

Dal linguaggio familiare al linguaggio scolastico dei primi due anni di formazione scolastica: cronaca di una transizione

Anne Paccolat, Catherine Tobola Couchepin, Valérie Michelet

Riassunto

Il successo scolastico richiede l'appropriazione congiunta di norme e regole di apprendimento e l'uso di un linguaggio che mette in discussione gli oggetti del mondo per farne dei contenuti di studio. Questo lavoro di acculturazione passa attraverso l'appropriazione del linguaggio scolastico quale strumento principale di socializzazione.

In questo articolo mettiamo in discussione il supporto al processo di apprendimento del linguaggio scolastico a partire dalle produzioni iniziate dagli allievi e coinvolgendo la totalità della classe.

Per rispondere a questa domanda, presentiamo un caso di studio di una classe dei primi due anni di formazione scolastica. Descriviamo quando e come la prospettiva dei bambini incontra quella della loro insegnante attorno a un oggetto di conoscenza, il senso di lettura.

Analizziamo come, a partire da una situazione iniziata da un bambino, il programma dell'insegnante si interseca con quello dell'allievo, così come la tipologia di conoscenze in gioco in questa situazione: le conoscenze fondamentali e disciplinari della lingua d'insegnamento. Così, mostriamo che l'analisi delle regolazioni interattive permette di rivelare la complessità del lavoro svolto dall'insegnante con gli allievi intorno all'appropriazione della lingua scolastica.

Parole chiave

linguaggio di scolarizzazione, apprendimenti fondamentali, pedagogia della transizione, gesti professionali

**Questo testo è una traduzione dell'articolo originale pubblicato nel 1/2022:
«Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition»**

Il testo originale in francese si trova a:

https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/755/2022_1_fr_paccolat_et_al.pdf

Autori

Anne Paccolat, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Anne.Paccolat@hepvs.ch

Catherine Tobola Couchepin, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Catherine.Tobola@hepvs.ch

Valérie Michelet, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Valerie.Michelet@hepvs.ch

Dal linguaggio familiare al linguaggio scolastico dei primi due anni di formazione scolastica: cronaca di una transizione

Anne Paccolat, Catherine Tobola Couchepin, Valérie Michelet

1. Introduzione

L'inizio della scuola pone il bambino di fronte a una nuova modalità di funzionamento rispetto a quella in cui è cresciuto¹. La scuola è dunque il luogo dove si costruisce un nuovo rapporto con il mondo, quello del mondo scolastico e dei suoi oggetti. In questo articolo, siamo particolarmente interessati a un oggetto centrale, il linguaggio di socializzazione scolastica, poiché l'acculturazione alla lingua e alla cultura della scuola rappresenta una posta in gioco importante nei primi due anni di scolarizzazione.

La forma scolastica è una costruzione legata a una modalità di socializzazione che si sviluppa in relazione alle conoscenze e a un rapporto specifico con esse (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Il rapporto con la conoscenza, con il linguaggio e con il mondo si costruisce nelle relazioni con gli altri attraverso forme sociali e relazionali specifiche di un determinato ambiente. La scuola è legata a un sistema di funzionamento relazionale e di linguaggio e a una specifica modalità di trasmissione culturale. Tuttavia, il bambino che entra nella scuola ha costruito un sistema culturale e un funzionamento relazionale e linguistico familiare che può essere più o meno simile, a seconda della famiglia, al modo di funzionamento scolastico (Bautier & Rochex, 1997). Queste differenze danno luogo a disuguaglianze nell'appropriazione del sapere e nel rapporto con il sapere previsto a scuola.

Possiamo quindi considerare che, per avere successo a scuola, il bambino deve attraversare una transizione essenziale, dall'uso di una lingua e cultura primaria (o familiare) acquisita al di fuori del contesto scolastico all'uso di una lingua e cultura scolastica. Questa transizione comporta lo sviluppo della competenza del bambino a dare un secondo sguardo (o metasguardo) al linguaggio. Imparare a scuola significa anche adottare questa seconda visione e considerare che gli oggetti familiari diventano oggetti di studio (Bautier, 2006) utilizzando, tra l'altro, il linguaggio previsto a scuola. Il linguaggio quotidiano diventa così, tra gli altri oggetti, un oggetto di studio.

In questo articolo presentiamo un caso di studio che illustra come un oggetto quotidiano, originato da una situazione iniziata dal bambino, diventa un oggetto di studio, e cioè il senso di lettura². Più specificamente descriviamo come, in una classe, la prospettiva dell'insegnante e quella dei bambini si incontrano attorno a questo oggetto. Ci interessano le condizioni messe in atto per sostenere l'espressione linguistica scolastica intorno al senso di lettura in situazioni di interazione che tengono conto di una serie di altre considerazioni, come la prospettiva del bambino sull'oggetto, il suo modo di comunicare, il suo modo di apprendere ad apprendere (Pramling et al., 2019). Proponiamo inoltre una tipologia dei linguaggi e dei saperi fondamentali che sono inerenti a questa situazione di apprendimento.

1.1. Lingua e linguaggio – di cosa stiamo parlando?

Se la lingua è definita come un sistema di segni, codici e simboli governati da regole costruite culturalmente e storicamente, il linguaggio si riferisce all'uso della lingua in una situazione e secondo finalità specifiche. Esso costituisce, secondo Vygotsky, uno strumento di pensiero (1997) e comprende una funzione sociale di comunicazione, quando è diretta agli altri, e una funzione di autoregolazione o controllo del comportamento, quando è diretta verso sé stessi (Bodrova & Leong, 2011).

Secondo Vygotsky (2014), l'apprendimento e lo sviluppo sono di natura sociale. Si realizzano nel e attraverso il collettivo, attraverso la mediazione di strumenti culturali come il linguaggio. Il linguaggio viene acquisito attraverso le interazioni con l'ambiente prossimo (Vygotsky, 1997) e il suo sviluppo varia a seconda dell'ambiente in cui il bambino cresce (Lahire, 2017). Sviluppare la sensibilità al linguaggio e alla lingua, prima che il bambino inizi la scuola, non è un'usanza condivisa da tutte le famiglie. È dunque essenziale, durante i primi anni di scuola, assegnare un posto esplicito al linguaggio del bambino, per avere così accesso

¹ Per motivi di leggibilità, si utilizza il genere maschile con riferimento a tutti i bambini.

² Il corsivo è usato nell'articolo per evidenziare le conoscenze.

al suo modo di pensare e di agire nel cuore della sua attività. Così, come sottolinea Goigoux (1998), «la scuola deve sforzarsi di promuovere il passaggio da pratiche linguistiche strettamente legate all'esperienza immediata dei bambini a pratiche progressivamente sempre più decontestualizzate e distanziate» (p. 7).

Il lavoro sulla lingua orale (fonemi) o scritta (simboli e codici) non può essere svolto senza un inevitabile lavoro di problematizzazione della lingua. La consapevolezza della propria produzione linguistica e di quella degli altri incoraggia una progressiva comprensione di come funziona il linguaggio (Goigoux, 1998). Alcuni autori richiamano la nostra attenzione sulle condizioni linguistiche che facilitano l'accesso alla parola scritta; Bouchard (2012) dimostra che il livello linguistico legato allo sviluppo del lessico facilita il riconoscimento delle parole nell'apprendimento della lettura; altri spiegano come l'uso di un vocabolario preciso e disciplinare sia garanzia di supporto all'appropriazione da parte degli allievi dei concetti disciplinari e al loro ingresso nelle discipline (Astolfi, 2017).

1.2. Dal linguaggio familiare a quello scolastico

1.2.1. Una storia di transizioni

Le transizioni sono processi dinamici che implicano degli squilibri nei bambini (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Durante il periodo di acculturazione alla scuola, dove coesistono la costruzione di nuovi punti di riferimento e la riorganizzazione di quelli vecchi, le discontinuità socio-affettive disturbano il bambino. Le persone con cui interagisce influenzano il modo in cui percepisce sé stesso e il modo in cui si relaziona con gli altri.

A scuola, il bambino passa da un certo modo di interagire e di parlare legato alla modalità di trasmissione culturale familiare (Lahire, 2017) a un certo modo di interagire e di parlare legato alla modalità culturale scolastica. Sapendo che la qualità del sostegno all'adattamento socio-scolastico (Duval & Bouchard, 2013) influenza il successo scolastico dell'allievo, il ruolo dell'adulto è quindi fondamentale nel processo di acculturazione alla lingua e alla postura scolastica. Il ruolo dell'insegnante³ è tanto più importante perché a questa età i bambini non hanno raggiunto i progressi nello sviluppo (Bodrova & Leong, 2011) che permettono loro di adattarsi a nuove richieste senza l'aiuto di un pari esperto. Il successo scolastico richiede ai bambini di passare dal registro minore, che è esperienziale e spontaneo, mobilitato nelle situazioni familiari, al registro maggiore, che è, dal canto suo, elaborato e letteralizzato (Bautier & Rayou, 2013).

1.2.2. Entrare nel mondo della parola scritta e dei suoi usi

L'alfabetizzazione si riferisce al modo in cui un gruppo di individui agisce sugli oggetti e li organizza in un dato spazio secondo le risorse della parola scritta (Joignaux et al., 2012). Entrare nella parola scritta equivale quindi anche a entrare nel mondo dell'alfabetizzazione e nel suo modo di utilizzare una specifica organizzazione dello spazio (riga - colonna, tabella...) (Laparra & Margolinas, 2016). Alcune convenzioni strutturano lo spazio di un foglio di carta o organizzano lo spazio della lavagna, mentre altre riguardano il modo di prendere appunti o di scrivere delle abbreviazioni e altre ancora invocano l'uso di schemi e codici legati ad esso, come ad esempio le frecce (Nonnon, 2004).

«L'emergere dell'alfabetizzazione nei bambini si riferisce alle prime manifestazioni della «ragione grafica», sia che queste avvengano durante alcuni usi linguistici (scritti o orali) sia in occasione dell'organizzazione spaziale di segni grafici o di oggetti fisici» (Joignaux et al., 2012, p.5). Mentre si insegnano gli usi dell'alfabetizzazione linguistica (per esempio, organizzare lo spazio di un foglio di carta o di un testo per sottotitoli o paragrafi), non è spesso il caso degli usi dell'alfabetizzazione non linguistica, che permettono di organizzare lo spazio degli oggetti nel mondo (mettere le cose in fila, elencare, separare, ecc.). Tuttavia, per riuscire a produrre scrittura, queste conoscenze sono essenziali, come quella di mettere le parole in colonne per classificarle (Joignaux e altri) o organizzare lo spazio su una lavagna (Nonnon, 2004).

³ Per motivi di leggibilità, si utilizza il genere maschile per riferirsi a tutti gli insegnanti.

1.3. Saperi necessari per l'appropriazione delle conoscenze disciplinari

Altri saperi costituiscono uno strumento indispensabile per l'appropriazione dei saperi disciplinari. Stiamo parlando dei saperi fondamentali. Sono i saperi fondanti del successo scolastico, fissati come obiettivi prioritari nel PER (Plan d'étude romand) per i primi anni di scolarizzazione (CIIP, 2010, p. 24) e toccano le dimensioni sociali, affettive e cognitive dell'apprendimento. Sono legati alla costruzione di una postura dell'allievo, ossia di un allievo che si trova in una logica di apprendimento e nel secondo registro previsto dalla scuola (Bautier & Rochex, 1997). Questa postura va distinta dal «mestiere di allievo», che consiste nello svolgere ciò che si aspetta l'insegnante concentrandosi sull'esecuzione del compito senza collegarlo al contenuto dell'apprendimento in ciò che Bautier, Charlot e Rochex (2000) chiamano una logica di progressione. Esistono tre tipi di saperi fondamentali (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

Il primo è l'*appropriazione degli strumenti di socializzazione scolastica*. Questi strumenti sono intermediari e facilitatori che permettono l'acculturazione al mondo scolastico e ai suoi oggetti di conoscenza, come il calcolo, l'alfabetizzazione e la nozione di tempo. Il ruolo del collettivo in questa appropriazione è fondamentale. Gli strumenti di socializzazione scolastica sono per loro natura strumenti legati all'apprendimento nel contesto scolastico. Apprendere a scuola significa anche imparare gradualmente ad *apprendere insieme*, al ritmo imposto dalla scuola e nel sistema relazionale da essa previsto, sviluppando il pensiero sociale (Landry, 2014) nelle occasioni di apprendimento relazionale offerte dall'insegnante.

Il secondo riguarda la *costruzione dei saperi* e in un *rapporto specifico al sapere*. L'apprendimento a scuola impegna i bambini in un cambiamento di postura (Bautier, 2006) che richiede loro di appropriarsi delle conoscenze definite dal piano di studio. Il bambino deve quindi costruire competenze specifiche per l'appropriazione di queste conoscenze e la loro natura disciplinare. L'ingresso nelle discipline avviene anche attraverso l'appropriazione delle forme di linguaggio ad esse relative (Astolfi, 2017).

Il terzo sapere è definito come l'appropriazione degli strumenti cognitivi richiesti dalla scuola, ossia come la mobilitazione delle competenze cognitive, affettive e sociali che permettono l'integrazione dei gesti di studio e favoriscono l'appropriazione dei saperi scolastici. Questa appropriazione progressiva mira a sviluppare l'autonomia e contribuisce così al successo accademico (Cèbe, 2000).

Questi saperi fondamentali, indirettamente legati all'oggetto dell'apprendimento, sono spesso considerati come un prerequisito dagli insegnanti. Sono poi resi trasparenti ai bambini. I saperi di altre discipline che sono necessari per svolgere il compito in questione sono dunque resi trasparenti agli allievi perché non sono sempre insegnati esplicitamente. Chevallard (1985) li identifica come «saperi proto-disciplinari». Prendiamo l'esempio dell'enumerazione, che è una «designazione esaustiva di tutti gli elementi di una collezione una e una sola volta» (Laparra & Margolinas, 2016, p. 167): l'uso di questo sapere didattico proveniente dal campo della matematica, indispensabile nella decifrazione di una parola, diventa un sapere trasparente quando non viene insegnato in situazioni di lettura. Questi oggetti di conoscenza proto-disciplinari, se considerati come prerequisiti, non sono istituzionalizzati e quindi non possono essere trasferiti ad altre situazioni.

1.4. Modalità di lavoro nelle prime classi

Crediamo che si possano istituire modalità di lavoro favorevoli all'appropriazione dei saperi disciplinari e fondamentali, perché tengono conto delle particolarità del processo di apprendimento dei bambini dai 3 ai 7 anni. Saranno presentate qui di seguito.

1.4.1. Attività avviate dai bambini

Per essere efficaci, queste modalità devono partire dalla prospettiva dell'allievo e accedere alle intenzioni e alle motivazioni che ne guidano le azioni. Pramling et al (2019) ritengono che la didattica della prima infanzia sia da collegare a una didattica «che indica e informa linguisticamente l'esperienza» (p. 10), ossia l'esperienza del bambino. Dovrebbe quindi tenere conto dell'identità dell'allievo, dei suoi bisogni e dei suoi interessi resi visibili nelle attività collettive condivise. È in queste attività che il bambino può diventare consapevole dei propri bisogni (Hedegaard, Fler, Bang & Hviid, 2008). L'insegnamento deve essere orchestrato in questa tensione tra la prospettiva dell'allievo e quella dell'insegnante, che è orientata al programma scolastico.

Il gioco è parte integrante della vita dei bambini ed è anche una fonte di sviluppo. Il gioco reale (Vygostky, 1933/1978) o gioco del «fare finta» (Bodrova e Leong, 2011) si riferisce a un'attività avviata dal bambino in cui i bambini scelgono liberamente di investire se stessi, inventare scenari e interpretare ruoli decidendo di rispettare le regole inerenti a questi ruoli. Questo tipo di attività è, nella sua forma più compiuta (matura), l'attività principale a questa età, ossia la forma di interazione che genera i maggiori guadagni di sviluppo, come l'immaginazione o lo sviluppo della funzione simbolica. Il bambino impara a riconoscere, capire e rispettare la prospettiva dell'altro (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Tuttavia, «anche se il gioco è l'attività principale e la maggior parte degli educatori dovrebbe concentrare i propri sforzi su di esso, altre attività che sono state ampiamente studiate dai sostenitori vygotkiani sono anch'esse preziose» (Bodrova & Leong, 2011, p. 230). Ci riferiamo qui alle cosiddette attività produttive avviate dal bambino, che generano a loro volta guadagni di sviluppo tra i 3 e i 7 anni: raccontare storie, costruire con i mattoncini, l'arte e il disegno, le attività di introduzione alla matematica e all'alfabetizzazione. Tra le attività avviate dai bambini, ci interessiamo in modo più specifico a quelle che sviluppano una coscienza letteraria nell'allievo.

Nella prospettiva vygotkiana, le attività legate all'alfabetizzazione sono utili allo sviluppo del bambino solo se rispondono ai suoi interessi. Hanno quindi senso nelle situazioni iniziate dal bambino in cui si rende necessario l'uso della scrittura: scrivere una ricetta quando si gioca all'ospedale, stilare la lista della spesa nel gioco del negozio, annotare l'ordine di un menù al ristorante. In queste situazioni in cui la scrittura risponde a un bisogno reale, l'insegnamento della scrittura è integrato nella vita quotidiana dei bambini (Bodrova & Leong, 2011).

1.4.2. Attività avviate dagli insegnanti

Come abbiamo visto sopra, per accedere alla prospettiva del bambino e coinvolgerlo progressivamente nel programma scolastico è necessario comprendere le sue motivazioni, le sue intenzioni e i suoi interessi resi visibili in situazioni di interazione con gli altri e il suo ambiente scolastico (Hedegaard et al. 2008). Si tratta quindi per l'insegnante di organizzare situazioni didattiche che offrano opportunità relazionali per rivelare i saperi in costruzione e per sostenerne lo sviluppo attraverso la consapevolezza di nuovi modi di utilizzare gli oggetti a disposizione e nuove prospettive a partire dalle quali possono essere percepiti (Pramling et al., 2019). Queste attività devono essere significative per loro (Hedegaard et al.).

Il concetto di insegnamento integrato proposto da Dalgren in Pramling et al. (2019) afferma che le attività avviate dall'insegnante diventano significative anche quando si basano su pratiche ricorrenti nelle attività quotidiane della classe. Queste attività ripetitive sono efficaci perché mettono in gioco routine linguistiche costruite dall'insegnante e integrate progressivamente da un processo di imitazione (Joignaux et al., 2012). In questo campo di tensione tra la prospettiva del bambino e quella dell'insegnante, è importante rimanere vigili affinché le motivazioni dei bambini siano sempre in linea con le aspettative e il programma scolastico, perché:

Come abbiamo detto, il bambino piccolo apprende seguendo il suo programma ; lo scolaro apprende secondo il programma del maestro, ma il bambino in età prescolastica è capace di apprendere nella misura in cui il programma del maestro diventa il suo programma. [...] Per il bambino in età prescolastica il rapporto è determinato in una maniera tale che ciò che esso desidera è ciò che è desiderato da chi lo guida. (Vygostky, 1935/1995, p. 36 ; traduzione nostra).

1.4.3. Una struttura pedagogica che permette un incrocio di prospettive

La struttura pedagogica di transizione proposta da Truffer Moreau (2020) fornisce una risposta a questa tensione tra le attività avviate dagli allievi e quelle avviate dagli insegnanti. Questo dispositivo costituisce un sistema organizzato e dinamico che si articola tra cinque componenti: sapere, gioco, incontro, attività di apprendimento, attività di formazione. L'articolazione tra di esse sostiene l'appropriazione della cultura scolastica qualunque sia il profilo culturale e psicologico degli allievi, tenendo conto delle loro prospettive. Le modalità relative a ciascuna di queste componenti sono interdipendenti e permettono di creare dei legami tra le attività avviate dai bambini e quelle avviate dall'insegnante intorno a un oggetto di insegnamento/apprendimento (componente centrale). Ognuno di questi componenti ha una funzione diversa.

La componente del gioco (attività avviata dal bambino) ha diverse funzioni, come quella di riconoscere e rivelare le particolarità, gli interessi e i bisogni di ogni bambino. Permette inoltre all'allievo di reinvestire ciò che ha imparato integrandolo nella sua attività di produzione.

La componente di incontro è organizzata su iniziativa dell'insegnante, che decide di riunire il gruppo in un dato momento attorno a un oggetto risultante dalle attività dei bambini. Torneremo su questo punto in modo più dettagliato nel paragrafo seguente.

Altre due componenti permettono al bambino di prendere gradualmente in mano la conoscenza nelle attività di apprendimento e nelle attività di formazione. Queste sono organizzate e pianificate dall'insegnante in seguito all'identificazione del sapere durante la riunione. In queste sessioni, il bambino metterà alla prova dapprima collettivamente, poi progressivamente anche in modo individuale, i modi di pensiero necessari per l'appropriazione del sapere perseguito.

1.4.4. La riunione: una forma di collettivo di apprendimento

La riunione è una forma di collettivo di apprendimento che si crea su iniziativa dell'insegnante. Può avvenire all'inizio, durante il tempo di attività su iniziativa dei bambini, o alla fine di esso. L'insegnante raggruppa gli allievi intorno a una situazione/produzione realizzata da uno o più bambini.

Questa riunione segue un protocollo (Collot, 2002) che si divide tra regole operative portate dall'adulto; tuttavia, «de la réunion émerge [...] également des règles explicites ou implicites qui permettent le fonctionnement» (Collot, p 96).

Secondo Truffer Moreau, la riunione può quindi procedere come segue (2020) :

- In un primo momento l'insegnante apre la riunione e introduce il problema che verrà affrontato, poi ricorda al gruppo le regole previste in termini di comportamento e discute l'oggetto sottoposto al gruppo.
- Arriva poi il momento in cui gli osservatori mettono in discussione questo oggetto, lo descrivono, avanzano ipotesi e pongono domande a cui i bambini che lo hanno prodotto possono rispondere.
- In una terza fase, i produttori possono rispondere alle domande, fare delle precisazioni, rendere esplicite le loro intenzioni e spiegare le condizioni di questa produzione.
- Per concludere, l'insegnante sottolinea le conoscenze mobilitate durante la riunione, le mette in prospettiva con le esperienze e gli apprendimenti in corso in classe e pone i bambini in progetto intorno ai saperi che saranno rielaborati.

La riunione è il momento in cui viene messo in evidenza un sapere della scuola. L'insegnante che orchestra le discussioni accompagna progressivamente la messa in prospettiva dell'oggetto discusso con le conoscenze del programma scolastico. La questione qui verte sulla consapevolezza della conoscenza mobilitata o contenuta nell'oggetto. Questa consapevolezza costituisce un momento di cambiamento necessario per lo sviluppo del pensiero (Vygotsky, 1997). Per accompagnare questo processo e poter indicare le conoscenze nella produzione del bambino, l'insegnante deve avere una conoscenza approfondita delle conoscenze da insegnare e mobilitare un vocabolario preciso.

Il momento della riunione è un momento per prendere le distanze dall'azione intrapresa. Si chiede al bambino di discutere l'oggetto descrivendolo, interrogandolo e formulando delle ipotesi. Ciò che è in gioco qui è l'apprendimento di un approccio riflessivo attraverso la formazione all'uso del linguaggio per riflettere e costruire del significato. Per sostenere lo sviluppo di un approccio riflessivo, l'insegnante chiede al bambino di riformulare o chiarire, ne incoraggia l'espressione, «fa il finto tonto» (Collot, 2002, p. 95) in modo che il bambino sia indotto a specificare.

Quando è così messo in discussione dal gruppo, l'oggetto risultante dal gioco cambia il suo status e diventa un oggetto di studio (Bautier, 2006). Il cambiamento di atteggiamento, che qui è necessario, è sostenuto dall'insegnante che interroga i bambini e rende visibile il suo modo di riflettere e analizzare l'oggetto. Questo processo permette di portare alla luce le conoscenze scolastiche o fondamentali insite nell'oggetto, ma anche i contenuti di apprendimento che si costituiscono nell'interazione tra i bambini e l'insegnante (Pramling et al. 2019). Al fine di preservare la motivazione dell'allievo a impegnarsi nelle interazioni, il compito dell'insegnante è quindi quello di incoraggiare l'espressione senza concentrarsi sulla forma o sul linguaggio sintattico strutturato (Doyon & Fischer, 2012). Il compito dell'insegnante è quello di sostenere

questa espressione emergente in modo misurato e appropriato, fornendo gli strumenti linguistici necessari al suo sviluppo. L'uso di un linguaggio disciplinare e di un vocabolario preciso permette anche di sostenere un'attenzione al discorso come oggetto di insegnamento (Audin, 2011) e al carattere disciplinare dei saperi (Astolfi, 2017).

Questa attenzione esplicita alla lingua orale nei momenti collettivi partecipa alla costruzione del pensiero e dello sviluppo cognitivo (Vygotsky, 1997) così come alla costruzione di una seconda postura necessaria al successo scolastico (Bautier & Goigoux, 2004). Trasformando le idee in parole, il bambino chiarisce il suo pensiero, poiché le idee complesse possono essere sviluppate solo con l'aiuto del linguaggio. Le situazioni collettive sono quindi momenti privilegiati per rafforzare le pratiche linguistiche orali e scritte che partecipano allo sviluppo del pensare-parlare, perché «è chiarendo il proprio pensiero che lo si rende più accessibile agli altri» (Doyon & Fischer, 2012, p. 34).

Nel quadro di questo metodo di lavoro, che parte da attività iniziate dagli alunni, come viene condivisa tra gli allievi e l'insegnante l'assunzione di responsabilità per i diversi tipi di sapere? Quali sono le interazioni che sostengono la trasformazione dei saperi? Quali sono i gesti mobilitati dagli insegnanti?

Sono queste le domande che affronteremo in questo articolo.

2. Analisi di un caso: un incontro intorno a uno spartito

In questo articolo presentiamo un caso di studio tratto da un progetto di ricerca collaborativa che ha la particolarità di incrociare due prospettive sulle situazioni di insegnamento/apprendimento nelle prime classi scolastiche: quella della didattica degli apprendimenti fondamentali e quella della didattica della lingua d'insegnamento. La ricerca si svolge in quattro classi dei primi due anni di formazione scolastica visitate regolarmente nel corso di 18 mesi con, in particolare, la registrazione video delle attività iniziate dai bambini e gli incontri organizzati dagli insegnanti. Presentiamo qui un caso particolare in una di queste classi.

La situazione analizzata illustra come un oggetto quotidiano, risultante da una situazione iniziata da un bambino, diventa un oggetto di studio, ossia *il senso di lettura*. Più specificamente, descriviamo come la prospettiva di questa insegnante e dei suoi allievi si incontrano attorno a questo oggetto, così come le condizioni messe in atto per sostenere l'espressione del linguaggio scolastico intorno al *senso di lettura*. Proponiamo anche una tipologia dei saperi linguistici e fondamentali inerenti a questa situazione di apprendimento.

La classe in cui è stata scelta la situazione analizzata offre agli allievi un periodo quotidiano di circa 60 minuti durante il quale possono scegliere l'attività che desiderano svolgere. L'incontro è una routine pedagogica che può avvenire prima, durante o dopo questo periodo di attività iniziate dai bambini. In questo modo, i bambini si esercitano ogni giorno a osservare un oggetto quotidiano per farne un oggetto di studio (Bautier, 2006). Durante queste discussioni collettive organizzate dall'insegnante, gli allievi sono invitati a mobilitare e ad allenare l'uso di un linguaggio preciso e distanziato (Goigoux, 1998) attorno a una costruzione, un disegno o una produzione risultante dal periodo di gioco per mettere in discussione queste attività produttive assumendo un'altra postura.

2.1. Metodologia e domande di ricerca

In questo articolo analizziamo un incontro in particolare per capire come un'attività iniziata da un allievo diventa un contenuto di apprendimento nel collettivo. A questo scopo, abbiamo selezionato diversi momenti significativi. La loro trascrizione e analisi ci permettono di comprendere più specificamente:

1. Come viene condivisa la proprietà della conoscenza tra i bambini e il loro insegnante?
2. Quali sono i gesti didattici che sostengono lo sviluppo del linguaggio scolastico?
3. Quale conoscenza viene mobilitata in questa situazione?

Per capire come la prospettiva del bambino e quella dell'insegnante si intersecano in queste interazioni, analizziamo la distribuzione della presa in carico della conoscenza tra lei e gli allievi.

Per fare questo, abbiamo attinto al lavoro di Diamond et al. (2019), Muhonen et al. (2016), Fleer e Veresov (2018), Lejeune (2020) e Clerc-Georgy e Maire Sardi (2020) per adattare una scala di presa in carico della conoscenza.

Assenza di conoscenza	Il bambino non è consapevole della presenza di una conoscenza e non tiene conto delle mediazioni attuate dall'insegnante.
Conoscenza embrionale	È l'insegnante a farsi carico della conoscenza. Il bambino non ha ancora acquisito tutte le componenti di una conoscenza.
Emergente con un sostegno diretto	La conoscenza è presa in carico dall'insegnante, che sostiene attivamente la produzione del bambino usando domande chiuse, guidandone i gesti e costruendo il discorso sulla conoscenza con il bambino.
Si sviluppa con un supporto guidato	La conoscenza è presa in carico dal bambino. L'insegnante suggerisce, fa domande aperte, ecc.
Prestazione indipendente	Il bambino si fa carico della conoscenza in modo autonomo.

Tabella 1 : Scala di presa in carico della conoscenza

Al fine di informare i gesti dell'insegnante che sostengono lo sviluppo del linguaggio scolastico, abbiamo innanzitutto separato l'incontro in unità di analisi utilizzando la scala delle regolazioni interattive (Tobola Couchepin, 2017; team DORE). Abbiamo attinto a questa scala per determinare come le interazioni tra l'insegnante e gli allievi sono distribuite attorno agli ostacoli incontrati.

1. Convalida / invalidazione - espressione di accordo o disaccordo	Dall'insegnante e/o dagli allievi
2. Riformulazione - considerazione di ciò che è stato detto	
3. Dimostrazione/spiegazione - usando la lingua o strumenti esterni	
4. Interrogazione - riflessione - interrogazione aperta e di sviluppo	

Tabella 2 : Scala delle regolazioni interattive adattate

Infine, per costruire la tipologia dei saperi mobilitati in questa riunione, facciamo riferimento alla definizione delle conoscenze fondamentali posta da Clerc Georgy e Truffer Moreau (2016) e al Plan d'étude romand (CIIP, 2010). Abbiamo poi classificato queste conoscenze sulla base dell'osservazione della riunione e abbiamo sottoposto la nostra analisi all'insegnante durante un autoconfronto per una doppia convalida.

2.2. Un processo in due fasi

Per cominciare, qui di seguito presentiamo la sequenza dell'osservazione in classe. In primo luogo, descriviamo l'attività di produzione dell'allievo (Alex) durante il tempo di attività iniziato dal bambino e le interazioni tra il bambino e il suo insegnante. In seguito descriviamo lo svolgimento della riunione.

2.2.1. L'attività di produzione dell'allievo

I bambini si impegnano liberamente in attività in tutto lo spazio della classe. Fanno uso di tutti i materiali forniti, giocano da soli o in gruppo. La produzione di Alex attira l'attenzione dell'insegnante. Dopo 10 minuti di attività, l'insegnante si avvicina al bambino che sta maneggiando uno xilofono colorato e un tamburello. Gli suggerisce di produrre uno spartito, ricordando ad Alex quello che un altro bambino aveva fatto il giorno prima. L'insegnante si allontana per lasciarlo realizzare questa produzione.



Foto 1 : La produzione di Alex – spezzone del filmato

Dodici minuti più tardi, l'insegnante torna da Alex. Gli chiede di suonare la musica scritta sul foglio. Alex comincia a colpire il tamburello e inizia a leggere il suo spartito dal fondo del foglio.

Insegnante: Cominci dal basso?

Alex: Ah sì.

Ins.: O cominci dall'alto?

Alex: In basso.

Ins: Oh davvero? quando leggi inizi dal basso?

Alex: Sì.

Ins: Vai avanti, ti osservo.

(Alex batte il tamburo)

Attraverso le sue domande, l'insegnante cerca di capire la prospettiva dell'allievo. L'allievo comincia a leggere il suo spartito dal basso. Traccia un parallelismo con la lettura e lascia la sua domanda in sospeso. Non torna sulla risposta sbagliata dell'allievo, lascia la riflessione aperta. Qualche istante dopo, l'insegnante dirige l'attenzione del bambino sul fatto che questo spartito deve essere leggibile anche per altre persone. Questo richiede ad Alex di cambiare la sua prospettiva e di considerare il potenziale lettore nella sua attività. Gli suggerisce di ricominciare a leggere lo spartito, e poi di ricominciare dall'inizio per sperimentare di nuovo la situazione di lettura. Questa volta, con il sostegno dell'insegnante, Alex comincia a leggere il suo spartito dall'alto; ha così portato una regolazione nella sua azione senza che l'insegnante debba tornare sul *senso di lettura*, si fa così progressivamente carico della conoscenza con il sostegno diretto dell'insegnante. Questo sostegno è diretto nella misura in cui l'insegnante guida le azioni dell'allievo con un'interrogazione sostenuta, passo dopo passo. In questo modo verbalizza tutte le domande che l'allievo dovrebbe fare.

Ins.: Cercheremo di rifarlo dall'inizio

Alex: Ok

Ins.: Dov'è l'inizio sul tuo foglio?

Alex : Suonare ancora il tamburo.

Ins.: Sì, dove inizia? È questo l'inizio? Dove comincia?

(Alex indica le linee verticali in alto a sinistra sul foglio)

Ins.: Ok, allora vai avanti.

Alex: In alto.

Ins.: Puoi iniziare Alex, ti sto guardando.

(Alex colpisce i tasti dello xilofono annunciando: giallo, arancione, rosso, ...)

Lo scambio continua. Sembra che la conoscenza da parte di Alex del senso di lettura sia ancora instabile. L'insegnante osserva Alex, lo interroga e lo lascia continuare la sua attività. Non insiste. Tuttavia, sceglie di portare la conoscenza del senso di lettura in una riunione e chiede ad Alex di presentare la sua attività. In questo modo, mette in discussione la conoscenza per tutta la classe e dà a tutti l'opportunità di aprire il dibattito.

2.2.2. La riunione

La riunione che stiamo analizzando è divisa in quattro momenti distinti durante i quali l'insegnante assume ogni volta un ruolo leggermente diverso:

a) *Tempo di presentazione dell'argomento della discussione da parte dell'insegnante e del gruppo*

L'insegnante stabilisce il contesto dell'incontro per tutti i bambini spiegando la scelta dell'argomento in discussione. Prima di tutto, fa collegamenti con una riunione precedente che aveva già trattato la creazione di uno spartito. Lascia la parola ad Alex per presentare ciò che ha davanti a sé: uno xilofono, un tamburello e uno spartito. Il gruppo si mobilita per chiarire il lessico legato a questi elementi.

b) *Tempo di problematizzazione introdotto da un'interrogazione aperta e di sviluppo*

L'insegnante pone agli allievi una domanda aperta e di sviluppo. Problematizza interrogando i bambini sull'uso dell'oggetto in discussione, ossia lo spartito. Ricorda ai bambini l'atteggiamento che ci si aspetta da loro in questo momento, ossia parlare per contribuire al dibattito e alle riflessioni.

c) Tempo di parola per gli osservatori

Il gruppo è mobilitato per offrire il proprio punto di vista sull'uso dello spartito. I bambini esprimono la loro opinione sull'inizio dello spartito, il senso di lettura e l'andare a capo. Per accedere al punto di vista degli allievi sull'oggetto in discussione, l'insegnante distribuisce la parola ma fa attenzione a non prendere posizione. Riprende alcune risposte riformulandole, ma senza fornire un feedback specifico sulla conoscenza, sul senso di lettura. Le opinioni divergono.

d) Tempo di parola per il produttore

Durante questo tempo Alex, con l'aiuto delle domande e dei gesti dell'insegnante, produrrà la musica composta sullo xilofono e sul tamburello. Gli altri bambini lo ascoltano e lo guardano leggere il suo spartito a modo suo. L'insegnante resta in secondo piano e lascia che il bambino presenti il suo spartito.

e) Tempo di messa in evidenza delle conoscenze: senso di lettura

Una volta raccolta la prospettiva degli allievi, l'insegnante dimostrerà con i bambini il senso di lettura. Prende l'iniziativa e indica esplicitamente il senso di lettura utilizzando la lavagna presente in classe. Questo processo si svolge in tre fasi: i) l'insegnante evidenzia il senso di lettura e l'andare a capo con l'aiuto di tracce scritte alla lavagna; ii) collegamenti e riferimenti ad altri tipi di scrittura (cinese, giapponese, ecc.) discussi nel gruppo; iii) intreccio con l'esperienza dei bambini con l'uso del tasto di interruzione di riga della macchina da scrivere.

Due tempi di questa riunione sono particolarmente interessanti e saranno illustrati più dettagliatamente qui di seguito: il tempo lasciato agli osservatori per parlare e il momento in cui viene messa in evidenza la conoscenza, il senso di lettura. La loro analisi ci permette di evidenziare le regolazioni interattive messe in atto, le conoscenze mobilitate e l'uso delle tracce sulla lavagna.

2.3. Tempo di parola per gli osservatori

All'inizio, l'insegnante pone una domanda aperta e di sviluppo (scala di regolazione, livello 4): «Questo spartito con quale colore inizia, dove inizia?» mentre specifica ad Alex: «Alex, lasciamo che siano gli altri a scoprirlo, ok?» Si rivolge quindi in particolare agli osservatori. Poi accompagna l'espressione dei bambini con domande di controllo (scala di regolazione, livello 4). Queste domande aperte collegano tra loro le opinioni dei bambini (scala di regolazione, livello 4): «Stella, sei d'accordo con Loïc? Hai un'altra idea?» o un po' più avanti: «Non sei d'accordo con Loïc? Ma sei d'accordo con un altro bambino?» Le domande aperte (scala di regolazione, livello 4) sull'oggetto della conoscenza, il senso di lettura, le permettono di accedere alla prospettiva dei bambini su questo oggetto. Può così raccogliere e valutare le conoscenze degli allievi sul senso della lettura e l'andare a capo. Osserviamo anche che l'insegnante riformula le parole dei bambini senza prendere posizione, non convalida né invalida le loro risposte. A volte chiede loro dei chiarimenti per avvicinarsi il più possibile alla prospettiva del bambino (scala di regolazione, livello 3): «Quando ho finito qui, dove pensi che si debba andare?»

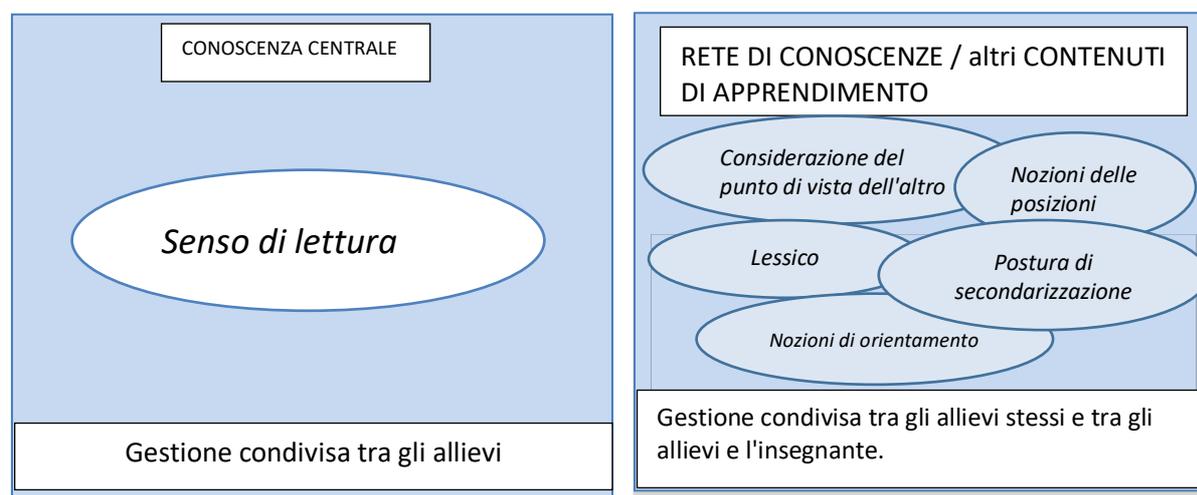
Anche se l'insegnante incoraggia i bambini a esprimere il loro punto di vista sul senso di lettura collegandolo a ciò che è stato detto dagli altri (scala di regolazione, livello 2), costruendo così delle relazioni tra le risposte degli allievi, non fornisce alcun feedback sul senso di lettura. Rimane neutrale e incoraggia ogni persona a prendere posizione. Il suo ruolo è quello di gestire il processo di conversazione per raccogliere le opinioni di tutti e metterle in relazione tra loro.

Così, durante questo momento della riunione, i bambini condividono la responsabilità della conoscenza, qualunque sia il loro livello di comprensione del senso di lettura. Esprimono il loro accordo o disaccordo con gli altri: «Sono d'accordo con Liliana» (scala di regolazione, livello 1); danno il loro punto di vista sul senso di lettura dello spartito: «Penso che inizia con il blu e poi va all'indietro e poi si ricomincia con il verde e poi finisce nel viola.» (scala di regolazione, livello 3), oppure riformulano le proposte degli altri e dichiarano il loro accordo o disaccordo con esse: «È come dice Loïc. Tranne che se lo invertiamo. Significa che sono d'accordo con Stella.» (scala di regolazione, livello 4).

Osserviamo in questa parte della riunione che la regolazione interattiva è condivisa tra l'insegnante e gli allievi. L'assunzione di responsabilità per la conoscenza si colloca dalla parte degli allievi attraverso la discussione etero-regolata del senso di lettura, durante la quale si intrecciano validazioni/invalidazioni, riformulazioni e dimostrazioni/spiegazioni (scale di regolazioni interattive). La scelta dell'insegnante qui è di far

circolare la parola sulla conoscenza senza fornire un feedback su di essa. L'espressione dei bambini, mobilitando l'opinione degli altri, è sostenuta dall'insegnante che, rivolgendosi al gruppo o a un bambino in particolare, riformula gli interventi precedenti specificando i nomi dei parlanti. Fare domande e/o riformulare inserendo sistematicamente i nomi dei bambini incoraggia gli allievi a imitare l'insegnante. Sostenere un'espressione che tenga conto del punto di vista dell'altro è una forma di interazione insegnata in questo modo dinamico in una situazione. La regolazione messa in atto dall'insegnante permette agli allievi di prendere gradualmente coscienza delle conoscenze evidenziate dall'insegnante attingendo alla produzione di Alex. Ciò che è significativo è anche il livello di eterogeneità delle conoscenze degli allievi: Alcuni non considerano l'oggetto in discussione, lo spartito, come un oggetto da interrogare per farne un oggetto di studio (Bautier, 2006; Goigoux, 1998), altri mobilitano una conoscenza spaziale ancora fragile per descrivere l'oggetto e spiegare il loro punto di vista sulla posizione dei colori o l'orientamento per andare a capo; altri ancora dimostrano una conoscenza embrionale e instabile di questa conoscenza; altri, infine, forniscono una spiegazione accademica e argomentata dell'uso del senso di lettura. La postura di secondarizzazione necessaria per l'appropriazione del sapere scolastico è insegnata qui attraverso la situazione stessa e il sostegno del gruppo e dell'insegnante.

Nonostante una problematizzazione iniziale da parte dell'insegnante, l'assunzione di responsabilità per il senso di lettura è qui interamente dalla parte degli allievi, con l'insegnante che svolge il ruolo di distributrice della discussione. Tuttavia, i contenuti di apprendimento legati alla situazione sono condivisi tra i bambini e l'insegnante. L'insegnante sostiene attivamente la considerazione dell'altro, la seconda postura attesa, il lessico spaziale, le nozioni di posizione e spostamento come illustrato nello schema qui sotto. Pertanto, se in questo incontro il sapere centrale è il senso di lettura, possiamo osservare che l'acquisizione progressiva di questa conoscenza da parte degli allievi può avvenire solo basandosi sui saperi fondamentali legati all'apprendere insieme (Clerc Georgy & Truffer Moreau, 2016). I bambini mobilitano strumenti cognitivi e affettivi per percepire l'altro, il suo punto di vista, e poi associarlo o meno al proprio punto di vista. Mentre la conoscenza del senso di lettura è la conoscenza qui discussa dagli allievi, diversi contenuti di apprendimento (Pramling et al. 2019) sono insegnati all'interno della stessa situazione, come la seconda postura necessaria per interrogare l'oggetto e la considerazione della parola dell'altro (Landry, 2014).



Schema 1: Gestione delle conoscenze nella riunione durante il periodo di osservazione

2.4. Tempo di evidenziazione della conoscenza, senso di lettura

Quest'ultima parte della riunione permette all'insegnante di sottolineare il *senso di lettura*. Sceglie di fare una dimostrazione alla lavagna, contando sulla guida orale degli allievi. Qui verranno analizzati due elementi: l'uso della lavagna e l'uso della lingua.

All'inizio, in questo estratto, l'insegnante problematizza di nuovo il tema della riunione (scala di regolazione, livello 4). Verbalizza ciò che disegna sulla lavagna, dove è rappresentato un foglio di carta, e usa un preciso lessico spaziale per formulare la sua domanda.

Ins.: Qui sto solo rifacendo una cosa. Credo che l'abbiamo già fatto un'altra volta (traccia un rettangolo sulla lavagna). Questo è un foglio (mentre disegna il rettangolo).

Da dove comincio esattamente? (dispone i bambini in modo che siano rivolti verso la lavagna).

Proviamo a rifarlo dall'inizio. Quando voglio scrivere, da dove comincio sul foglio? (indica il foglio di carta sulla lavagna e punta a ciascun elemento sul foglio).

Comincio dal basso? dal centro? dall'alto? da un lato? dall'altro? da dove si comincia?

Poi chiede agli allievi di guidare il suo gesto in modo da segnare con un punto sulla lavagna dove iniziare a scrivere:

Ins.: Allora, mi puoi dire, in modo che io possa disegnare un punto sul mio foglio, da dove comincio? [...] Antonin, ho bisogno che tu mi dica se è in alto, se è al centro o se è in basso? [...] E quando sono in alto, ci sono anche diverse parti sul foglio. Ho la sinistra, il centro e la destra.

Ciò che viene insegnato in questo contesto è l'uso della lavagna come strumento che permette di costruire insieme una comprensione del *senso di lettura* mentre se ne scopre l'uso letterale. La lavagna, strumento culturale della scuola (Vygotski, 1935/1995), ampiamente utilizzato in classe, è carica di valori simbolici. Può essere collegata alla pianificazione della giornata o essere utilizzata per tenere traccia di quanto detto durante una condivisione, come avviene in questa riunione. La complessa conoscenza legata all'uso della lavagna per sostenere e strutturare il discorso è spesso invisibile agli occhi degli insegnanti e quindi resa invisibile agli allievi. Essa è, tuttavia, essenziale, poiché la partecipazione attiva del bambino all'elaborazione di tracce collettive attraverso «l'attività materiale della scrittura alla lavagna lavagna, del lasciare una traccia personale su di essa» (Nonnon, 2004, p.28) influenza fortemente l'uso successivo di queste tracce da parte del bambino.

Più avanti, è la questione dell'andare a capo a essere affrontata, come nell'esempio riportato qui di seguito con un allievo (Fabio). Durante queste interazioni, i bambini e l'insegnante collettivamente (Diamond et al., 2019) si fanno carico della dimostrazione della conoscenza della lettura. Le dimostrazioni/spiegazioni (scala di regolazione, livello 4) sono condivise dall'insegnante che disegna punti di partenza e frecce sulla lavagna sotto la dettatura dei bambini.

Ins.: Quando ho finito la linea che sto leggendo o scrivendo, Fabio, cosa faccio?

Fabio: Torni da quella parte.

(Fabio indica il lato sinistro della lavagna).

Ins.: Puoi dettarmelo, dove sarebbe?

(Fabio si alza in piedi).

Ins.: Con le tue parole.

Fabio: Sarebbe a sinistra.

Ins.: A sinistra.

(L'insegnante indica la parte inferiore del foglio).

Fabio: In alto.

(L'insegnante indica la parte superiore del foglio sopra la prima linea già tracciata.)

Fabio: No, sotto alla freccia rossa.

Ins.: Qui?

(Fabio indica sotto la freccia rossa sulla destra.)

Ins.: No, dietro il puntino.

(L'insegnante porta il suo pennarello a sinistra.)

Fabio: E in basso.

Ins.: Sotto il puntino.

(L'insegnante disegna un cerchio verde sotto il cerchio rosso).

L'uso del linguaggio richiesto dall'insegnante in questa situazione permette agli allievi di costruire progressivamente una comprensione del codice della lingua scritta. Il modo in cui l'insegnante risponde alla guida orale dei bambini quando produce frecce sulla lavagna, rispettando il *senso di lettura*, è un gesto interessante da analizzare. Non rispondendo nel modo previsto alle istruzioni degli allievi, usa gli «errori» come strumento per incoraggiarli a specificare e chiarire le loro indicazioni. Questa esigenza di usare un linguaggio preciso impegna i bambini in una postura riflessiva, portandoli a riconsiderare il loro linguaggio, a chiarirlo per farlo coincidere con la prospettiva dell'insegnante, che partecipa alla costruzione del pensiero in una prospettiva vygotskiana. Per sostenerli in questo processo, l'insegnante fa il gioco di quella che non capisce, come quando Collot (2002) parla di giocare al «finto tonto». Questo ruolo svolto dall'insegnante richiede ai bambini di mobilitare un preciso linguaggio spaziale per poter guidare la sua produzione sulla lavagna rispettandone l'uso letterario (Margolina & Laparra, 2017; Nonnon, 2004), ossia il modo specifico di organizzare lo spazio al suo interno. Questo gesto pedagogico rende così visibili i modi di pensiero necessari all'appropriazione del *senso di lettura*. L'uso della lavagna, qui come supporto per ripensare e co-costruire la comprensione di un sapere istituzionalizzato sul *senso di lettura*, viene così insegnato in modo contestualizzato.

Contrariamente al momento della riunione analizzato in precedenza, qui l'insegnante convalida e/o invalida le affermazioni dei bambini (scala di regolazione, livello 1). Questo cambiamento nel tipo di regolazione risponde alla funzione di evidenziazione e di coscientizzazione delle conoscenze legate a una riunione (Truffer Moreau, 2020). In questo momento della riunione, l'uso del linguaggio per sostenere la riflessione e la lavagna quale supporto per la comprensione del *senso di lettura* sono intimamente intrecciati tra loro.

Abbiamo quindi una situazione complessa in cui l'uso della lavagna come strumento culturale scolastico e il *senso di lettura* vengono insegnati simultaneamente e in modo complementare, essendo questa dimostrazione realizzata in modo esplicito, dinamico e condiviso tra l'insegnante e gli allievi. Questa situazione ha senso per i bambini perché risponde ai loro interessi, identificati durante il tempo di gioco e la riunione. Permette di rendere visibile l'incrocio tra la prospettiva del bambino e quella dell'insegnante (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) sulla conoscenza del *senso di lettura* e sui contenuti di apprendimento necessari all'appropriazione della conoscenza centrale. Inoltre, questa situazione complessa permette di tener conto dei bisogni e del livello di eterogeneità della classe, poiché ogni bambino può farsi carico delle diverse conoscenze secondo il proprio livello di comprensione, sostenuto dai gesti dell'insegnante e dal gruppo di apprendimento. L'assunzione della responsabilità della conoscenza è così condivisa dagli allievi tra loro e tra l'insegnante e gli allievi.



Schema 2 : Gestione della conoscenza nella riunione durante il tempo di evidenziazione della conoscenza centrale, il senso di lettura e la rete di conoscenze ad esso collegate.

2.5. Una rete di conoscenze, contenuti di apprendimento legati alla conoscenza centrale

Il processo di appropriazione della conoscenza nel collettivo di apprendimento e il coinvolgimento attivo degli allievi nella co-costruzione di una comprensione comune del *sensu di lettura* costituiscono un primo passo essenziale verso l'interiorizzazione di questa organizzazione spaziale alfabetizzata (Vygotsky, 2014). Questo processo è legato al passaggio da un linguaggio familiare che si sviluppa nel mondo dell'oralità a un linguaggio scolastico, orale o scritto. L'uso del linguaggio scolastico richiede quindi l'appropriazione di un mondo organizzato secondo le risorse dell'alfabetizzazione.

Abbiamo visto attraverso questi due esempi che molte conoscenze ruotano intorno alla conoscenza centrale in questa situazione di insegnamento/apprendimento della riunione. Se la conoscenza centrale è il *sensu di lettura*, altri contenuti di apprendimento si costituiscono in questo collettivo che è la riunione. Si tratta in alcuni casi di conoscenze fondamentali come la *pratica riflessiva*, la *postura della secondarizzazione*, il *prendere in considerazione il punto di vista dell'altro*. In altri casi, si tratta di conoscenze disciplinari legate al linguaggio dell'istruzione, come *l'andare a capo* o *l'uso del lessico*. Altre ancora possono essere descritte come protodisciplinari (Chevallard & Johsua, 1985), ossia provenienti da un'altra disciplina ma il cui uso è necessario in questo contesto: *nozioni di posizione* o *orientamento* legate alla matematica. Abbiamo anche individuato l'apprendimento dell'uso di uno strumento culturale: la lavagna. L'appropriazione *dell'uso di strumenti culturali* come l'organizzazione spaziale della lavagna, l'uso di punti e il disegno di frecce per rappresentare il significato della scrittura sono convenzioni socialmente e storicamente costruite che il bambino deve anche interiorizzare.



Foto 2: Dimostrazione alla lavagna - estratto dal film

Quest'uso esplicitamente e collettivamente condiviso della lavagna e della sua specifica organizzazione spaziale per illustrare il *sensu di lettura* permette ai bambini di appropriarsi, nel contesto, di usi del linguaggio scritto come i codici (linee - frecce) (Laparra & Margolinas, 2016; Nonnon, 2004), la capacità di correre lungo una linea (Joignaux et al., 2012) o l'organizzazione spaziale di un foglio di carta o della lavagna (Nonnon). Questa conoscenza è resa visibile qui dall'insegnante. Sembra che l'uso di un punto come simbolo che indica l'inizio o la fine di una linea non sia menzionato nel PER. Tuttavia, troviamo alcune descrizioni negli ambiti SHS geografia che potrebbero essere collegate alla nostra situazione per quanto riguarda l'uso del vocabolario spaziale senza che siano stati fatti collegamenti espliciti con il *sensu di lettura*. Per quanto riguarda le frecce, anche se sono strumenti legati al campo della matematica, non sono menzionate come conoscenze da insegnare nelle prime classi.

Al centro della nostra ricerca, ci siamo interrogati sulla transizione che il bambino sperimenta tra la lingua familiare e la lingua scolastica prevista. Se, nella nostra analisi, abbiamo definito il *sensu di lettura* come una

conoscenza centrale, è proprio l'apprendimento dell'uso di un linguaggio distanziato, ossia di un linguaggio che permette di interrogare gli oggetti del mondo (lo spartito di Alex) per farne un oggetto di studio (il *sensu di lettura*) a essere al centro di questa situazione analizzata. La riunione è dunque una modalità di lavoro, uno strumento culturale scolastico (Vygotski, 1935/1995) che permette di sostenere questa transizione verso l'appropriazione del linguaggio scolastico. Possiamo quindi sostenere che la riunione è anche, di per sé, un oggetto di apprendimento, nel senso che richiede al bambino di cambiare la propria postura e che questo può essere appreso solo in modo situativo.

I diversi contenuti di apprendimento (Pramling et al. 2019) sopraelencati sono quindi strettamente collegati e complementari. Contribuiscono all'appropriazione graduale da parte degli allievi del mondo dell'alfabetizzazione e del suo modo specifico di organizzare lo spazio. Nello schema che segue, presentiamo una sintesi delle diverse tipologie di conoscenza che ruotano intorno all'oggetto della conoscenza, il *sensu di lettura*, nella riunione analizzata.



Schema 3 : Rete di conoscenze/contenuti di apprendimento della riunione intorno alla conoscenza centrale
In blu: conoscenze fondamentali - In arancione: conoscenza del linguaggio scolastico - In viola: conoscenze protodisciplinari
In verde: linguaggio scolastico - In grigio: strumenti culturali scolastici

Conclusioni

Questo studio di un caso illustra come, a partire da un'attività iniziata da un bambino, delle conoscenze linguistico-letterali sono evidenziate e mobilitate collettivamente nell'ambito di un apprendimento collettivo avviato da un insegnante. Nel nostro contributo, abbiamo cercato di capire più specificamente come l'assunzione di responsabilità per la conoscenza è condivisa tra gli allievi e la loro insegnante. Abbiamo identificato i gesti didattici legati alle modalità di lavoro che sostengono lo sviluppo del linguaggio scolastico. Abbiamo anche identificato la rete di conoscenze mobilitate nella situazione di interazione.

Prima di tutto, possiamo evidenziare il ruolo dei metodi di lavoro utilizzati in questa classe come condizione importante per il passaggio dalla lingua familiare a quella scolastica. In effetti, nelle attività avviate dai bambini, l'allievo è libero nelle sue scelte e può così realizzare il proprio programma (qui attraverso la produzione di uno spartito). L'insegnante prende quindi in mano questo oggetto legato alla conoscenza musicale perché individua una conoscenza letterale interessante da mettere in evidenza e punta l'attenzione su di essa durante la riunione collettiva. Così, durante la riunione, il gruppo si mobilita per accedere alla prospettiva dei bambini sull'oggetto linguistico, il *sensu di lettura*, attraverso una regolazione interattiva molto aperta e poi attraverso una problematizzazione che permette ad ogni allievo di posizionarsi rispetto alla produzione, ma anche rispetto al *sensu di lettura*. In questo modo, l'insegnante può identificare le conoscenze degli allievi e utilizzarle collettivamente per insegnare la nozione di *sensu di lettura*, che è in fase di appropriazione da parte dei bambini. La trasformazione della conoscenza è così sostenuta dal metodo di lavoro scelto e dalle regolazioni fatte nel e con il gruppo di apprendimento.

Abbiamo anche potuto mostrare che l'intersezione tra la prospettiva del bambino e quella dell'insegnante può essere raggiunta solo da una conoscenza approfondita della rete di conoscenze che ruota intorno all'oggetto centrale di apprendimento e dall'insegnante che tiene conto del livello di appropriazione di queste conoscenze da parte degli allievi.

Possiamo dunque evidenziare che certi gesti e metodi di lavoro sostengono efficacemente l'appropriazione del sapere letterale:

- l'uso di metodi di lavoro adattati ai bisogni e agli interessi degli allievi (dialettica tra attività avviate dai bambini e attività avviate dagli adulti) che permettono di prendere in considerazione la prospettiva dei bambini sull'oggetto di apprendimento legato alla situazione di interazione;
- l'uso ripetuto di queste modalità (routine pedagogiche);
- l'organizzazione di situazioni complesse;
- l'uso dell'eterogeneità del gruppo come risorsa essenziale per l'apprendimento;
- l'assunzione di responsabilità per la conoscenza condivisa tra i bambini o tra i bambini e l'insegnante a seconda della situazione;
- le conoscenze mirate ai contenuti di apprendimento che ruotano intorno a un oggetto linguistico (conoscenza proto-disciplinare e fondamentale);
- la considerazione dei vari contenuti di apprendimento legati alla conoscenza centrale mirata (con attenzione alle conoscenze trasparenti);
- l'implementazione di regolazioni interattive complesse e dinamiche.

L'efficacia di queste azioni è strettamente legata ai metodi di lavoro proposti. Così, il tempo dedicato alle attività iniziate dai bambini è essenziale per il loro sviluppo. Nel contesto di una situazione specifica, essi possono infatti testare le conoscenze che stanno acquisendo, reinvestire ciò che è stato indicato collettivamente e valutare così i loro progressi.

La considerazione della prospettiva degli allievi sull'oggetto in discussione nel gruppo costituisce un momento essenziale che permette all'insegnante, attraverso domande e sollecitazioni aperte, di cogliere il livello di appropriazione delle conoscenze da parte degli allievi. Questa capacità di guidare il gruppo attraverso regolazioni interattive complesse e dinamiche mantiene la motivazione degli allievi, contribuisce alla costruzione della loro autostima e pone le basi necessarie per iniziare l'apprendimento a scuola. L'efficacia del lavoro di insegnamento si misura quindi sulla capacità di prendere in considerazione ogni bambino là dove si trova, organizzando situazioni di insegnamento sufficientemente complesse per rispondere ai bisogni di ogni bambino. Prendere in considerazione l'eterogeneità del gruppo costituisce quindi una leva per l'apprendimento, poiché il sapere di ogni bambino contribuisce alla costruzione degli strumenti culturali della scuola.

Infine, come abbiamo visto, le conoscenze che ruotano attorno a un oggetto di insegnamento/apprendimento letterale sono a volte derivate da altre discipline, ma talvolta anche assenti dal Plan d'étude romand (PER). Di conseguenza, sono spesso trasparenti per l'insegnante e quindi non sono rese visibili agli allievi. Per quanto riguarda le conoscenze fondamentali necessarie per l'appropriazione degli strumenti di socializzazione scolastica, esse sono solo poco visibili nella PER e spesso trascurate nelle pratiche di insegnamento.

Tuttavia, la pratica esperta qui analizzata mette in evidenza l'importanza di prendere in considerazione i diversi tipi di conoscenze da mobilitare in una situazione insieme alla complessità dei gesti di sostegno da attuare per favorire il processo di apprendimento degli allievi intorno a un oggetto linguistico, il *senso di lettura*. Per fare in modo che le conoscenze non prescritte non rimangano trasparenti per gli insegnanti e quindi per gli allievi, stiamo pensando a una formazione per l'insegnamento per le prime classi. Questa dovrebbe formare i futuri insegnanti alle diverse tipologie di conoscenza mobilitate in una situazione d'insegnamento/apprendimento; nel prendere in considerazione i diversi contenuti di apprendimento legati all'oggetto di apprendimento, sia esso linguistico o di altro tipo; nell'utilizzare il tempo di attività su iniziativa dei bambini come vere situazioni di apprendimento e nell'utilizzare l'eterogeneità come risorsa. Prendere in considerazione i bisogni e gli interessi di ogni bambino attraverso scelte didattiche che permettano di accedere alla prospettiva dei bambini ci sembra indispensabile se non si vogliono rafforzare le disuguaglianze sociali.

Riferimenti bibliografici

- Astolfi, J. P. (2017). La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre. ESF Sciences Humaines.
- Audin, L. (2011). Obstacles cognitifs et langage : un dispositif transversal au service de l'apprentissage de l'anglais, du français et des mathématiques en 6°. in Sensevy G.& a. (ed), Actes du colloque international, Efficacité et équité en éducation, Rennes, 19-20 novembre 2008.
- Bautier É. (2006). Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire: exigences et malentendus. *Les registres de travail des élèves* (Vol. 7, No. 7-2, pp. 29-46). Presses universitaires de Rennes.
- Bautier, É., Charlot, B. & Rochex, J. Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. *L'école, l'état des savoirs*, 179-188.
- Bautier, É. & Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, 105-122.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance. Québec: PUQ.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant au cœur de l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Cèbe, S. (2000). Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle: effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2: une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires (Doctoral dissertation), Université Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clerc-Georgy, A. & Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant dialectiquement jeu et curriculum: le théâtre de marionnettes. Forum-lecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie, (1). Consulté le 16.12.2021 dans www.forumlecture.ch > archive
- Clerc-Georgy, A. & Truffer Moreau, I. (2016), Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes in C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (DIR.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. 79-95. Louvain-La-Neuve : EME éditions.
- Collot, B. (2002). Une école du troisième type... ou la pédagogie de la mouche. Paris : L'Harmattan
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Plan d'études romand : présentation générale. Neuchâtel : CIIP.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A. & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of *Tools of the Mind*: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS ONE* 14(9): e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Doyon, D. & Fisher, C. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle, *Revue préscolaire*, 50(2), 34-42.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socio-scolaire des élèves de première année. *INITIO*, 18-29.
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 1, (pp. 225-250). New York : Springer.
- Goigoux, R. (1998). Sept malentendus capitaux. In Forum pour l'école maternelle, Paris http://www.ien-viarmes.ac-versailles.fr/IMG/pdf/2_-_Les_7_Malentendus_capitaux_En_Maternelle.pdf.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. & Hviid, P. (2008). Researching child development—an introduction. *Studying children: A cultural-historical approach*, 1-9.
- Joigneaux, C., Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle: la littératie émergente?. In *Sociologie et didactiques* (pp. 411-425). Haute école pédagogique de Vaud.
- Landry, S. (2014). Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2016). Les premiers apprentissages scolaires à la loupe: des liens entre énumération, oralité et littératie. Louvain-la-Neuve : De Boeck (Pédagogie et Formation).

- Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.
- Lejeune, F. (2020). Le jeu chez le tout petit. *A.N.A.E.*, 165, 135-143.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible: la trace écrite au tableau. *Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français*, (41), 17-30.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Jouer et apprendre - dimensions indissociables dans la pratique préscolaire. *Développement et garde de la petite enfance*, 176 (1), 47-65.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play Responsive Teaching in Early Childhood Education, International perspectives on Early Childhood Educational Development*. Springer Open. 26.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires : 11-48.
- Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Vygotski, L. S. (1978). The role of play in development. *Mind in society*, 5, 92-104.
- Vygotski, L. S., Sève, F., Piaget, J., Clot, Y., Sève, L., & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Vygotski, L. S., Sève, F. & Brossard, M. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Autori

Anne Paccolat, professoressa e docente HEP Valais nonché membro del gruppo d'intervento e di ricerca sugli apprendimenti fondamentali (GIRAF, HEPVS e HEPVD). Il suo lavoro si concentra sulle sfide dell'apprendimento fondamentale nel primo ciclo e sulle pratiche di insegnamento e valutazione specifiche di questi livelli.

Catherine Tobola Couchepin, professoressa e docente HEP Valais nonché membro del gruppo di ricerca per la formazione e la professionalizzazione (HEPVS). Le sue attività di ricerca e di insegnamento combinano la didattica del francese con la valutazione e la regolazione professionali dell'apprendimento. I suoi interessi comprendono sia i primi livelli di scolarizzazione che il terziario.

Valérie Michelet, professoressa e docente HEP Valais nonché membro del gruppo d'intervento e di ricerca sugli apprendimenti fondamentali (GIRAF, HEPVS e HEPVD). I suoi interessi di ricerca includono lo sviluppo del linguaggio orale attraverso il gioco nelle prime classi e l'insegnamento della poesia attraverso l'esperienza sensibile.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2022 di forumlettura.ch