi di apprendimento, ad occupare una posizione centrale. Lo studente è artefice attivo del proprio sapere, non più un semplice ascoltatore. L'insegnante diviene, quindi, un facilitatore, un tutore dell'apprendimento e lo fa attivando tecniche didattiche consone al contesto, stimolando la dimensione esperienziale dei suoi studenti con strategie di problem solving e di apprendimento cooperativo.

L'obiettivo dell'insegnante sarà quello di aiutare i suoi studenti ad avere piena consapevolezza delle proprie caratteristiche cognitive, affettive e psicologiche. Nel contesto educativo e/o apprenditivo, l'alunno entra in contatto con coetanei e adulti, sperimentando diversità di genere, di carattere, di stili di vita, mettendo a confronto le proprie potenzialità (abilità) e incapacità (disabilità) con quelle altrui. La presa in carico di questi aspetti diventa particolarmente importante per l'alunno con un dichiarato Bisogno Educativo Speciale (BES) che necessita di attenzioni maggiori nell'ambito di una didattica individualizzata o personalizzata, finalizzata all'inclusione. Per quanto riguarda gli studenti con certificazione di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), è indispensabile considerare le difficoltà oggettive nell'apprendimento delle lingue e mettere in atto strategie mirate, in quanto in una lingua i sintomi della dislessia possono essere più evidenti che in un'altra, a seconda della trasparenza/opacità della lingua stessa e a seconda delle sue caratteristiche.

In un sistema in cui più lingue sono insegnate e sono veicolo di insegnamento, le metodologie e le strategie didattiche dovranno porre attenzione a:

- ridurre al minimo i modi tradizionali "di fare scuola" (lezione frontale, completamento di schede che richiedono ripetizione di nozioni o applicazioni di regole memorizzate, successione di spiegazione-studio interrogazioni ...)
- sfruttare i punti di forza di ciascun alunno, dando varietà e opzioni nei materiali, nelle strategie di insegnamento e nei compiti
- collegare l'apprendimento alle esperienze e alle conoscenze pregresse degli studenti

¹⁴ Per una definizione del CARAP cfr. allegato 2.

- favorire l'utilizzazione immediata e sistematica delle conoscenze e abilità, mediante attività di tipo laboratoriale
- utilizzare mediatori didattici diversificati per sollecitare la rappresentazione di idee sotto forma di mappe da utilizzare come facilitatori procedurali nella produzione di un compito
- far leva sulla motivazione ad apprendere.

L'acquisizione è possibile solo se l'input è comprensibile e significativo. Pertanto, è realizzabile permettere all'alunno di esprimere in modo costruttivo in L2 e/o in L3 pensieri, sentimenti e azioni ricorrendo in modo sistematico a facilitatori e, da parte del docente, a tecniche di accompagnamento alla comprensione, ad una gestione attiva della classe, a puntuali momenti di valutazione ed infine ad un'immane programmazione e progettazione in équipe.

Il docente deve essere consapevole dei possibili ostacoli linguistici che possono impedire il fluire della comunicazione e deve altresì essere in grado di utilizzare strategie di facilitazione, che devono assolutamente diventare i punti di forza per l'applicazione di una didattica inclusiva. Ad esempio, attraverso l'uso di un lessico più basilico; di frasi brevi; di strutture semplici; di un'esposizione chiara, articolando bene le parole; dell'intonazione per dare enfasi ad alcuni punti; di gesti, mimica, supporti visivi o grafici; di processi di frammentazione e negoziazione dell'informazione; di controllo e verifica continua della comprensione.

L'esplicitazione degli obiettivi diventa irrinunciabile e consente al docente di definire con maggior precisione quale possa essere la linea metodologica da seguire, di conseguenza le tecniche di accompagnamento alla comprensione vanno adattate di volta in volta alle esigenze peculiari degli studenti, attraverso alcune delle seguenti strategie:

- evidenziare sulla lavagna concetti o parole chiave;
- fornire note scritte per accompagnare l'esposizione;
- presentare il testo con l'ausilio di schemi o diagrammi di flusso, in modo tale che i concetti chiave e le connessioni logiche relativi ad essi siano evidenziati ed, eventualmente, spiegati;
- evidenziare i termini specifici e, se necessario, tradurre gli stessi. La micro-alternanza si rende necessaria, affinché non vada persa la competenza microlinguistica nella lingua madre;
- eventuale didattizzazione del testo, da considerare soprattutto se il livello linguistico degli studenti è molto basso; negli altri casi si ritiene possa essere necessaria una lettura guidata e supportata da adeguati esercizi di comprensione;
- portare sempre esempi concreti.

Nella gestione della classe, è necessario ricorrere ad approcci basati sul compito e sul metodo laboratoriale, riconducibili ai principi dell'active learning e a tutte le strategie metodologiche che possono essere assunte come corollario: dal problem solving al cooperative learning, al peer tutoring e alla modalità della flipped classroom. In quest'ottica, il lavoro di gruppo è fondamentale non solo perché permette di sperimentare la condivisione di compiti e responsabilità, integrando obiettivi disciplinari e abilità sociali in vista di un unico obiettivo da perseguire, ma anche perché all'interno del gruppo non si può prescindere dall'interazione orale. Gli studenti devono quindi comunicare fra di loro in lingua straniera ed è proprio questo un punto determinante: la loro attenzione non è più focalizzata sulla lingua, che è solo strumento di scambio, quanto sul lavoro collettivo da svolgere. Inoltre, l'introduzione di nuove metodologie di insegnamento, come quella della "flipped classroom", in cui lo studente si confronta a casa con i contenuti di studio – da sempre trasmessi frontalmente a scuola – seguendo i propri ritmi di apprendimento e le proprie esigenze, e poi una volta tornato in aula, sotto la guida del docente, svolge attività laboratoriali basate su un apprendimento per scoperta, per ricerca, fanno sì che l'allievo diventi un vero e proprio editore di contenuti di studio e vero protagonista del proprio sapere.

Per la valutazione, si farà ricorso prioritariamente:

- alla verifica costante della comprensione con domande che non siano di tipo dimostrativo referenziale, in modo tale che allo studente venga data la possibilità di elaborare una risposta maggiormente complessa;
- all'utilizzo frequente di riassunti o richiami su quanto appena detto;
- all'impiego di strumenti, non necessariamente verbali, per aiutare la comprensione e la concettualizzazione del contenuto: schemi, grafici, disegni o anche mimica facciale e gestualità;
- all'utilizzo dello skimming e dello scanning come tecniche di approccio testuale;
- alla divisione in paragrafi e successiva ricostruzione testuale, che permette tanto il potenziamento di abilità di analisi quanto di sintesi.

Traguardi di apprendimento e obiettivi della scuola dell'infanzia e del primo ciclo

Questa terza sezione definisce le specificità di ogni grado di scuola sulla base della tradizione pedagogica pregressa e adatta traguardi e obiettivi delle Indicazioni nazionali sulla base del modello disegnato nelle sezioni precedenti.

Sulla base delle consolidate specificità dei tre gradi di scuola coinvolti nelle proposte di adattamento, si procede a una illustrazione distinta delle caratteristiche peculiari di ogni grado.

Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Dimostra una padronanza della lingua francese tale da consentirgli di interagire nelle diverse situazioni comunicative, di comprendere messaggi di diversa tipologia formulati in lingua standard e di produrre testi di vario tipo semplici e coerenti, adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua straniera e di affrontare una comunicazione, in situazioni di vita quotidiana.

Utilizza le lingue conosciute per acquisire informazioni e comunicarle nell'ambito delle diverse discipline insegnate.

Ha un atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della diversità linguistica e culturale. Utilizza conoscenze e competenze di cui dispone in una lingua per comprendere e produrre in un'altra lingua. Si sente a suo agio in situazioni di comunicazione in cui più lingue e/o culture sono presenti.

Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, in varie lingue, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo, utilizzando lingue diverse.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

I BAMBINI

I bambini sono portatori di diritti sanciti a livello internazionale che la scuola per prima è chiamata a rispettare.

I bambini e le bambine alla scuola dell'infanzia si devono sentire liberi di vivere i propri sentimenti e di condividerli con gli altri, in un ambiente in cui gli adulti salvaguardano il rispetto di tutte le diversità variamente presenti nella realtà valdostana, siano esse sociali, culturali o linguistiche.

Ogni bambino è considerato portatore di valori intrinseci derivati dalla sua storia personale e da pregresse esperienze di vita comunitaria, che vengono valorizzate attraverso la condivisione.

Essi incontrano adulti disponibili all'ascolto dei loro bisogni, sia di quelli concreti e materiali, sia di quelli affettivi e cognitivi.

La scuola si pone come ambiente di sperimentazione dal punto di vista relazionale dove ciascuno con la propria personalità si esprime nel rispetto di quella degli altri, scoprendo così le prime forme di democrazia.

La scuola dell'infanzia offre ai bambini e alle bambine la possibilità di realizzare nuove esperienze che hanno per loro senso e corrispondono alle domande che pongono a se stessi ed al gruppo. Sono supportati nello sperimentare nuove strategie relazionali e cognitive in contesti predisposti dagli insegnanti attraverso contenuti originali e motivanti.

Essi sono altresì sollecitati alla costruzione di competenze relative ai vari campi di esperienza nonché a competenze trasversali ad essi. Si tratta di un processo che si realizza soprattutto attraverso il gioco, vera e principale forma di partecipazione alle attività della scuola. Nei momenti ludici si delineano e si sviluppano tutte le principali capacità del bambino: quelle senso-motorie, quelle socio-affettive, quelle espressive ed intellettuali.

La molteplicità delle esperienze, realizzate in un contesto sereno e rassicurante, contribuisce ad un'importante crescita non solo dell'autonomia di ogni bambino e bambina ma anche all'elaborazione di un pensiero critico, che attraverso un processo di differenziazione, ha come meta lo sviluppo della personalità individuale

LE FAMIGLIE

Le famiglie rappresentano il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. La scuola deve saper riconoscere tale ruolo centrale e considerare le famiglie in quanto risorse preziose. Esse sono portatrici di diversi stili di vita, di culture e di lingue, di scelte etiche e religiose, che costituiscono un fondamentale bagaglio di riferimento da valorizzare.

La scuola dell'infanzia rappresenta per molti bambini il primo vero ingresso nella società, per i genitori un'occasione per prendere coscienza delle proprie responsabilità, per confrontarsi sul proprio modello educativo. L'ingresso alla scuola dell'infanzia è per i bambini un'importante occasione di crescita, confronto e apertura verso la comunità.

È quindi fondamentale che la scuola dell'infanzia si proponga come spazio pubblico che accoglie e promuove la costruzione di *un'identità allargata*, in grado di incontrare e di dare valore alla diversità e di considerare *l'alterità come fonte di ricchezza e di crescita*.

Essa deve stimolare quindi l'incontro delle tante individualità e la partecipazione non solo dei genitori, ma anche dei nonni, al fine di promuovere lo scambio e *l'interazione tra culture e lingue diverse*.

L'esperienza dell'incontro con genitori o nonni che parlano lingue diverse è quindi da considerare particolarmente importante, per supportare il bambino ad acquisire la consapevolezza che all'interno della classe vi sono soggetti diversi che parlano lingue diverse e possiedono altri modelli ed esperienze culturali e religiose. In tal modo si creano occasioni di crescita comune, nelle quali il bambino impara a riconoscersi e a comprendere l'altro in quanto diverso.

I DOCENTI

Il docente costruisce un ambiente educativo accogliente e ben strutturato, organizzando spazi, tempi e attività favorevoli ad un clima sereno, tenendo conto delle specificità dei singoli e dei gruppi.

L'insegnante è mediatore in quanto favorisce l'incontro e lo scambio tra le tante identità e la costruzione di conoscenze condivise.

L'insegnante caratterizza la propria azione progettuale in maniera flessibile, tenendo conto dei feed-back che riceve, in vista del mantenimento della motivazione e dell'attenzione.

Analizza i comportamenti e le competenze dei bambini attraverso una sistematica azione collegiale di osservazione e di ascolto. Ha uno sguardo attento alle loro potenzialità, ai modi e ai tempi del loro sviluppo.

Utilizza l'italiano e il francese come lingue veicolari secondo la modalità organizzativa prescelta, condividendo con i bambini obiettivi e strategie.

Attraverso una sistematica osservazione riconosce i successi, sostiene le debolezze, mantiene l'interesse, incoraggiando l'evoluzione degli apprendimenti linguistici verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli.

Osserva e rispetta i ritmi di apprendimento e accetta l'errore come strategia nella costruzione delle competenze linguistiche, valorizzando tutti i tentativi che si avvicinano alle espressioni adeguate. Gli errori vengono infatti interpretati come sperimentazione di nuove forme comunicative da indirizzare verso formulazioni sempre più corrette e complete.

Accoglie le culture e le lingue delle famiglie come opportunità di confronto e arricchimento.

Promuove la riflessione e il confronto sulle pratiche educative, con particolare attenzione all'aspetto linguistico attraverso il lavoro in équipe e i momenti di formazione.

Persegue momenti di confronto e scambio con i colleghi della scuola primaria per favorire un'effettiva continuità didattica.

L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO PER LA VALORIZZAZIONE DEL PLURALISMO LINGUISTICO

Tutte le culture e tutte le lingue degli alunni vanno valorizzate. Il bambino inizia ad acquisire la capacità di decentrarsi e di scoprire l'altro in un contesto di scambio e di integrazione tra culture diverse, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile.

La valorizzazione del pluralismo linguistico e culturale, noto come "*Eveil aux langues*", consente al bambino di consolidare la sua personalità, riconoscendo la propria lingua come parte essenziale della propria identità.

"*L'Eveil aux langues*" non contempla l'apprendimento specifico delle lingue mediante percorsi didattici mirati, salvo per la lingua italiana e quella francese, ma promuove la scoperta delle lingue e delle culture, in un ambiente e in un clima scolastico positivo, dove la curiosità,

l'apertura e il rispetto dell'altro sono valori fondamentali per la costruzione del sapere e del saper essere.

E' quindi particolarmente importante prevedere momenti di coinvolgimento dei genitori e dei nonni, mediante attività finalizzate a valorizzare le loro lingue e culture, a recuperare la memoria storica familiare. In questo contesto i docenti realizzano attività metalinguistiche, stimolando gli alunni a formulare ipotesi e a riflettere sulle differenze fonologiche e morfologiche delle lingue.

In coerenza con i principi appena affermati, anche **la lingua inglese** sarà lingua di scoperta e non di apprendimento mirato, con particolare attenzione alla qualità dei modelli linguistici di riferimento proposti agli alunni. Se tra le lingue delle famiglie non fosse presente tale codice linguistico, sarà cura dell'insegnante prevedere alcune attività finalizzate a far scoprire agli alunni la lingua inglese, considerata la sua importanza comunicativa a livello internazionale.

Attraverso "*l'Éveil aux langues*" verrà proposto anche un approccio alla cultura e alla lingua franco provenzale poiché in molti contesti è la lingua di famiglia più parlata dai bambini.

Ad essa sarà data particolare importanza all'interno della progettazione in quanto si pone come substrato linguistico per l'apprendimento del francese e per la conoscenza storico-culturale della regione.

Il francoprovenzale può essere valorizzato adottando strategie finalizzate a promuovere la partecipazione attiva dei bambini; si tratta, come per altri nuclei di apprendimento, di creare delle situazioni di co-costruzione di competenze che nascono dal sapere di alcuni alunni per diventare patrimonio del gruppo. Alcuni bambini prenderanno così coscienza delle loro competenze e verranno stimolati a condividerle con gli altri al fine di costruire insieme nuovi saperi.

Parallelamente nelle scuole caratterizzate dalla cultura walser troveranno spazio adeguato la lingua tedesca e i dialetti alemannici.

TEMPI DELLA DIDATTICA E MODALITA' ORGANIZZATIVE

Come è previsto dall'art.39 dello Statuto nella scuola dell'infanzia per l'insegnamento della lingua italiana e di quella francese si osservano tempi uguali.

Oltre alla parità linguistica sul piano temporale è essenziale, dal punto di vista didattico, realizzare l'integrazione delle due lingue attraverso il loro uso veicolare, mediante le modalità di organizzazione dell'insegnamento che la ricerca didattica e le buone pratiche della scuola dell'infanzia valdostana hanno consolidato nel tempo:

- 1. Curriculum bilingue e sviluppo delle competenze.**
- 2. Un docente - una lingua.**
- 3. Mezza giornata in italiano/mezza giornata in francese**

Le modalità organizzative sopra richiamate, sono adottate ed indicate dalle istituzioni scolastiche nel Piano dell'offerta formativa unitamente agli strumenti di verifica per l'accertamento della loro effettiva realizzazione. Esse possono completarsi e integrarsi, a seconda delle esigenze del contesto e delle risorse disponibili e applicate con rigore nel rispetto effettivo della parità oraria nell'utilizzo delle due lingue.

1. Curriculum bilingue e sviluppo delle competenze.

Il francese è utilizzato durante tutte le attività che quotidianamente iniziano con il momento dell'accoglienza e proseguono nel pomeriggio. Esse consistono in saluti, presentazioni,, scambi a livello individuale, indicazioni date al gruppo e nello svolgimento di attività che richiedono competenze linguistiche, logiche e matematiche. Queste consuetudini offrono a tutti la possibilità di avvicinarsi contemporaneamente alle due lingue e scoprire alcune strutture che verranno reimpiegate in situazioni sempre più complesse.

Il francese utilizzato con questa modalità stimola i bambini nella costruzione della consapevolezza che la scuola ha una dimensione bilingue in cui tutti si esprimono nelle due lingue e dove le attività e i progetti, si sviluppano alternativamente in italiano e in francese.

I progetti generano normalmente un fiorire di domande utili all'esplicitazione e alla presa di coscienza degli obiettivi da raggiungere.

I bambini si impegnano in questa fase di ricerca attiva, condividono con il gruppo le loro conoscenze e le loro ipotesi. Il ruolo dell'insegnante è di stimolo, di supporto, ed è basato su di un'osservazione continua, finalizzata al rilancio di domande che sostengono la ricerca cognitiva.

Questo percorso inizialmente presuppone l'utilizzo del codice linguistico più familiare, fondamentale per realizzare un lavoro cognitivo sviluppato in tutte le sue potenzialità e che prende avvio da conoscenze personali acquisite in famiglia.

Per quanto riguarda invece le unità didattiche, relative allo sviluppo di nuclei essenziali dei vari campi di esperienza, più limitate nel tempo rispetto ai progetti e realizzate anche attraverso giochi, esse vengono proposte in lingua francese fin dall'inizio dell'anno e per tutte le età in modo graduale. Affinché l'insegnante operi scelte efficaci, è fondamentale che conduca un'osservazione su di sé e sugli altri, all'interno del contesto in cui agisce, allo scopo di migliorare costantemente i comportamenti e gli apprendimenti.

In quest'ottica rientra anche la suddivisione delle attività che vengono prestabilite in fase di progettazione, ma che sono suscettibili di variazioni qualora si presentino opportunità dovute a nuove risorse, interne od esterne alla scuola o ad occasioni di conoscenza offerte dal territorio.

2. Un docente - una lingua

La modalità « un docente - una lingua » prevede l'associazione automatica tra la lingua e la persona che la parla.

Questa modalità consente l'uso progressivo della L2 da parte dei bambini quando questi si rivolgono al docente. In un contesto socio-linguistico in cui la L2 è debole, tale strategia si rivela efficace perché favorisce un approccio alla lingua intesa come veicolo con cui imparare, come strumento comunicativo al servizio del bambino.

La scelta della modalità "Un docente-una lingua" deve comunque assicurare che tutti i docenti mantengano l'esercizio della competenza bilingue, utilizzando la lingua francese con un gruppo di bambini e quella italiana con un altro gruppo.

3. Mezza giornata in italiano/mezza giornata in francese

Al momento della progettazione annuale il team docente definisce la ripartizione di un tempo significativo di utilizzo delle lingue della scuola, garantendo almeno quattro mezza giornate settimanali al francese e altrettante all'italiano.

L'insegnante usa la lingua come veicolo per comunicare e mediare qualunque esperienza educativa, rinforzando inizialmente il messaggio con linguaggi non verbali.

Evita di ricorrere alla traduzione, privilegia invece la creazione di un contesto in cui capire, dire o ottenere informazioni diventa indispensabile. Intervento fondamentale dell'insegnante è il continuo accompagnamento del bambino nell'elaborazione concettuale e nell'acquisizione delle relative competenze linguistiche.

In particolare, la peculiarità della scuola dell'infanzia di coinvolgere nei progetti educativi allievi di età e capacità diverse, diventa un'opportunità. Infatti chi ha maggiori competenze nella lingua che si sta utilizzando aiuta a creare un ambiente stimolante per tutti.

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Sono validi i traguardi previsti nelle Indicazioni nazionali ai quali vanno aggiunti quelli relativi alle competenze bilingui.

Il se è l'altro

Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.

Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.

Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.

Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.

Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.

Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.

Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.

L'enfant devient progressivement conscient d'appartenir à une communauté de vie et d'apprentissage.

Il connaît les règles de la communication et de l'échange.

Il a acquis un sentiment de compétence langagière qui lui permet d'exprimer ses besoins essentiels.

Il est conscient de ses capacités et de ses savoirs.

Il corpo e il movimento

Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.

Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.

Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.

Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.

Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

L'enfant sait comprendre, agir et s'exprimer dans toutes les activités d'éducation motrice.

Il reconnaît et il dessine les différentes parties du corps. Il sait expliciter leur fonction. Il sait s'en servir et maîtriser toute activité de latéralisation.

Immagini, suoni e colori

Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.

Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.

Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte.

Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.

Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.

Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

L'enfant montre de l'intérêt pour les spectacles, les vidéos, les dessins animés proposés en langue française.

Il sait décrire en français les éléments qui composent ses dessins, ses peintures, ses différentes productions graphiques.

Il mémorise un vaste répertoire de poésies, comptines et chansons et il sait en réutiliser les expressions dans des situations diverses.

I Discorsi e le parole

L'enfant utilise la langue italiana, il enrichit et affine son propre lexique, il comprend les mots et les discours, il formule des hypothèses sur leurs significations.

En même temps il commence à raisonner sur d'autres langues, qui peuvent être semblables ou différentes, entrant ainsi dans une relation communicative avec adultes et camarades, dans des occasions spontanées ou non. Il devient alors conscient des modalités d'usage copartagé de la langue.

Il enrichit le lexique en s'appuyant sur un contexte linguistique riche en opportunités. Il apprend des rimes et des comptines, il invente de mots nouveaux en agissant et en jouant. Il développe des capacités d'attention et de discrimination sonore en deux ou en plusieurs langues. La découverte de ces langues est indispensable pour sa formation ainsi que pour la relation avec autrui.

Il essaie de comprendre son interlocuteur qui parle de sujets qu'il ne connaît pas et il essaie de le faire à partir du contexte.

Il développe des capacités de réflexion sur la signification des mots à partir de leur structure (métalinguistique). Il se met en jeu et il essaie de s'exprimer en Langue 2, faisant appel à différentes stratégies de communication.

Il construit des compétences linguistiques, sociales et cognitives qui lui permettent d'acquérir toujours plus d'assurance et de spontanéité dans l'expression orale.

Il s'approche de la langue écrite et il essaie de l'interpréter comme forme de communication, en adoptant des stratégies d'observation et de comparaison dans un contexte bi-plurilingue, à travers les outils numériques et les nouveaux médias aussi.

Il acquière la conscience du rôle social des langues qui constituent sa propre identité, bénéficiant ainsi en perspective, des ressources et des avantages d'une éducation bi-plurilingue, soutien indispensable à l'intégration et à la cohabitation dans notre contexte social, toujours plus multiculturel.

Ayant acquis une bonne compétence de compréhension, l'enfant essaie de s'exprimer dans toutes les activités prévues pour le développement des différents domaines d'expérience.

Il cherche à expliciter sa pensée et pour ce faire il exploite des stratégies de communication différentes, faisant appel à toutes les ressources qui lui viennent des différentes langues de l'école, atteignant ainsi toujours plus de spontanéité.

La conoscenza del mondo

Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.

Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.

Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.

Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.

Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.

Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

L'enfant s'exprime en langue française:

- dans toutes les opérations logiques telles que: collections d'objets, classifications, sériations ect. suivant des critères différents;

- pour indiquer les relations spatiales de base en utilisant les repères topologiques;

- dans l'utilisation des repères temporels se référant aux rituels de la vie quotidienne, à la chronologie de la semaine, à l'évocation et à la prévision des événements de l'école et du contexte social;

- dans l'utilisation d'une terminologie appropriée à rappeler des expériences de découverte du monde végétal et animal.

DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA PRIMARIA

Il passaggio di informazioni relative alle conoscenze e alle competenze bilingui degli allievi, avviene al momento della transizione dalla scuola dell'infanzia a quella primaria mediante la redazione di un *Profilo in uscita* in cui sono riportati i seguenti *descrittori*.

- Comprensione di parole e frasi utilizzate abitualmente nel contesto scolastico relative a sé stesso e agli altri e supportate da gestualità.
- Interesse e attenzione durante le attività svolte nelle due lingue.
- Utilizzo di frasi legate ai rituali o ai bisogni personali.
- Interazione con interlocutore mediante frasi brevi .
- Risposta a semplici domande legate al vissuto o alla vita della scuola.
- Capacità di risposta a domande su argomenti nuovi proposti dall'insegnante.
- Capacità di comunicare il pensiero in presenza di un interlocutore disposto a ripetere o aiutarlo a riformulare le sue frasi.
- Consapevolezza dell'esistenza di codici linguistici diversi da quelli familiari.

LA SCUOLA PRIMARIA

IL SENSO DELL'ESPERIENZA EDUCATIVA

I bambini arrivano alla scuola primaria con un bagaglio di conoscenze e di esperienze ricco e variegato che devono diventare patrimonio della vita della classe e della comunità scolastica nel suo complesso.

Gli insegnanti sono tenuti ad organizzare le attività in modo che le esperienze personali dei bambini vengano concretizzate nel contesto educativo, rendendo più vivaci l'apprendimento e lo studio.

Laboratorio: spazio educativo dell'apprendere facendo

La pluralità dei docenti non deve generare separazioni che si ripercuotono sulla didattica attraverso la divisione disciplinare, provocando presso gli allievi una visione spezzettata del sapere, al contrario, il Laboratorio costituisce lo strumento organizzativo con il quale i docenti condividono, fatti salvi i loro stili d'insegnamento, la programmazione didattica.

Il laboratorio, oltre che luogo fisico, deve diventare il giusto contenitore dell'esperienza metodologico-didattica che si prefigge lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze. La didattica laboratoriale garantisce la realizzazione di tempi distesi d'insegnamento perché una corretta gestione del tempo previene la frammentazione e la conseguente dannosa separazione disciplinare.

Con l'approccio laboratoriale il bambino sperimenta diversi linguaggi, trova un clima adatto per partecipare in modo attivo e per esprimersi liberamente con l'aiuto degli insegnanti. Nel laboratorio si abbandona la logica della riproduzione del sapere per fare spazio alla costruzione delle conoscenze attraverso una vera e propria esperienza di scoperta induttiva e/o deduttiva e viene fornita inoltre l'opportunità di ridefinire spazi e tempi didattici, promuovendo in ogni alunno la ricerca e l'azione.

Tutto ciò richiede che si operi in piccoli gruppi, che sia presente interazione fra insegnante e allievi e fra gli allievi stessi e che l'apprendimento sia cooperativo e condiviso. La didattica laboratoriale cerca di promuovere negli alunni competenze più complesse, cerca di rispondere ai loro bisogni, consentendo loro di "imparare facendo".

L'ambiente:

- può essere semplicemente l'aula, se l'attività non richiede particolari attrezzature;
- può essere uno spazio attrezzato, se le attività richiedono l'uso di attrezzature e materiali particolari (multimediali, strumentazione scientifica o altro).

L'insegnamento delle lingue nella scuola primaria deve avere come obiettivo fondamentale quello di mettere i bambini in condizioni di potere esprimere, oralmente e in modo scritto, i loro pensieri e le loro idee, di narrare le loro esperienze e riportare le loro intuizioni, in modo più efficace possibile. Nella scuola primaria, l'insegnamento della scrittura, della lettura e la cura dell'espressione linguistica non devono essere mai vissuti come esercizi fine a se stessi, ma come messa a punto di strumenti sempre più raffinati e funzionali per esprimere idee, raccontare storie, rendere comunicabili le proprie esperienze, in forma orale e scritta, per ricercare nuove conoscenze.

L'ALFABETIZZAZIONE CULTURALE

L'alfabetizzazione culturale intesa come sviluppo dei linguaggi e dei saperi delle varie discipline trova nel contesto valdostano un terreno fertile.

L'approccio alle discipline non avviene all'interno di aree nelle quali esse sono aggregate in modo preconstituito, ma in un'ottica mirata a rafforzare trasversalità e ampie interconnessioni atte ad assicurare l'unitarietà del loro insegnamento.

Sul piano organizzativo la definizione di aree o assi spetta alla scuola che, attraverso un ponderato utilizzo delle risorse, è chiamata a promuovere attività significative nelle quali strumenti e metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro; si evita in tal modo la trattazione di argomenti distanti dall'esperienza dei bambini o frammentati in mere nozioni da memorizzare.

Un approccio di questo tipo consente la rivalorizzazione della primarietà che caratterizza il segmento della scuola che accoglie i bambini dai 6 agli 11 anni; un approccio alla conoscenza basato sulla dimensione percettiva ed operativa che caratterizza il passaggio dall'informale al formale, dal pre-disciplinare al disciplinare, dal globale all'analitico, in una crescente progressione verso la complessità.

Affinché le proposte siano articolate e progressive è necessario utilizzare in modo funzionale tutte le risorse per creare aree in cui sperimentare aggregazioni tra discipline con maggiori affinità epistemologiche, per realizzare pluridisciplinarietà e per realizzare approcci multidisciplinari tra discipline con minore affinità epistemologica.

Ciò comporta un impegno da parte dei docenti nel raccordare il più possibile le discipline nell'insegnamento, nel costruire la trasversalità che si realizza su diversi piani:

- pedagogico-didattico, laddove tutte le discipline, mantenendo ciascuna la propria specificità convergono sugli obiettivi di apprendimento e sui traguardi per lo sviluppo delle competenze;
- disciplinare, utilizzando una stessa metodologia quando discipline diverse convergono, lavorando per problemi, anziché per argomenti ;
- operativo, quando le risorse dei singoli docenti non si sovrappongono ma si integrano e si arricchiscono reciprocamente, così da permettere agli alunni di scoprire le interconnessioni delle conoscenze che favoriscono una più profonda comprensione.

CITTADINANZA E COSTITUZIONE

La scuola è uno spazio in cui si impara a convivere, a riconoscere i diritti e a praticare il senso del dovere, in cui si sperimenta che la cittadinanza non è solo una condizione anagrafica e giuridica, ma una dimensione culturale, psicologica e relazionale che si sviluppa con la coscienza della propria identità, della propria e dell'altrui dignità e della propria appartenenza ad uno o a più contesti relazionali e istituzionali. E' attraverso le attività svolte nell'ambito dell'Educazione alla cittadinanza che gli alunni possono sviluppare i prerequisiti necessari per confrontarsi positivamente con la società, attraverso un primo approccio alla Costituzione e al funzionamento della democrazia, a partire dalla loro esperienza e dal loro contesto.

A partire da una riflessione sul proprio vissuto e sul territorio in cui vivono, gli alunni possono giungere progressivamente alla conoscenza:

- degli aspetti inerenti alla dimensione sociale del loro contesto di vita (famiglia, scuola, villaggio, quartiere, comune, comunità ...);
- degli aspetti caratterizzanti l'organizzazione sociale del contesto territoriale a loro più vicino (consorzi irrigui, boschivi, cooperative agricole e sociali, associazioni culturali, ricreative e sportive ...);
- di alcuni elementi relativi all'ordinamento autonomo della Valle d'Aosta, delle norme istituzionali che regolano la vita della comunità valdostana e, in modo particolare, alcuni aspetti dello Statuto Speciale della Valle d'Aosta che riguardano la tutela della lingua francese.

L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione si articola in una dimensione specifica integrata alle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale. Per queste ragioni, nel presentare agli alunni valdostani alcuni aspetti delle Istituzioni locali è importante far loro conoscere alcune significative tappe che hanno portato ad esse, in particolare i principali eventi che hanno favorito, nella prima metà del secolo scorso, il riconoscimento del particolarismo valdostano e l'ordinamento regionale autonomo dei giorni nostri (la difesa della lingua e della cultura valdostana, la lotta contro l'oppressione fascista, la Resistenza, l'istituzione del Consiglio Regionale, l'approvazione dello Statuto Speciale...).

IL CURRICOLO PLURILINGUE

La didattica plurilingue poiché non costituisce una sommatoria di codici, non richiede una aggiunta di tempi ma si caratterizza per una profonda integrazione fra “apprendere ad utilizzare una lingua e utilizzare una lingua per apprendere”.

L'uso della lingua italiana, della lingua francese ma anche di quella inglese, nell'apprendimento delle discipline determina un potenziamento delle competenze linguistiche e fornisce ai bambini l'opportunità di approfondire e costruire sul piano cognitivo gli stessi obiettivi di tipo disciplinare.

Metodologie didattiche del curricolo plurilingue

Approccio esperienziale

È fondamentale che il modo di presentazione della disciplina, attraverso le diverse lingue, non sia “espositivo”, cioè astratto e decontestualizzato, ma “esperienziale”; l'attività didattica si deve fondare su esperienze concrete che rendano gli stimoli educativi comprensibili in quanto gli alunni riescono ad associare il significato linguistico all'esperienza condotta.

Gradualità

Gli alunni sono coinvolti in attività di produzione che inizialmente non richiedono verbalizzazione, come la comprensione coadiuvata dalla gestualità, la costruzione di schemi, di grafici, di piccoli poster, per passare gradualmente a produrre brevi risposte e verbalizzazioni in LS. Tutte le attività di TPR (Total physical response), chant, listen and put a tick, gap filling, games, role play, proprie dell'insegnamento della LS sono utilissimi.

Code-switching

Il linguaggio va opportunamente calibrato sull'età dei bambini e presentato con l'ausilio di mezzi visivi, audio-visivi e gestuali. Il passaggio da un codice linguistico ad un altro è da utilizzare ogni volta che sia necessario chiarire un concetto, un termine o avviare un controllo immediato della comprensione.

Fonti autentiche

Oggi il web offre la possibilità di accedere a materiali predisposti per attività educative su siti specializzati, che vanno attentamente visionati perché costituiscono fonti autentiche in quanto il linguaggio è calato in contesti reali e proposto attraverso modalità colloquiali, accattivanti e ludiche ed è solitamente rivolto a bambini o ragazzi della scuola primaria.

Integrazione curricolare e progettazione collegiale

L'integrazione culturale tra lingue e contenuti disciplinari comporta una progettazione di team coesa e condivisa utile a prevenire la frammentazione dell'insegnamento e a favorire lo sviluppo di una più solida professionalità del docente.

La programmazione è un'operazione collegiale fondata su condivisioni ed interazioni complesse comportanti dettagliate analisi:

- dei punti di partenza e delle abilità da sviluppare;
- dei percorsi didattici da costruire e realizzare;
- dei compiti di ogni docente;
- delle finalità delle azioni didattiche da mettere in atto;
- delle regole per garantire unitarietà di insegnamento, per evitare la ripetitività delle proposte;
- dei criteri di valutazione da utilizzare.

Lavorare in team richiede delle abilità anche per i docenti poiché la pluralità degli interventi didattici deve essere gestita e orientata da tutti in maniera consapevole e condivisa.

L'organizzazione della programmazione deve ispirarsi a principi pedagogici unificanti, frutto di competenze professionali e relazionali dei docenti, solide e costantemente aggiornate.

Il momento della programmazione non può essere ridotto ad un mero adempimento informativo di soggetti le cui azioni si addizionano, dimenticando che l'alunno non è fatto di "parti separate" ma di una personalità e di una pluralità di intelligenze che devono evolversi in sincronia

Il lavoro di programmazione di team, se ben condotto, diventa l'anima del progetto didattico che può appassionare, coinvolgere e far crescere tutti gli alunni.

Alternanza delle lingue e insegnamento comunicativo

L'orale

Le attività didattiche finalizzate allo sviluppo della lingua orale sono riconosciute nella scuola valdostana come particolarmente carenti, mentre nell'apprendimento reale ed effettivo di una lingua, l'oralità costituisce una tappa ed un traguardo irrinunciabile. Pertanto è necessario promuovere e potenziare l'insegnamento orale; diverse sono le modalità con le quali si può trattare l'insegnamento linguistico a livello orale.

Considerate le diverse sollecitazioni alle quali sono costantemente sottoposti i bambini nella società dell'informazione multimediale è necessario lavorare in maniera sistematica sull'ascolto; in questo caso l'utilizzo di codici non abituali come la L2 e la L3 hanno una funzione di aiuto alla concentrazione.

L'oralità si può sviluppare in maniera sistematica attraverso specifiche tecniche, tra le quali, nell'educazione bilingue, appare di primaria importanza e di comprovata efficacia "il gioco di ruolo".

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO E TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

La constatazione che, normalmente, tra gli allievi esiste uno squilibrio nella padronanza delle due lingue in particolare sul piano lessicale, dovuta alla scarsa abitudine all'uso della lingua francese nel contesto familiare e, più in generale in quello extrascolastico, non deve indurre a fissare obiettivi di apprendimento diversi e meno "elevati" in tale lingua.

L'utilizzo paritario infatti dell'italiano e del francese negli insegnamenti linguistici e in quelli non linguistici, accanto alla considerazione che gli elementi strutturali comunicativi e funzionali delle lingue non cambiano, fanno sì che i livelli di competenza da perseguire siano simili, indipendentemente dalle acquisizioni lessicali preesistenti.

Ne consegue che i traguardi per lo sviluppo delle competenze in lingua francese corrispondono a quelli indicati per lo sviluppo delle competenze in lingua italiana con l'avvertenza che devono essere calati in situazioni comunicative conosciute o abituali e consone allo sviluppo lessicale individuale. Nella riflessione sul funzionamento delle lingue si dovrà inoltre considerare il seguente traguardo concernente la competenza plurilingue: "l'allievo coglie le concordanze e le differenze morfosintattiche e rileva le caratteristiche peculiari e quelle comuni al lessico di ciascuna lingua".

LINGUA INGLESE

L'insegnamento della lingua inglese arricchisce, dilatandolo, il percorso di educazione bilingue avviato e preparato con la didattica della lingua italiana e di quella francese.

Tale insegnamento si pone la finalità prioritaria di arricchire il patrimonio linguistico e lo sviluppo delle abilità comunicative e cognitive, in una dimensione di cittadinanza europea, di educazione plurilingue e di confronto interculturale.

La comparazione tra la propria cultura e quella "straniera" permette infatti al bambino di sviluppare un più critico apprezzamento del modo di vivere della propria comunità e dei valori che essa esprime e un più alto livello di rispetto e di tolleranza per "l'altro da sé".

Come per le altre lingue anche per l'apprendimento della lingua inglese sarà utile far costruire agli alunni le prime nozioni, cercando di farli familiarizzare con le sonorità tipiche della lingua, attraverso giochi di animazione teatrale e musicale.

Anche l'apprendimento della lingua inglese può trovare beneficio nell'intreccio fra "l'apprendimento funzionale all'utilizzo di una lingua e il suo utilizzo per l'apprendimento".

Negli ambienti internazionali la lingua inglese viene notoriamente utilizzata come lingua veicolare per comunicare e diffondere i risultati delle ricerche in campo scientifico. Il rapporto fra i linguaggi della scienza e l'inglese è un rapporto consolidato e come tale può essere sfruttato come lingua di apprendimento nei domini scientifici anche nella scuola primaria.

Il laboratorio di scienze è dunque il luogo ideale per affrontare, scoprire ed acquisire concetti che trovano una trattazione in lingua inglese, uno spazio di ricerca ma anche un ambito nel quale trasferire, riutilizzare e sistematizzare, consolidandole, conoscenze linguistiche apprese precedentemente.

Le educazioni stesse si prestano all'insegnamento in lingua inglese, in quanto consentono una solida integrazione tra dialogo verbale e comunicazione non verbale, tra "parola e azione", facendo ricorso anche nella scuola primaria agli effetti positivi dell'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica.

Nella scuola primaria si possono proporre moduli tematici che combinano una crescita delle competenze comunicative della lingua e competenze disciplinari attraverso una esposizione all'inglese simile a quella avuta per l'acquisizione naturale della lingua madre, ancorando i contenuti proposti alle conoscenze pregresse degli alunni.

Pertanto per consentire un apprendimento più efficace della lingua inglese la parte sperimentale della didattica delle scienze e una fra le educazioni (Arte e Immagine, Musica e Educazione Fisica) dovranno essere svolte in tale lingua .

I Traguardi dell'insegnamento della lingua inglese sono riconducibili, come per le Indicazioni nazionali al Livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa.

WALSER

Nelle scuole comprese nei territori caratterizzati dalla cultura Walser, l'insegnamento della lingua tedesca si realizza nell'ambito del curricolo plurilingue con gli aspetti metodologici sopra descritti. Appare di estrema importanza per avviare e rendere significativo agli alunni l'apprendimento della lingua tedesca, il rapporto tra questa e i dialetti alemannici parlati nella comunità; saranno quindi privilegiate, le attività orali e ludiche, legate, per quanto possibile, al territorio e alla tradizione locale. All'insegnamento della lingua tedesca sono consacrate almeno due ore settimanali.

I Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua tedesca sono riconducibili al livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento del Consiglio d'Europa.

IL FRANCOPROVENZALE

Nella didattica integrata delle lingue può trovare spazio anche il francoprovenzale, vista la sua funzione di valorizzazione del contesto familiare e culturale, fermo restando la presenza nella scuola di docenti con una comprovata competenza in materia.

Vista la variabilità linguistica che la lingua francoprovenzale presenta nelle diverse realtà locali si privilegerà l'attività orale portando gli alunni ad esprimersi nelle attività di comprensione e di

espressione con una terminologia semplice e su temi legati alla vita quotidiana e alla tradizione popolare valdostana.

AREA STORICO-GEOGRAFICA

L'insegnamento della Storia contribuisce, come recitano le Indicazioni nazionali, a formare la coscienza storica dei cittadini, a sviluppare il senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni e a valorizzare il particolarismo valdostano e l'autonomia regionale.

L'insegnamento della Storia e della Geografia locali si configurano come due prospettive diverse, ma integrate della medesima realtà da osservare, conoscere e ricostruire.

All'interno delle due discipline entrano anche i temi relativi alle grandi questioni del mondo attuale: salvaguardia dell'ambiente, multiculturalismo, convivenza civile, educazione alla cittadinanza, globalizzazione e innovazione tecnologica.

STORIA

Lo studio della storia locale non può essere separato dalla geografia del territorio valdostano: ogni paesaggio, confine, struttura politica, ogni aspetto culturale è il risultato di un divenire, che va raccontato e ricostruito nel suo sviluppo storico per capire la realtà di ieri e di oggi e per consentire una visione del futuro.

La valorizzazione dell'ambiente di vita del bambino può fornire un vastissimo repertorio di elementi del patrimonio storico, artistico che si inseriscono nello studio del paesaggio.

Una delle finalità del processo formativo in questo ambito è costituita dalla presa di coscienza dell'ambiente storico-geografico in cui il bambino vive, dal quale muovere per giungere ad una progressiva capacità di ricostruire e comprendere gli eventi storici, di conoscere il territorio, di analizzarne ed esplorarne i vari aspetti secondo diverse prospettive, ricercando le cause e gli effetti degli accadimenti storici, riannodando costantemente l'intreccio tra passato e presente.

Particolare attenzione sarà posta a concetti quali memoria, identità e radici; l'esperienza del ricordare è infatti un momento essenziale dell'agire quotidiano e della vita della comunità alla quale si appartiene. Tale processo di conoscenza, dalla storia individuale a quella collettiva, tende alla formazione di cittadino consapevole di appartenere ad una società multietnica e multiculturale.

I libri, le attività laboratoriali, in classe e fuori dalla classe, le narrazioni, le attività ludiche, l'uso di fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, devono essere propedeutiche a un percorso di metodo storiografico che porti a formulare ipotesi, a reperire e ad analizzare fonti, a discutere sui documenti, a confrontarsi criticamente con la finalità di far acquisire agli alunni una coscienza storica ed un senso di responsabilità verso il patrimonio culturale.

L'analisi di documenti autentici e lo studio delle fonti permettono all'alunno di giungere ad una conoscenza progressiva ed interpretativa dei fatti storici. Le fonti storiche in Valle d'Aosta agevolano in questo senso l'uso autentico della lingua francese a tutto beneficio della metodologia didattica utilizzata dai docenti e dell'affinamento concettuale e linguistico degli allievi.

Le tematiche storico-geografiche locali saranno perciò affrontate in lingua francese.

Traguardi delle Indicazioni regionali per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

I traguardi tengono conto dell'alternanza nell'utilizzo della lingua francese e di quella italiana, in particolare le competenze riferite gli eventi storici collegati alla realtà regionale valdostana ed all'uso di documenti presenti sul territorio sono realizzate in lingua francese.

L'alunno pertanto, utilizzando le due lingue:

- Riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.
- Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti sul territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.
- Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche.
- Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici.
- Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.

GEOGRAFIA

La geografia offre l'opportunità formativa di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, condizione che permette il rispetto di visioni plurime ed un approccio interculturale, dal vicino al lontano.

È disciplina "di cerniera" per eccellenza, poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali. Considera i processi di trasformazione progressiva dell'ambiente ad opera dell'uomo o per cause naturali, consentendo all'alunno l'acquisizione della consapevolezza di far parte di una comunità territoriale e favorendo lo sviluppo di competenze relative alla cittadinanza attiva.

Secondo le Indicazioni nazionali la geografia valorizza la conoscenza del patrimonio culturale ereditato dal passato, il suo insegnamento deve perciò puntare ad analizzare le realtà locali e le connessioni possibili con il "globale".

La lettura dell'ambiente circostante e l'osservazione diretta avvicinano gli alunni alla conoscenza e allo studio del paesaggio, inteso come contenitore di tutte le memorie, materiali e immateriali; è anche in questo senso che lo studio della storia e della geografia vanno costantemente correlati, soprattutto quando ad essere analizzato è lo spazio circostante.

All'attività di tipo analitico-descrittivo, funzionale ad osservare e a rilevare le caratteristiche del territorio si deve affiancare lo studio dei processi che nel tempo lo hanno trasformato, cogliendo la stretta sinergia tra la componente naturale e quella antropica.

All'insegnamento della geografia spetta anche il compito, non solo di "leggere il presente", pensando al passato, ma anche di immaginare e di cogliere l'importanza della previsione del futuro: porre attenzione agli equilibri ambientali, identificando quelle attività e quelle modalità di trasformazione del territorio attente alle esigenze di uno sviluppo sostenibile sviluppando conseguentemente negli allievi una coscienza ambientale al fine di far loro acquisire la consapevolezza che ciascuno è parte attiva e responsabile dell'ambiente in cui vive.

Traguardi delle Indicazioni nazionali per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

(I traguardi devono tener conto dell'alternanza tra la lingua francese e quella italiana, in particolare le competenze riferite al territorio regionale dovranno essere sviluppate in lingua francese.)

L'alunno pertanto, utilizzando le due lingue:

- Si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.
- Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.
- Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie).
- Riconosce e denomina i principali "oggetti" geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.)
- Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.
- Coglie nei paesaggi vicini e lontani le progressive trasformazioni operate dall'uomo sull'ambiente naturale.

MATEMATICA

Le Indicazioni nazionali sottolineano come la Matematica metta in stretto rapporto il "pensare" e il "fare" e offra strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro, fenomeni naturali, concetti e artefatti costruiti dall'uomo, eventi quotidiani.

In particolare fornisce strumenti per la descrizione scientifica del mondo, per affrontare problemi della vita quotidiana, contribuendo a sviluppare la capacità di comunicare e di discutere, di argomentare in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri.

La competenza matematica va oltre la capacità di base di calcolo, per coprire invece un insieme di conoscenze, abilità e attitudini.

Per competenza matematica si intende la capacità di ragionare in modo matematico, di porre e risolvere problemi matematici e di applicare il pensiero matematico per risolvere problemi di vita reale. È legata ad abilità quali il pensiero logico e spaziale, l'utilizzo di modelli, diagrammi e grafici, e la comprensione del ruolo della matematica nella società.

Anche in matematica il laboratorio è elemento fondamentale per l'apprendimento; luogo non solo fisico, ma anche momento in cui l'alunno, partendo da situazioni problematiche autentiche e significative, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, discute ed argomenta le proprie scelte.

Il pensiero matematico si sviluppa con l'affinarsi del suo linguaggio, inizialmente non specifico; l'accettazione infatti di termini non formali ma condivisi, consente di operare in gruppi di lavoro che, di fronte ad un problema, si accordano nel proporre una soluzione e nel costruire un linguaggio comune per argomentarla. Dalla discussione collettiva nasce poi la necessità di un linguaggio condiviso da tutta la classe. Il passaggio dal linguaggio informale a quello formalizzato può quindi costruirsi per il tramite un linguaggio informale condiviso.

La matematica struttura dunque forme di pensiero che si realizzano attraverso attività linguistiche quali: la descrizione, la comunicazione, l'argomentazione, la comprensione.

L'utilizzo della lingua francese può intervenire anche in questi processi dalla valenza comunicativa, le cui regole sono dettate dalla natura e dalla tipologia degli interlocutori. Quando, come nel caso del "Rallye Mathématique Transalpin", esperienza consolidata da anni nella scuola valdostana, gli allievi sono chiamati a confrontarsi con altri compagni di altre classi e questi sono francofoni, l'utilizzo della lingua francese non solo diventa funzionale ma anche significativo e motivante.

L'insegnamento della matematica in lingua francese può quindi realizzarsi in un contesto didattico in cui il suo utilizzo salvaguardi nella mente dell'alunno il significato e l'autenticità delle operazioni che compie. I seguenti traguardi per lo sviluppo della competenza in matematica previsti dalle Indicazioni nazionali, con le precauzioni sopra richiamate, sono dunque perseguibili anche utilizzando la Lingua francese.

- Riconosce e rappresenta forme del piano e dello spazio, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo.
- Descrive, denomina e classifica figure in base a caratteristiche geometriche, ne determina misure, progetta e costruisce modelli concreti di vario tipo.
- Ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici).
- Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici.
- Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici.
- Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.
- Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie diverse dalla propria.
- Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.

SCIENZE

L'insegnamento delle scienze è caratterizzato dall'osservazione dei fatti e dallo spirito di ricerca, attività che inducono gli allievi a porre domande sui fenomeni e a progettare esperimenti o esplorazioni, seguendo ipotesi di lavoro per costruire modelli interpretativi che conducano a conclusioni basate su fatti comprovati.

Come per la storia e per la geografia, anche per le scienze è necessario condurre gli allievi alla consapevolezza che i cambiamenti che si osservano sono in gran parte determinati dall'attività umana, con le conseguenze che ciò comporta in ordine alla responsabilità di ciascun cittadino.

Le esperienze concrete potranno essere realizzate in aula o in spazi adatti: laboratorio, orto, spazi naturali o ambienti raggiungibili facilmente. È importante disporre di strumenti, di tempi e di modalità di lavoro che consentano un buon livello di approfondimento concettuale, attraverso la produzione di idee originali da parte degli alunni, evitando una trattazione enciclopedica e superficiale dei temi facenti parte “dell’universo scientifico”.

Le tre lingue del curricolo al servizio dell’insegnamento scientifico.

L'insegnamento delle scienze, vista la molteplicità dei temi che tratta e la varietà dei linguaggi di cui si serve, si affronta utilizzando le tre lingue del curricolo.

È fondamentale che l’approccio alla disciplina non sia “espositivo” ma “esperienziale”, fondato su situazioni concrete in cui la comprensione linguistica sia agevolata e supportata dalla concretezza delle operazioni svolte.

Il linguaggio va opportunamente calibrato sull’età dei bambini e presentato con l’ausilio di mezzi visivi, audio-visivi o gestuali; la modalità di code-switching è da utilizzare ogni qualvolta sia necessario chiarire un concetto o un termine, o avviare un controllo immediato della comprensione.

Le attività sperimentali previste dal curricolo di scienze, sono svolte in uno spazio-aula laboratorio scientifico, dove si agisce, si comunica e ci si confronta utilizzando la lingua inglese.

Il suo uso nel laboratorio costituisce uno stimolo interessante se si fruisce, ad esempio, di filmati o di contatti via skype con altri alunni che stanno effettuando le stesse esperienze.

Utilizzando l’insegnamento integrato di lingua e disciplina si possono realizzare progetti cross-curricolari in cui la lingua inglese si intreccia e prende corpo dal linguaggio scientifico.

Alla lingua francese sono dedicate le attività riguardanti il riconoscimento e la descrizione delle caratteristiche dell’ambiente vicino alla realtà degli alunni.

Andranno affrontati in questa prospettiva i tratti salienti del mondo fisico e biologico del territorio valdostano con le sue particolarità e specificità. Sul piano linguistico dovrà essere sviluppata l’osservazione e la descrizione.

L’uso di protocolli sperimentali in lingua italiana, in lingua francese e in lingua inglese, oltre a facilitare la comunicazione, assicura alle procedure sperimentali il necessario rigore.

I traguardi delle competenze per le scienze sono riconducibili a quelli previsti nelle Indicazioni Nazionali e rispetto all’utilizzo della lingua inglese. si riferiscono al livello A1 del Quadro Europeo.

ARTE E IMMAGINE, MUSICA, EDUCAZIONE FISICA

Laboratori di “Lingue e linguaggi” nelle educazioni

Le educazioni, attraverso la specificità dei loro obiettivi e dei loro contenuti promuovono nell’ambito di una più ampia area linguistico-espressiva, l’utilizzo di diversi linguaggi : mimico-gestuale, musicale, iconico”. I linguaggi verbali (e quindi le diverse lingue) e quelli non verbali si integrano per promuovere negli alunni la consapevolezza che per comunicare in maniera efficace è necessario utilizzare la competenza linguistica ma anche padroneggiare quella extralinguistica.

I linguaggi delle educazioni si integrano con le lingue del curricolo e permettono all'alunno un apprendimento attraverso l'uso veicolare della seconda e della terza lingua.

In questo caso la comunicazione linguistica sarà facilitata da uno specifico corredo extra verbale: corporeo, sonoro o di immagine.

Inizialmente all'alunno non viene richiesta una produzione ma è "esposto ad una comprensione dell'input linguistico"; "si tratta di ascoltare prima di parlare" per permettergli di decodificare il messaggio attraverso una sincronizzazione della lingua con il corpo, con l'immagine o con il suono.

Un'altra condizione è quella di assicurare a tutta l'attività una dimensione ludica che diverta e stupisca gli alunni, suscitando in loro curiosità e desiderio di scoperta sia del linguaggio extraverbale sia delle caratteristiche del nuovo codice linguistico.

Sulla base di queste premesse metodologiche le tre educazioni, Musica, Arte e Immagine e Educazione Fisica vengono "veicolate" utilizzando le tre lingue del curricolo. La scelta dell'abbinamento educazione- lingua, nella fase di avvio e di prima applicazione degli Adattamenti, è rimessa alla decisione dell'Istituzione scolastica a seconda delle diverse competenze dei docenti presenti nella scuola, in relazione alla loro preparazione linguistica e disciplinare.

MUSICA

Le Indicazioni nazionali riconoscono nell'apprendimento della musica due grandi dimensioni: la produzione e la fruizione. La musicalità si sviluppa a partire dal canto, dalla pratica di strumenti musicali, dalla produzione creativa, dall'ascolto, dalla comprensione e dalla riflessione.

L'insieme dei percorsi musicali, percettivo, cognitivo, affettivo, produttivo e creativo rende il curricolo ambito di esperienza comunicativa.

Sentire la musica richiede l'ascolto delle note individuali combinato al loro valore ritmico; comprendere una frase pronunciata comporta un'adeguata elaborazione di fonemi individuali combinati con l'intonazione.

La canzone offre lo straordinario vantaggio connesso alla sua esecuzione corale di migliorare aspetti fonologici e di pronuncia, gli alunni sono portati a rispettare il ritmo e a pronunciare le parole, secondo velocità, intonazione e ritmi convenzionali.

La musica assicura numerose e specifiche funzioni formative, tra loro interdipendenti e interagisce costantemente con le altre arti ed è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti del sapere. Conseguentemente gli ambienti ideali di apprendimento anche in campo musicale sono i laboratori intesi come spazi/tempi che favoriscono l'interdisciplinarietà.

L'adattamento del curricolo di musica alla realtà regionale trova un terreno propizio per l'utilizzo veicolare delle lingue.

Con la funzione cognitivo-culturale si possono, ad esempio, cogliere, recuperare e valorizzare modi di vita e valori della comunità di appartenenza.

La funzione identitaria e interculturale induce gli allievi a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e a fornire loro strumenti per la conoscenza di altre culture. Di-

venta, quindi fondamentale per la scuola valdostana prestare attenzione e cooperare con il contesto extrascolastico, ricco di esperienze corali, filarmoniche, bandistiche e folkloristiche.

ARTE E IMMAGINE

Secondo le Indicazioni Nazionali per il curricolo "la disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico."

Sul piano metodologico anche l'educazione all'arte e all'immagine è caratterizzata da un approccio di tipo laboratoriale ricco di spunti per la programmazione dei docenti.

La familiarità con i linguaggi artistici deve prendere le mosse da "attività manuali per immagini" che disegnate o dipinte dai bambini sono adoperate per narrare visivamente le storie, eventualmente riunite sotto forma di libro.

Posters, immagini ed illustrazioni varie sono ritagliate e assemblate in collage tematici collegati alla storia. Sussidi visivi quali lavagne multimediali, cartelloni, immagini, flashcards, realia, internet, CD ROM e audiovisivi, forniscono stimoli visivi che aiutano i bambini a comprendere quanto hanno ascoltato.

I supporti visivi chiariscono il significato dei vocaboli usati nella narrazione e possono essere impiegati come sollecitazioni a ricordare e a "ri-narrare" la storia.

Le immagini video che accompagnano la narrazione o che presentano la storia stessa forniscono un supporto visivo importante e incoraggiano la previsione di una serie di eventi.

Cruciale è la scelta del video affinché sia linguisticamente efficace, adatto all'età dei bambini, rispettoso del loro livello linguistico e vicino ai loro interessi.

Quando si utilizza una lingua seconda è importante introdurre il role play non solo per ripetere i dialoghi, ma anche per far assumere agli alunni diversi ruoli, servendosi di materiali e di strumenti linguistici tratti da diverse fonti. Le chants costituiscono una attività propedeutica al role play in quanto si fa ricorso all'uso di parole e di azioni attraverso il ritmo, operazione che rende l'esercizio linguistico meno faticoso.

EDUCAZIONE FISICA

Secondo le Indicazioni nazionali "nel primo ciclo l'educazione fisica promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere".

L'educazione fisica si realizza attraverso il movimento e una vastissima gamma di gesti utili all'alunno per conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio. La corporeità è una dimensione estremamente vantaggiosa per l'insegnamento in lingua delle discipline.

Il Total Physical Response (TPR), ad esempio, è una strategia didattica che utilizza il movimento corporeo per l'insegnamento di una lingua. L'insegnante comunica il messaggio associandolo ad un movimento corrispondente e l'alunno esegue l'azione appropriata seguendo tale movimento.

Anche in questo caso si tratta di attivare l'abilità della comprensione attraverso il sincronismo fra lingua e movimento; il corpo svolge una efficace funzione di supporto al processo di decodificazione della nuova lingua, che viene introiettata dall'alunno a partire dalla comprensione e solo successivamente con la produzione. E' un processo che interiorizza progressivamente informazioni relative a elementi di tipo fonologico, morfologico e strutturale. Quando questa mappa linguistica interna sarà stata tracciata con un numero sufficiente di elementi, allora si avvierà anche il processo di presa della parola e della disponibilità ad esprimersi.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria in musica, arte e immagine, educazione fisica

I Traguardi delle Indicazioni regionali per lo sviluppo delle competenze in musica, arte e immagine ed educazione fisica corrispondono a quelli delle Indicazioni nazionali e sono realizzati nelle tre lingue con le modalità sopra indicate.

TECNOLOGIA

Le Indicazioni nazionali per il curricolo definiscono la tecnologia come la disciplina che studia i principi di funzionamento e delle modalità di impiego degli strumenti, delle macchine e dei sistemi materiali e immateriali che l'uomo progetta e realizza per migliorare le proprie condizioni di vita.

L'apprendimento di questa disciplina ha come finalità principale la maturazione nell'allievo di un atteggiamento etico e responsabile verso ogni azione trasformativa dell'ambiente.

Per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e quelle digitali, oltre alla padronanza degli strumenti, è necessario che si sviluppino negli alunni un atteggiamento critico ed una coscienza sugli effetti sociali e sulle ricadute culturali che la loro diffusione comporta.

Dal punto di vista dell'apertura e della comunicazione gli strumenti multimediali favoriscono la condivisione, gli scambi, la corrispondenza scolastica via Web. Una condizione che permette un utilizzo delle tre lingue del curricolo con interlocutori di madre lingua, rendendo le situazioni comunicative che si creano, autentiche e motivanti per tutti gli alunni.

LIMITI TEMPORALI E SOGLIE MINIME

Le Indicazioni nazionali per il curricolo non indicano delle soglie orarie per la didattica delle discipline perché affidano la scelta all'autonomia organizzativa e progettuale delle scuole. A livello regionale tale schema è riproposto con due sole eccezioni, derivanti, l'uno dal rispetto dell'art. 39 dello Statuto speciale e l'altro, dalla tradizione, ormai consolidata dell'educazione bilingue della scuola primaria valdostana.

Nel primo caso deve essere assicurata ed esplicitamente formalizzata la parità oraria dell'insegnamento della lingua italiana e di quella francese che si esercita nell'uso integrato ed equivalente delle medesime.

Nel secondo, va precisato che all'insegnamento della lingua inglese siano dedicate almeno due ore e che, in tale lingua si prevede venga dispensata, come prima evidenziato, anche una educazione e la parte sperimentale dell'insegnamento delle scienze.

LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Piano graduale di attuazione per gli adattamenti per la scuola secondaria di primo grado

Premesso che i percorsi istituzionali di formazione metodologico-didattica e l'innalzamento delle competenze linguistiche degli alunni necessiteranno piani pluriennali di formazione e di sperimentazione, il modello atteso di educazione bi-plurilingue è il seguente (cfr. tabella 1): nella scuola secondaria di primo grado è impartito l'insegnamento in lingua francese della geografia, della musica e di parte della storia; in lingua straniera è impartito l'insegnamento delle scienze, dell'educazione fisica e di parte di tecnologia (informatica). Il Progetto d'Istituto indicherà la ripartizione del restante monte ore da destinare per il 50% all'insegnamento in lingua francese o in lingua straniera, ivi compresi i percorsi delle Scuole Medie a Indirizzo Musicale (SMIM).

Italiano	Francese	Lingua straniera (inglese / tedesco)	Progetto d'istituto (francese, inglese/tedesco)
Italiano	Francese	Lingua straniera	Storia
Matematica	Geografia	Scienze*	Tecnologia
	Musica	Tecnologia: informatica*	Arte
		Educazione Fisica*	Religione
* Per l'istituzione scolastica della comunità Walser, l'individuazione delle discipline da insegnare in lingua tedesca sarà definita nel Progetto d'istituto.			

Tabella 1 - Ripartizione delle lingue nelle discipline

L'insegnamento delle discipline non linguistiche (DNL) in lingua francese, inglese o tedesca, a partire dal prossimo a.s. 2016-17, sarà introdotto in modo graduale e flessibile, considerato che le attività di formazione richiederanno più anni per far acquisire ad un ampio numero di docenti le competenze linguistiche e metodologiche richieste. Il modello dovrà essere regolarmente monitorato e valutato, per la messa a punto del successivo piano triennale che ponga sempre al centro dell'attenzione gli attori del percorso.

L'obiettivo verso cui tendere nel primo triennio di attuazione è quello di insegnare orientativamente il 50% del monte ore delle DNL veicolate in lingua francese e il 30% di quelle veicolate in lingua straniera (cfr. tabella 1), in considerazione anche della necessità di dotare gli studenti della padronanza del linguaggio tecnico-specialistico della disciplina nella lingua italiana.

Forme modulari di insegnamento/apprendimento, programmazioni pluriennali, attività laboratoriali, momenti intensivi, flessibilità degli aspetti didattici e organizzativi sono elementi che possono orientare le scelte didattiche per l'attuazione di tale modello.

Nei casi in cui i docenti di DNL non siano in possesso delle necessarie competenze linguistiche in lingua straniera e di competenze metodologiche, si raccomanda la realizzazione di progetti interdisciplinari nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione con il docente di lingua straniera o con risorse interne o esterne competenti. Resta inteso che gli aspetti formali correlati alla valutazione rimangono di competenza del docente di disciplina non linguistica.

La condivisione di buone pratiche nazionali o internazionali, l'utilizzo di tecnologie multimediali e gli scambi tra scuole o reti di scuole, sia in presenza, sia a distanza (videoconferenze o webinar con esperti nazionali o internazionali, eTwinning), permetteranno di condividere competenze ed esperienze favorendo l'ampliamento di percorsi integrati di lingua e disciplina. La didattica a classi aperte (il coinvolgimento di più classi o gruppi classe) e l'utilizzo di insegnamento a distanza (lezioni condotte da docenti esperti anche di altre scuole italiane o straniere) rappresentano ulteriori strategie organizzative e funzionali.

Insegnamento integrato di lingua e discipline in lingua straniera

La scelta di utilizzare la lingua inglese come lingua veicolare è ricaduta sull'insegnamento di scienze, di informatica, quest'ultima rientrando all'interno dei moduli didattici di tecnologia e di educazione fisica.

Le motivazioni che hanno indotto la scelta delle scienze e della tecnologia sono fondamentalmente due. In primo luogo, all'interno della comunità scientifica internazionale l'inglese è la lingua utilizzata per la diffusione dei risultati attraverso gli articoli su riviste specializzate, i testi didattici universitari, i manuali specialistici e gli interventi durante congressi e conferenze. Inoltre, l'inglese "scientifico" presenta una grammatica ed un lessico sufficientemente semplici per essere utilizzati durante il percorso di apprendimento nei tre anni di Scuola Secondaria di primo grado.

Sulla base di queste considerazioni si propone, quindi, di esporre gli studenti alla lingua inglese per lo studio di queste due discipline, al fine di rendere spontaneo l'apprendimento delle scienze e dell'informatica in questa lingua, consapevoli tuttavia della necessità di non eliminare completamente le lingue di scolarizzazione perché molte sfumature linguistiche, non ancora acquisite in inglese, sono necessarie per insegnare ed apprendere concetti e processi particolarmente ostici ed impegnativi. A livello metodologico, si propone un approccio che privilegi attività di tipo laboratoriale; si ritiene infatti che il connubio tra teoria e pratica stimoli l'attenzione e la motivazione degli alunni permettendo loro di sperimentarsi in modo più familiare con la lingua inglese.

Per quanto riguarda l'educazione fisica, la scelta dell'inglese come lingua veicolare è ricaduta su tale disciplina in quanto prevede l'utilizzo di un linguaggio chiaro ed essenziale atto a fornire regole e prescrizioni. Inoltre il lessico sportivo, ricco di anglicismi, è già ampiamente utilizzato dai mass media e quindi anche particolarmente praticabile in ambito extrascolastico. In ultimo si sottolinea che la parte relativa alla salute, al benessere, alla prevenzione e alla sicurezza possono essere affrontate in maniera interdisciplinare con le materie tecnico-scientifiche.

FRANCESE

Alla luce di quanto evidenziato supra (il francese lingua ponte), il francese concorre, assieme all'italiano, allo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure, condizioni indispensabili per la crescita individuale, per l'esercizio della cittadinanza, per lo sviluppo del senso critico e per il raggiungimento del successo scolastico.

Nella definizione degli obiettivi di apprendimento, le abilità sono presentate in modo separato in coerenza con l'impostazione delle *Indicazioni nazionali* e del *Quadro comune europeo per le lingue*, ma sono da intendersi in modo integrato, in base al compito da realizzare: leggere per parlare, ascoltare per scrivere, interagire, mediare... In particolare, le prove esperte/autentiche di valutazione delle competenze dovranno prendere in considerazione l'integrazione delle diverse abilità.

Nell'ambito dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, il curriculum di francese introduce lo studio dei testi che fondano il particolarismo della Regione e il suo Statuto di autonomia. Tra i valori sanciti e tutelati dalla Costituzione, gli alunni conoscono l'art. 6 che mira a garantire alle lingue minoritarie una posizione di pari dignità sociale, rispetto ad altri gruppi linguistici, e a preservarne le specificità culturali. Imparano altresì a conoscere i testi internazionali che salvaguardano le minoranze linguistiche quali la Convenzione-quadro del Consiglio d'Europa per la protezione delle minoranze nazionali e la Carta europea delle lingue regionali o minoritarie del Consiglio d'Europa.

Accanto ai testi internazionali e nazionali, gli studenti imparano a conoscere anche lo Statuto d'autonomia della Valle d'Aosta e i suoi principi fondatori.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative inerenti al proprio vissuto, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti gli ambiti culturali e sociali affrontati nel percorso scolastico.

Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali precedentemente affrontati.

Ascolta e comprende testi di vario tipo, audio e video, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni principali e la loro gerarchia.

Esponde oralmente argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) di ambito francofono, e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.

Scrivere correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.

Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base e termini specialistici su argomenti affrontati nel percorso scolastico.

E' in grado di utilizzare i registri formale e non formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori.

Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse e il loro uso nello spazio storico, geografico, sociale e comunicativo.

E' in grado di appoggiarsi su una lingua nota per accedere ad altre lingue. Sfrutta somiglianze tra le lingue. Ricorre a processi di inferenza.

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche, nelle varie lingue conosciute, per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

Riconosce, collocandoli nello spazio e nel tempo, elementi fondamentali del patrimonio linguistico, culturale, artistico, storico-geografico del proprio territorio e dello spazio francofono.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Ascolto e parlato (comprensione e produzione orale)

Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali.

Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.

Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto.

Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave, ecc.).

Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.

Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione.

Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).

Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

Lettura (comprensione scritta)

Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.

Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica).

Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.

Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.

Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici, glossari.

Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, anche in più lingue, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).

Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.

Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.

Leggere testi letterari per ragazzi di vario tipo e forma (racconti, novelle, fumetti, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale, personaggi e loro caratteristiche, ambientazione spaziale e temporale e genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

Scrittura (produzione e interazione scritta)

Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette) forniti dal docente o prodotti in modo autonomo dagli alunni; utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva (dizionari, schede lessicali, carnets de conjugaison, de grammaire, ...).

Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario relativi agli ambiti affrontati nel percorso scolastico.

Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato.

Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.

Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.

Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale.

Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.

Riflessione sugli usi della lingua e sull'apprendimento

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse.

Utilizzare le proprie conoscenze in una lingua per comprendere termini generali e specialistici simili in altre lingue (parole trasparenti sul piano fonologico e semantico).

Comprendere e usare parole e locuzioni in senso figurato e riconoscerne le differenze nelle varie lingue.

Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale.

Realizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo.

Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole, dei meccanismi di formazione delle parole, anche nelle altre lingue, per comprendere parole non note all'interno di un testo.

Utilizzare dizionari di vario tipo; rintracciare all'interno di una voce di dizionario le informazioni utili per risolvere problemi o dubbi linguistici.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua in una prospettiva comparativa con le altre lingue apprese.

Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi).

Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali.

Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione.

Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice.

Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione.

Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali.

Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica.

Riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante, allo scopo di imparare ad autocorreggerli nelle attività di produzione scritta e orale.

Comparare le funzioni grammaticali, generi discorsivi e repertori comunicativi tra lingue diverse.

Conoscenza della cultura regionale e dello spazio francofono

Conoscere le caratteristiche del territorio in cui vive dal punto di vista geografico, storico, linguistico, culturale e socio-economico.

Comprendere l'influenza dell'azione umana sul territorio.

Comparare i fenomeni culturali della Valle d'Aosta con quelli di altre regioni e paesi d'Europa e del mondo.

Comprendere il legame tra macro-storia e micro-storia.

STORIA

La storia è una disciplina umanistica che prevede una componente d'identità culturale nel suo stesso atto costitutivo. E' importante quindi trattare argomenti di storia attraverso storiografie di altri paesi per avere una visione e un approccio plurale.

Fra gli obiettivi principali di questo insegnamento emerge la formazione dei cittadini. In ottica europea, questo significa la conoscenza e la comprensione della propria identità nazionale in funzione di una comprensione reciproca. Un approccio plurilingue può facilitare l'interpretazione critica di alcune questioni sensibili del nostro passato secondo una prospettiva storica che è anche di natura filosofica e antropologica.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali.

Produce informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi, in una prospettiva comparativa delle lingue apprese, secondo la pregnanza documentaria e storiografica.

Comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio.

Espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni.

Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

Comprende aspetti, processi e avvenimenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.

Conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.

Conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.

Conosce aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente.

Conosce aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità e li sa mettere in relazione con i fenomeni storici studiati.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Uso delle fonti

Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.

Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) e in diverse lingue per produrre conoscenze su temi definiti.

Organizzazione delle informazioni

Selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali.

Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate.

Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana, europea, mondiale.

Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate.

Strumenti concettuali

Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali.

Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati.

Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.

Produzione scritta e orale

Produrre testi nelle due lingue veicolari, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali.

Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina nelle due lingue veicolari.

GEOGRAFIA

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

Lo studente si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; sa orientare una carta geografica a grande scala facendo ricorso a punti di riferimento fissi.

Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali in entrambe le lingue veicolari.

Riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli a quelli italiani e a quelli dell'arco alpino, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.

Osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Orientamento

Orientarsi sulle carte e orientare le carte a grande scala in base ai punti cardinali (anche con l'utilizzo della bussola) e a punti di riferimento fissi.

Orientarsi nelle realtà territoriali lontane, anche attraverso l'utilizzo dei programmi multimediali di visualizzazione dall'alto.

Linguaggio della geo-graficità

Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero), utilizzando scale di riduzione, coordinate geografiche e simbologia.

Utilizzare strumenti tradizionali (carte, grafici, dati statistici, immagini, ecc.) e innovativi (telerilevamento e cartografia computerizzata) per comprendere e comunicare fatti e fenomeni territoriali.

Paesaggio

Interpretare e confrontare alcuni caratteri dei paesaggi italiani, europei e mondiali, anche in relazione alla loro evoluzione nel tempo.

Conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione.

Regione e sistema territoriale

Consolidare il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storica, economica) applicandolo all'Italia, all'Europa e agli altri continenti.

Analizzare in termini di spazio le interrelazioni tra fatti e fenomeni demografici, sociali ed economici di portata nazionale, europea e mondiale.

Utilizzare modelli interpretativi di assetti territoriali dei principali Paesi europei e degli altri continenti, anche in relazione alla loro evoluzione storico-politico-economica.

SCIENZE

L'introduzione dell'insegnamento integrato di lingua e disciplina utilizzando l'inglese come lingua veicolare consentirà allo studente, grazie a un arricchimento significativo del proprio bagaglio lessicale linguistico, di usare in modo ricettivo e produttivo la lingua straniera in contesti scientifici, rendendolo inoltre consapevole dell'importanza dell'inglese per comunicare in ambito scientifico.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite.

Sviluppa semplici schematizzazioni e modellizzazioni di fatti e fenomeni ricorrendo, quando è il caso, a misure appropriate e a semplici formalizzazioni.

Riconosce nel proprio organismo strutture e funzionamenti a livelli macroscopici e microscopici, è consapevole delle sue potenzialità e dei suoi limiti.

Ha una visione della complessità del sistema dei viventi e della loro evoluzione nel tempo; riconosce nella loro diversità i bisogni fondamentali di animali e piante, e i modi di soddisfarli negli specifici contesti ambientali.

È consapevole del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili.

Collega lo sviluppo delle scienze allo sviluppo della storia dell'uomo.

Ha curiosità e interesse verso i principali problemi legati all'uso della scienza nel campo dello sviluppo scientifico e tecnologico.

L'alunno, attraverso l'insegnamento integrato di lingua e disciplina, sa comprendere testi scientifici nelle lingue veicolari ricavandone informazioni puntuali che saranno poi analizzate e sintetizzate ed infine illustrate attraverso la produzione di testi orali e scritti strutturati, mostrando di saper utilizzare in modo adeguato il lessico specifico, il registro linguistico e le strutture linguistiche. Inoltre l'alunno riesce a trasferire le competenze linguistiche acquisite in contesti non scientifici.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Fisica e chimica

Utilizzare i concetti fisici fondamentali quali: pressione, volume, velocità, peso, peso specifico, forza, temperatura, calore, carica elettrica, ecc., in varie situazioni di esperienza; in alcuni casi raccogliere dati su variabili rilevanti di differenti fenomeni, trovarne relazioni quantitative ed esprimerle con rappresentazioni formali di tipo diverso. Realizzare esperienze quali ad esempio: piano inclinato, galleggiamento, vasi comunicanti, riscaldamento dell'acqua, fusione del ghiaccio, costruzione di un circuito pila-interruttore-lampadina.

Costruire e utilizzare correttamente il concetto di energia come quantità che si conserva; individuare la sua dipendenza da altre variabili; riconoscere l'inevitabile produzione di calore nelle catene

energetiche reali. Realizzare esperienze quali ad esempio: mulino ad acqua, dinamo, elica rotante sul termosifone, riscaldamento dell'acqua con il frullatore.

Padroneggiare concetti di trasformazione chimica; sperimentare reazioni (non pericolose) anche con prodotti chimici di uso domestico e interpretarle sulla base di modelli semplici di struttura della materia; osservare e descrivere lo svolgersi delle reazioni e i prodotti ottenuti. Realizzare esperienze quali ad esempio: soluzioni in acqua, combustione di una candela, bicarbonato di sodio + aceto.

Astronomia e Scienze della Terra

Osservare, modellizzare e interpretare i più evidenti fenomeni celesti attraverso l'osservazione del cielo notturno e diurno, utilizzando anche planetari o simulazioni al computer. Ricostruire i movimenti della Terra da cui dipendono il dì e la notte e l'alternarsi delle stagioni. Costruire modelli tridimensionali anche in connessione con l'evoluzione storica dell'astronomia.

Spiegare, anche per mezzo di simulazioni, i meccanismi delle eclissi di sole e di luna. Realizzare esperienze quali ad esempio: costruzione di una meridiana, registrazione della traiettoria del sole e della sua altezza a mezzogiorno durante l'arco dell'anno.

Riconoscere, con ricerche sul campo ed esperienze concrete, i principali tipi di rocce ed i processi geologici da cui hanno avuto origine.

Conoscere la struttura della Terra e i suoi movimenti interni (tettonica a placche); individuare i rischi sismici, vulcanici e idrogeologici della propria regione per pianificare eventuali attività di prevenzione. Realizzare esperienze quali ad esempio la raccolta e i saggi di rocce diverse.

Biologia

Riconoscere le somiglianze e le differenze del funzionamento delle diverse specie di viventi.

Comprendere il senso delle grandi classificazioni, riconoscere nei fossili indizi per ricostruire nel tempo le trasformazioni dell'ambiente fisico, la successione e l'evoluzione delle specie. Realizzare esperienze quali ad esempio: in coltivazioni e allevamenti, osservare della variabilità in individui della stessa specie.

Sviluppare progressivamente la capacità di spiegare il funzionamento macroscopico dei viventi con un modello cellulare (collegando per esempio: la respirazione con la respirazione cellulare, l'alimentazione con il metabolismo cellulare, la crescita e lo sviluppo con la duplicazione delle cellule, la crescita delle piante con la fotosintesi). Realizzare esperienze quali ad esempio: dissezione di una pianta, modellizzazione di una cellula, osservazione di cellule vegetali al microscopio, coltivazione di muffe e microorganismi.

Conoscere le basi biologiche della trasmissione dei caratteri ereditari acquisendo le prime elementari nozioni di genetica.

Acquisire corrette informazioni sullo sviluppo puberale e la sessualità; sviluppare la cura e il controllo della propria salute attraverso una corretta alimentazione; evitare consapevolmente i danni prodotti dal fumo e dalle droghe.

Assumere comportamenti e scelte personali ecologicamente sostenibili. Rispettare e preservare la biodiversità nei sistemi ambientali. Realizzare esperienze quali ad esempio: costruzione di nidi per uccelli selvatici, adozione di uno stagno o di un bosco.

MUSICA

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l'esecuzione e l'interpretazione di brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti.

Usa diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'analisi e alla produzione di brani musicali.

È in grado di ideare e realizzare, anche attraverso l'improvvisazione o partecipando a processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali, nel confronto critico con modelli appartenenti al patrimonio musicale, utilizzando le lingue conosciute e i sistemi informatici.

Comprende e valuta eventi, materiali, opere musicali riconoscendone i significati, anche in relazione alla propria esperienza musicale e ai diversi contesti storico-culturali.

Integra con altri saperi e altre pratiche artistiche le proprie esperienze musicali, servendosi anche di appropriati codici e sistemi di codifica.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e strumentali di diversi generi e stili, anche avvalendosi di strumentazioni elettroniche.

Improvvisare, rielaborare, comporre brani musicali vocali e strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici.

Riconoscere e classificare anche stilisticamente i più importanti elementi costitutivi del linguaggio musicale.

Conoscere, descrivere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e progettare/realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali.

Decodificare e utilizzare la notazione tradizionale e altri sistemi di scrittura.

Orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliarne l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.

Accedere alle risorse musicali presenti in rete nelle diverse lingue e utilizzare software specifici per elaborazioni sonore e musicali.

TECNOLOGIA

L'introduzione dell'insegnamento integrato di lingua e disciplina utilizzando l'inglese come lingua veicolare consentirà allo studente, grazie a un arricchimento significativo del proprio bagaglio lessicale, di usare in modo ricettivo e produttivo la lingua straniera in contesti tecnologici e informatici, di rendersi conto dell'importanza dell'inglese come lingua franca del settore tecnologico.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno riconosce nell'ambiente che lo circonda i principali sistemi tecnologici e le molteplici relazioni che essi stabiliscono con gli esseri viventi e gli altri elementi naturali.

Conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte.

È in grado di ipotizzare le possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo in ogni innovazione opportunità e rischi.

Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune ed è in grado di classificarli e di descriverne la funzione in relazione alla forma, alla struttura e ai materiali.

Utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale.

Ricava dalla lettura e dall'analisi di testi o tabelle informazioni sui beni o sui servizi disponibili sul mercato, in modo da esprimere valutazioni rispetto a criteri di tipo diverso.

Conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione.

Sa utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni.

Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione.

L'alunno comprende semplici testi in lingua straniera di ambito tecnologico e informatico ricavandone informazioni puntuali che saranno poi analizzate e sintetizzate ed infine illustrate attraverso la produzione di testi orali e scritti strutturati, mostrando di saper utilizzare correttamente il lessico specifico, il registro linguistico e le strutture linguistiche. Inoltre l'alunno è in grado di utilizzare con sufficiente disinvoltura programmi informatici direttamente nella versione inglese senza essere vincolato alla traduzione italiana. Infine l'alunno riesce a trasferire le competenze linguistiche acquisite in contesti non scientifici.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Vedere, osservare e sperimentare

Eseguire misurazioni e rilievi grafici o fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione.

Leggere e interpretare semplici disegni tecnici ricavandone informazioni qualitative e quantitative.

Impiegare gli strumenti e le regole del disegno tecnico nella rappresentazione di oggetti o processi.

Effettuare prove e semplici indagini sulle proprietà fisiche, chimiche, meccaniche e tecnologiche di vari materiali.

Accostarsi a nuove applicazioni informatiche esplorandone le funzioni e le potenzialità.

Prevedere, immaginare e progettare

Effettuare stime di grandezze fisiche riferite a materiali e oggetti dell'ambiente scolastico.

Valutare le conseguenze di scelte e decisioni relative a situazioni problematiche.

Immaginare modifiche di oggetti e prodotti di uso quotidiano in relazione a nuovi bisogni o necessità.

Pianificare le diverse fasi per la realizzazione di un oggetto impiegando materiali di uso quotidiano.

Progettare una gita d'istruzione o la visita a una mostra usando internet per reperire e selezionare le informazioni utili su siti in diverse lingue.

Intervenire, trasformare e produrre

Smontare e rimontare semplici oggetti, apparecchiature elettroniche o altri dispositivi comuni.

Utilizzare semplici procedure per eseguire prove sperimentali nei vari settori della tecnologia (ad esempio: preparazione e cottura degli alimenti).

Rilevare e disegnare la propria abitazione o altri luoghi anche avvalendosi di software specifici.

Eseguire interventi di riparazione e manutenzione sugli oggetti dell'arredo scolastico o casalingo.

Costruire oggetti con materiali facilmente reperibili a partire da esigenze e bisogni concreti.

Programmare ambienti informatici e elaborare semplici istruzioni per controllare il comportamento di un robot.

EDUCAZIONE FISICA

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno è consapevole delle proprie competenze motorie sia nei punti di forza che nei limiti.

Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione.

Utilizza gli aspetti comunicativo-relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri, praticando, inoltre, attivamente i valori sportivi (fair – play) come modalità di relazione quotidiana e di rispetto delle regole.

Riconosce, ricerca e applica a se stesso comportamenti di promozione dello “star bene” in ordine a un sano stile di vita e alla prevenzione.

Rispetta criteri base di sicurezza per sé e per gli altri.

È capace di integrarsi nel gruppo, di assumersi responsabilità e di impegnarsi per il bene comune.

Riconosce, comprende e utilizza i termini più correnti del linguaggio sportivo in lingua inglese.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

Saper utilizzare e trasferire le abilità per la realizzazione dei gesti tecnici dei vari sport.

Saper utilizzare l'esperienza motoria acquisita per risolvere situazioni nuove o inusuali.

Utilizzare e correlare le variabili spazio-temporali funzionali alla realizzazione del gesto tecnico in ogni situazione sportiva.

Sapersi orientare nell'ambiente naturale e artificiale anche attraverso ausili specifici (mappe, bussole).

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

Conoscere e applicare semplici tecniche di espressione corporea per rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture svolte in forma individuale, a coppie, in gruppo.

Saper decodificare i gesti di compagni e avversari in situazione di gioco e di sport.

Saper decodificare i gesti arbitrali in relazione all'applicazione del regolamento di gioco.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

Padroneggiare le capacità coordinative adattandole alle situazioni richieste dal gioco in forma originale e creativa, proponendo anche varianti.

Sa realizzare strategie di gioco, mette in atto comportamenti collaborativi e partecipa in forma positiva alle scelte della squadra.

Conoscere e applicare correttamente il regolamento tecnico degli sport praticati assumendo anche il ruolo di arbitro o di giudice.

Saper gestire in modo consapevole le situazioni competitive, in gara e non, con autocontrollo e rispetto per l'altro, sia in caso di vittoria sia in caso di sconfitta.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

Essere in grado di conoscere i cambiamenti morfologici caratteristici dell'età ed applicarsi a seguire un piano di lavoro consigliato in vista del miglioramento delle prestazioni.

Essere in grado di distribuire lo sforzo in relazione al tipo di attività richiesta e di applicare tecniche di controllo respiratorio e di rilassamento muscolare a conclusione del lavoro.

Saper disporre, utilizzare e riporre correttamente gli attrezzi salvaguardando la propria e l'altrui sicurezza.

Saper adottare comportamenti appropriati per la sicurezza propria e dei compagni anche rispetto a possibili situazioni di pericolo.

Praticare attività di movimento per migliorare la propria efficienza fisica riconoscendone i benefici.

Conoscere ed essere consapevoli degli effetti nocivi legati all'assunzione di integratori, di sostanze illecite o che inducono dipendenza (doping, droghe, alcool).

BIBLIOGRAFIA

BEACCO, Jean-Claude, (2010), *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*, Conseil de l'Europe, Document préparé pour le Forum politique « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

CONSEIL DE L'EUROPE, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 2007, su Internet http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp

CONSEIL DE L'EUROPE, *Analyse transversale des Politiques linguistiques éducatives : tendances et points à considérer*, 2009, su Internet https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profiles_TransversalAnalysis2009_FR.doc

DECIME, Rita, VERNETTO, Gabriella (coord.), *Profil de la politique linguistique de la Vallée d'Aoste : rapport régional*, Aoste, Le Château, 2008, p. 175

DECIME, Rita, VERNETTO Gabriella (coord.), *Profil de la politique linguistique de la Vallée d'Aoste*, Aoste, Le Château, 2009, p. 134

EACEA; Eurydice; Eurostar, *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* Edizione 2012 Bruxelles: Eurydice 2012 – p. 170

VOLLMER, Helmut Johannes, (2010), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching sciences (at the end of compulsory education) An approach with reference points*, Council of Europe, Document prepared for the Policy Forum "The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences", Geneva, Switzerland, 2-4 November 2010

Siti

SREV : http://www.regione.vda.it/istruzione/srev/default_f.asp

GLOSSARIO

Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL)

CLIL è l'acronimo di Content and Language Integrated Learning (Apprendimento integrato di lingua e contenuto) e viene usato come termine generale per indicare diversi tipi di istruzione bilingue o in immersione. Bisogna fare una distinzione tra due tipi di CLIL in base alle lingue usate per insegnare discipline non linguistiche (discipline diverse dalle lingue e dalle letterature/culture correlate):

Tipo A: offerta in cui le discipline non linguistiche vengono insegnate in una lingua straniera (status conferito dal curriculum centrale). Il numero di discipline non linguistiche insegnate in una lingua straniera può variare a seconda della scuola e del paese. In alcune scuole (caso 1) tutte le discipline non linguistiche vengono insegnate in una lingua straniera. In altre (tipo 2), alcune discipline non linguistiche vengono insegnate in lingua straniera e altre nella lingua dell'organo di amministrazione della scuola. In quest'ultimo caso, per insegnare le discipline curricolari non linguistiche vengono utilizzate due lingue.

Tipo B: offerta in cui le discipline non linguistiche vengono insegnate in una lingua regionale e/o minoritaria o in una lingua non territoriale o in una lingua di Stato nei paesi che hanno più di una lingua di Stato e in una seconda lingua che può essere qualsiasi altra lingua. In sintesi, in queste scuole le discipline non linguistiche vengono sempre insegnate in due lingue. In alcune scuole oltre a queste due lingue ne viene usata una terza per l'insegnamento delle discipline non linguistiche. Le tre lingue includono una lingua minoritaria e/o regionale, una lingua di Stato e una lingua straniera.

(tratto da EACEA; Eurydice; Eurostar Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa Edizione 2012 Bruxelles: Eurydice 2012 – p. 170)

Lingua regionale o minoritaria

Lingua "tradizionalmente parlata nell'ambito di un territorio di uno Stato da cittadini di quello Stato che costituiscono un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato", e diversa dalla/e lingua/e di Stato. (Questa definizione si basa sulla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie, Consiglio d'Europa, 1992.) In generale, si tratta di lingue parlate da popolazioni che hanno le proprie radici in un dato territorio o che vi si sono stabilite da generazioni. Le lingue regionali o minoritarie possono avere lo status di lingua ufficiale, ma per definizione, questo status è limitato all'area in cui sono parlate.

(tratto da EACEA; Eurydice; Eurostar Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa Edizione 2012 Bruxelles: Eurydice 2012 – p. 170)

Lingua straniera

Lingua definita "straniera" nei curricula elaborati dalle autorità educative centrali (o superiori). Questa qualifica è di tipo scolastico e non relativa allo status politico delle lingue. Così, alcune lingue considerate lingue regionali o minoritarie sul piano politico possono essere inserite nel curriculum come lingue straniere. Allo stesso modo, in alcuni curricula, alcune lingue antiche possono essere considerate lingue straniere. Le lingue straniere possono essere definite lingue moderne (in contrapposizione a lingue antiche) in alcuni curricula.

(tratto da EACEA; Eurydice; Eurostar Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa Edizione 2012 Bruxelles: Eurydice 2012 – p. 170)

Lingua ufficiale

Lingua usata a fini giuridici e amministrativi in una regione specifica di un determinato Stato. Lo status ufficiale può riguardare una parte dello Stato in questione o l'insieme del suo territorio. Tutte le lingue di Stato sono lingue ufficiali, ma tutte le lingue che godono di uno status di lingua ufficiale non sono necessariamente lingue di Stato (ad esempio il danese, che gode di uno status di lingua ufficiale in Germania, è una lingua regionale o minoritaria e non una lingua di Stato).

(tratto da EACEA; Eurydice; Eurostar Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa Edizione 2012 Bruxelles: Eurydice 2012 – p. 170)

ALLEGATI

Allegato 1: il Profilo delle politiche linguistiche educative

Il Profilo delle politiche linguistiche educative deriva dalle indicazioni in materia di plurilinguismo che il Consiglio d'Europa ha presentato nella sua Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative. Proposto nel 2003, con la realizzazione di un Profilo pilota, quello dell'Ungheria, questo processo di auto-analisi dura un anno e mezzo circa e prevede più fasi. In un documento pubblicato nel 2009 che propone un'analisi trasversale dei Profili pubblicati, il Consiglio d'Europa ne riassume le finalità. Il Profilo dovrebbe permettere di:

- *recueillir des informations spécifiques pour les réformes éducatives dans les Etats membres ;*
- *réunir des acteurs de différents secteurs de la société, qui peuvent ainsi confronter leurs points de vue ;*
- *rendre compte des politiques anciennes et actuelles, ainsi que de leur mise en œuvre ;*
- *d'élaborer des propositions relatives à des développements à moyen et à long terme ;*
- *définir des questions nouvelles et urgentes dont les systèmes éducatifs doivent tenir compte ;*
- *faire prendre davantage conscience aux autorités éducatives et aux autorités dans d'autres domaines qu'il existe des problèmes et solutions communes à leur pays/région/ville et à d'autres pays/régions/villes d'Europe. (CONSEIL DE L'EUROPE 2007 : 3)*

Le fasi del Profilo sono:

1. **AVVIO DEL PROFILO:** Presentazione da parte delle autorità incaricate dell'educazione di un dossier al Consiglio d'Europa in cui si precisano gli obiettivi e le problematiche che si intendono affrontare. Visita alle autorità richiedenti di un rappresentante della Divisione delle politiche educative e di un coordinatore nominato del Consiglio d'Europa, esperto nelle tematiche che il dossier di candidatura si propone di affrontare. Definizione delle priorità e del cronoprogramma. Nomina da parte del Consiglio d'Europa di un comitato di tre o quattro esperti internazionali che condurranno il processo di elaborazione del Profilo.
2. **RAPPORTO NAZIONALE O REGIONALE:** Nomina, da parte dell'autorità nazionale o regionale, di un gruppo di esperti locali che redigono un primo documento, il Rapporto nazionale o regionale. Il rapporto presenta il territorio, il contesto di insegnamento delle lingue, i livelli di competenza raggiunti dagli studenti, il ruolo delle lingue all'esame di Stato; presenta le iniziative messe in atto e le fragilità della politica in vigore. Trasmissione del Rapporto al comitato di esperti.
3. **OSSERVAZIONI SUL TERRITORIO:** Visita del gruppo di esperti nel territorio interessato. Incontri con diversi attori sul terreno (politici, sindacalisti, giornalisti, dirigenti scolastici, insegnanti, genitori, rappresentanti della società civile, ...) e visite di classi. Redazione di un rapporto intermedio che sintetizza i dati del Rapporto nazionale o regionale e gli esiti degli incontri e delle visite. Il rapporto intermedio è discusso in occasione di un dibattito pubblico al quale sono invitati tutti gli attori coinvolti.
4. **PROFILO DELLE POLITICHE LINGUISTICHE EDUCATIVE:** Rapporto finale, redatto dagli esperti del Consiglio d'Europa, in accordo con le autorità locali, sintetizza i dati emersi durante tutto il processo e indica delle strategie di sviluppi futuri.

Allegato 2: Approcci plurali e didattica del plurilinguismo

Consapevolezza dei fenomeni linguistici (éveil aux langues, awakening to languages)

Questo approccio mira a rompere le barriere tra gli apprendimenti linguistici, attraverso attività che integrano ogni tipo di varietà linguistica presente nelle classe, proveniente dalla famiglia, dall'ambiente circostante e dal mondo, senza escluderne nessuna, favorendo l'accoglienza degli allievi nella diversità delle lingue personali e dell'ambiente in cui vivono. Particolarmente efficace all'inizio della scolarità come strumento per il riconoscimento nel contesto scolastico delle lingue degli allievi allofoni, è un approccio che può accompagnare gli apprendimenti linguistici lungo tutto l'arco della scolarità.

Attraverso le attività di « éveil aux langues », gli alunni acquisiscono consapevolezza:

- dell'originalità della comunicazione e del linguaggio, del suo funzionamento e del suo ruolo, attraverso l'esplorazione sia di sistemi linguistici prossimi sia di sistemi lontani e sconosciuti
- dell'utilizzo sociale del linguaggio;
- delle differenze che caratterizzano il linguaggio parlato e quello scritto;
- della diversità linguistica e della consapevolezza che la lingua in cui ci si esprime non è il solo modello linguistico possibile.

L'obiettivo finale è la riflessione sull'apprendimento delle lingue, attraverso l'esplorazione di differenze e similitudini tra la/le lingua/e acquisita/e in contesto familiare e le lingue apprese in contesto scolastico.

Approccio interculturale

I dati relativi alla presenza degli stranieri sul territorio regionale, e in particolare sulla stabilità di tale presenza, con un aumento significativo di alunni di seconda generazione, impongono una costante attenzione ai temi dell'identità, delle differenze culturali e religiose. I processi di inclusione devono essere rispettosi sia delle culture di origine, anche per quanto riguarda gli aspetti linguistici, sia della cultura di accoglienza e devono diventare una risorsa che permetta a tutti gli studenti di affrontare le sfide della globalizzazione e la complessità del momento storico attuale. In questa ottica l'educazione interculturale assume una valenza pedagogica e didattica tale da diventare un punto di vista con cui guardare e affrontare tutti i saperi attualmente insegnati, in una visione dinamica della nozione di identità. I curricula disciplinari terranno conto della trasversalità dell'educazione interculturale e non solo negli aspetti che si intrecciano con l'educazione alla cittadinanza attiva.

Intercomprensione tra lingue affini

L'intercomprensione (IC) tra lingue affini prevede un lavoro parallelo su più lingue che appartengono ad una stessa famiglia (lingue romanze, germaniche, slave, ecc.), con notevoli vantaggi nell'ambito della comprensione, che questo approccio cerca di sviluppare in modo sistematico. Attraverso la presa di coscienza dell'importanza della comprensione nella comunicazione, l'IC tende a sviluppare non soltanto delle competenze passive, ma anche delle strategie che favoriscono la comprensione (mimica, linguaggio non-verbale). Nel contesto valdostano, dove gli allievi sono confrontati a più lingue romanze, appare particolarmente efficace abituarli a sfruttare le competenze nelle lingue che conoscono per apprendere altre lingue della stessa famiglia.

Educazione linguistica integrata

L'educazione linguistica integrata si propone di aiutare l'alunno a stabilire legami tra un numero limitato di lingue, quelle il cui insegnamento è previsto dal curriculum scolastico, e di favorire gli effetti generati da tali sinergie. Va vista in un'ottica integrata tra lingue di scolarizzazione, con le loro varianti linguistiche (lingua standard, linguaggi specialistici, registro colloquiale, gergo), e lingue straniere. Questa pratica permette di eliminare le barriere tra gli apprendimenti linguistici e di favorire la comparazione tra le lingue. Gli alunni saranno in grado di trovare similitudini e differenze, non solo tra le lingue, ma anche in tutte le discipline studiate, attraverso l'uso di documenti di varia tipologia.

Il Quadro di Riferimento degli Approcci plurali alle Lingue e alle Culture

Il Quadro di Riferimento degli Approcci plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP) del Consiglio d'Europa è uno strumento fondamentale per lo sviluppo della competenze plurilingue e pluriculturale, intesa come competenza dinamica, e composita. Costituisce un prolungamento e un completamento del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue per quanto riguarda l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione.

Si rivela importante per la costruzione dei curricula poiché declina in termini di saperi, saper-essere e saper-fare le competenze che gli approcci plurali permettono di raggiungere, costituisce un raccordo tra le competenze acquisite con gli approcci plurali e quelle delle singole lingue insegnate.

Allegato 3: Certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

Il dirigente scolastico

Visti gli atti d'ufficio relativi alle valutazioni espresse dagli insegnanti e ai giudizi definiti dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale;

tenuto conto del percorso scolastico ed in riferimento al Profilo dello studente;

CERTIFICA

che l'alunno ...
.....,

nat ... a..... il,

ha frequentato nell'anno scolastico / la classe sez.

ha acquisito le competenze di seguito descritte e valutate sulla base dei seguenti tre livelli:

A – Avanzato L'alunno svolge compiti in modo autonomo e risolve problemi in situazioni anche nuove, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Propone e sostiene le proprie opinioni, in modo chiaro ed efficace con argomentazioni adeguate.

B – Intermedio L'alunno svolge compiti e risolve problemi, in maniera autonoma in situazioni note e con l'aiuto dell'insegnante in quelle nuove, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite. È in grado di esporre le proprie opinioni e di sostenerle con un lessico adeguato.

C – Base L'alunno svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di sapere applicare regole e procedure di base, sotto la diretta supervisione del docente, in un contesto strutturato. Riferisce con lessico semplice, ma chiaro, esperienze relative al proprio vissuto e contenuti attinenti alle attività scolastiche.

COMPETENZE EUROPEE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE	DESCRITTORI DI RIFERIMENTO AL TERMINE DEL I CICLO DI ISTRUZIONE	LIVELLO A - AVANZATO B - INTERMEDIO C - BASE
Comunicazione nella lingua italiana	Interagisce nelle diverse situazioni comunicative esprimendo bisogni, desideri e sentimenti; ascolta le idee altrui ed esprime le proprie opinioni.	
	Legge, analizza e comprende testi e messaggi di diversa tipologia e complessità.	
	Produce testi e messaggi di diversa tipologia, adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario.	
Comunicazione nella lingua francese	Interagisce nelle diverse situazioni comunicative descrivendo esperienze e avvenimenti, esprimendo bisogni, speranze e ambizioni; ascolta le idee altrui e espone brevemente le proprie ragioni fornendo spiegazioni su opinioni e progetti.	
	Legge messaggi di diversa tipologia formulati in lingua standard relativi ad argomenti familiari e ne comprende i punti essenziali.	
	Produce testi di vario tipo semplici e coerenti, adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario, su argomenti familiari, di studio o di suo interesse.	
Comunicazione nelle lingue straniere	Interagisce nelle diverse situazioni comunicative descrivendo in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.	
	Legge e comprende frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti d'immediata rilevanza.	
	Produce messaggi di vario tipo in attività semplici e di routine, su argomenti familiari e abituali.	
Competenza plurilingue	Ha un atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della diversità linguistica e culturale.	
	Utilizza conoscenze e competenze di cui dispone in una lingua per comprendere e produrre in un'altra lingua.	
	Si sente a suo agio in situazioni di comunicazione in cui più lingue e/o culture sono presenti.	

Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Riconosce e analizza situazioni problematiche, individua strategie di soluzione, utilizza le tecniche di calcolo appropriate, giustifica il procedimento seguito.	
	Osserva, analizza e descrive fatti e fenomeni, si pone domande, formula ipotesi, le verifica anche progettando e realizzando semplici esperimenti o manufatti.	
	Riconosce la complessità delle interazioni fra mondo naturale, artificiale e comunità umana, ne valuta le principali conseguenze.	
Competenza digitale	Utilizza le TIC per comunicare con altri e scambiare informazioni e materiali, rispettando le regole della rete.	
	Utilizza le TIC per ricercare informazioni a supporto delle sue attività di studio, valutandone la pertinenza.	
	Produce, tramite le TIC, relazioni, presentazioni, schemi, mappe e altri prodotti digitali relativi ad argomenti di studio.	
Imparare ad imparare	È disponibile ad imparare e manifesta interesse e curiosità verso l'apprendimento formale, non formale e informale.	
	È consapevole delle proprie modalità di apprendimento, sa riconoscerne eventuali limiti e cerca di superarli.	
	Organizza la propria attività di studio in funzione del tempo disponibile, dei propri bisogni e delle proprie modalità di apprendimento.	
Competenze sociali e civiche	Adotta comportamenti adeguati alle diverse situazioni dimostrando di conoscere e rispettare un sistema di regole.	
	Collabora in gruppo, sa confrontarsi con le diversità, è disponibile verso gli altri.	
	Partecipa alla vita scolastica e accoglie le proposte della comunità sociale di appartenenza, riconoscendo i diversi ruoli e le responsabilità istituzionali.	
Spirito di iniziativa ed imprenditorialità	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e sa utilizzare le risorse a disposizione.	
	Propone idee, progetti, percorsi, attività.	
	Elabora progetti operativi fattibili e si mette in gioco per portarli a termine.	

Consapevolezza ed espressione culturale	Ha consapevolezza del valore culturale del proprio territorio, è sensibile al problema della sua tutela e valorizzazione.	
	Conosce, collocandoli nello spazio e nel tempo, elementi fondamentali del patrimonio culturale, artistico, storico e ambientale dell'Italia, dell'Europa e del mondo ed è consapevole della ricchezza derivante dal confronto fra culture.	
	Conosce e sperimenta linguaggi espressivi, motori e artistici apprezzandone le diverse forme.	
L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

Luogo e data

Il Dirigente Scolastico

NB. Il documento contenente il consiglio orientativo è in allegato.

Allegato 4: Inclusione e alunni BES

La direttiva del 27 dicembre 2012 precisa che : "... ogni alunno, in continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". Possiamo distinguere tre grandi categorie: la disabilità (L. 104/1992), lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale e i disturbi evolutivi specifici (deficit delle abilità non verbali della coordinazione motoria; disturbo dell'attenzione e dell'iperattività – ADHD, deficit del linguaggio - DSA)

In un sistema di educazione bi-plurilingue meritano particolare attenzione gli alunni DSA che presentano Dislessia, Disfonética o Fonologica e che hanno difficoltà nel linguaggio orale di parole poco familiari e difficoltà nella conversione grafema/fonema, associata ad una compromissione principalmente del lobo temporale. Per questi alunni i diversi principi di durata della sillaba possono rendere difficile l'identificazione della lingua da utilizzare (italiano L. isosillabica, ogni sillaba tende ad avere la stessa durata ; inglese/tedesco L. isoaccentuale, le sillabe accentate hanno durata maggiore, quelle non accentate sfuggono, è difficile identificarle es. mission, omission, emission).

Questi studenti, possono essere, inoltre, ad alto rischio per lo sviluppo di disturbi psicologici a causa: del basso concetto di sé (confrontano le loro prestazioni con quella dei loro compagni); della perdita della motivazione per gli studi (presentano incertezza in relazione al proprio futuro).

Le maggiori difficoltà si evidenziano:

- nel linguaggio: ritardo della parola; trascorso familiare di ritardo nella parola e difficoltà di lettura; scambio di suoni nel discorso; molto tempo per apprendere nuove parole; difficoltà a ricordare nomi e simboli; difficoltà a imparare rime;
- nella lettura: difficoltà a distinguere le lettere dell'alfabeto; difficoltà nell'apprendimento della lettura, nella scrittura e ortografia; difficoltà a discriminare fonema-grafema (suono-lettera); inversione di sillabe o parole; aggiunte/omissioni di fonemi o sillabe; uso eccessivo di parole sostituite (quella cosa, affare) per la denominazione di oggetti; livello di lettura minore per la fascia di età e il livello di istruzione; difficoltà a raccontare una storia; difficoltà a comprendere le espressioni dei problemi matematici; difficoltà nella comprensione dei testi.