Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Pour une grammaire « intelligente »

La théorie des Intelligences Multiples
comme propulseur de la grammaire italienne L1 en classe.
Proposition des activités pour les élèves du Secondaire

Relatore
Prof. Fabio Caon

Correlatore
Prof. Yannick Hamon

Laureanda
Lucia Bragante
Matricola 877782

Anno Accademico
2022 / 2023

“Diversi ma non estranei,
presenti ma non invadenti,
garanti di una disciplina,
però chiaramente ordinata a un bene superiore e
non imposta dall’alto senza spiegazioni,
distinti ma partecipi,
profondamente coinvolti con la mente e con il cuore.”

LAURA BERTELÉ

“Everybody is a genius.

But if you judge a fish by its ability to climb a tree

it will live its whole life believing that it is stupid.”

EINSTEIN

INDICE

INTRODUCTION **1**

LA SITUATION DES ÉLÈVES EN CHIFFRES : UN REGARD GLOBAL SUR LES DONNÉES LES PLUS RÉCENTES CONCERNANT LES ÉLÈVES FRÉQUENTANT L'ÉCOLE PUBLIQUE ITALIENNE **3**

1.1 Vue d'ensemble des données concernant la présence des élèves dans l'école publique 4

1.2 Élèves de nationalité non italienne à l'école 7

1.2.1 Nombre des présences et tendances des dernières années 7

1.2.2 Distribution des présences 9

1.2.3 Caractéristiques des élèves inclus dans les statistiques 13

1.3 Résultats et rapport avec l'école des élèves italiens et étrangers 19

1.3.1 Taux de scolarisation et dispersion scolaire 20

1.3.2 Résultats, réussite scolaire et choix des parcours de formation 27

1.3.3 Équité, situation actuelle et objectifs à atteindre 31

L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA L1 ..... **40**

2.1 Possibili cause della scarsa competenza nell'italiano L1 rilevata dai test 40

2.1.1 Aspetti della padronanza dell'italiano rilevati dai test 40

2.1.2 Stessa percezione del fenomeno ma diversa individuazione delle cause 44

2.2 Come viene insegnata la grammatica nelle scuole 50

2.2.1 Presenza nei vari livelli scolastici e aspetti programmatici 50

2.2.2 Aspetti metodologici e risultati ottenuti 52

2.2.3 Aspetti trascurati nella pratica didattica 57

2.3 Difficoltà nell'apprendimento della grammatica italiana per gli alunni stranieri 60

2.3.1 Difficoltà linguistiche e motivazionali 60

2.3.2 Misure specifiche previste 64

2.3.3 Aspetti da non trascurare 65

2.4 Rendere efficace l'apprendimento della grammatica 68

2.4.1 Dall'insegnamento alla riflessione 68

2.4.2 Obiettivi di cui rendere consapevoli gli studenti 71

2.4.3 Contenuti 73

2.4.4 Metodologia 77

LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES ET SES APPLICATIONS **83**

3.1 Pourquoi une théorie *des intelligences* ? 83

3.1.1 Conception unitaire et QI 85
3.1.2 Implications de l'utilisation des tests d'intelligence 87
3.1.3 Doutes sur la valeur des tests 90
3.1.4 La Théorie des Intelligences Multiples 91
3.2 La théorie des intelligences multiples pour la réalisation des objectifs d'apprentissage 96
3.2.1 Avantages liés aux performances 96
3.2.2 Avantages pour une formation globale 99
3.2.3 Bénéfices pour les enseignants 101
3.2.4 Une théorie d'avant-garde pour participer activement à la vie sociale 102
3.3 La théorie des intelligences multiples pour l'apprentissage de la grammaire 104
INTELLIGENZE MULTIPLE E INCLUSIVITÀ 112
4.1 I vantaggi dell'utilizzo della teoria delle intelligenze multiple per studenti stranieri e con neurodiversità 112
4.1.1 Accessibilità al sapere e percezione dell'autoefficacia 113
4.1.2 Rapporto con la diversità 116
4.2 Materiali didattici in commercio per l'insegnamento della grammatica ad alunni stranieri e con bisogni speciali 123
DE LA THÉORIE A LA PRATIQUE : PROPOSITION DES ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE ITALIENNE L1 POUR ÉLÈVES DU LYCÉE SUR LA BASE DE LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES 130
CONCLUSIONS 147
BIBLIOGRAFIA 150

INTRODUCTION

L'enseignement de la langue italienne est un défi particulièrement exigeant dans les classes actuelles caractérisées par une hétérogénéité toujours plus marquée. Le nombre en croissante augmentation d'élèves qui ont une origine culturelle différente représente une occasion précieuse d'enrichissement culturel, mais demande une attention particulière et une préparation à l'avant-garde afin d'être en mesure d'assurer à chaque élève la possibilité de développer pleinement son potentiel et de profiter des opportunités que l'école lui offre. Les résultats obtenus jusqu'à présent témoignent du chemin qui reste à parcourir. Quand on parle d'enseignement de la grammaire aux élèves du Secondaire, plusieurs questions surgissent : quelle grammaire il convient d'enseigner, comment susciter la motivation des élèves, quel matériel didactique est le plus approprié. Avec sa théorie des Intelligences Multiples, Gardner s'avère une aide précieuse à cet égard. En soutenant l'existence de différentes intelligences, il suggère des moyens et des méthodes à travers lesquels concevoir un enseignement qui permette l'épanouissement des différents talents des élèves. La création d'un climat d'acception et de valorisation des diversités et, en même temps, d'une atmosphère propice à la coopération et à la création de valeurs communes ne sont que quelques-uns des effets possibles, si on réalise une didactique qui s'appuie sur la théorie des Intelligences Multiples. Cette théorie nous donne une perspective nouvelle à travers laquelle regarder nos élèves et elle nous rend capables de faire face à l'hétérogénéité de nos classes, en créant des activités plus significatives et inclusives, proches de leurs caractéristiques.

Dans notre travail de recherche, nous proposerons des activités de grammaire italienne L1 conçues selon la théorie des Intelligences Multiples et adressées aux élèves du lycées. Les chapitres précédents seront consacrés à la présentation des motifs et des théories qui ont fourni l'appui et la justification des choix que nous avons opérés pour la réalisation de nos activités. Dans le premier chapitre, nous donnerons avant tout un bref aperçu de l'hétérogénéité qui caractérise nos classes : nous présenterons les données les plus récentes concernant le nombre des présences, leur composition et leur distribution. Une attention particulière sera consacrée aux élèves d'origine migratoire, lesquels constituent une partie considérable de la population qu'on trouve en classe. Les statistiques reportées montrent qu'il existe encore un écart important entre les élèves italiens et les élèves étrangers pour ce qui concerne la fréquence de l'école et les résultats obtenus à tous les niveaux scolaires.

Dans le deuxième chapitre, nous nous focaliserons sur l'enseignement de la grammaire et sur les questions auxquelles les enseignants sont confrontés, en particulier à l'école Secondaire : si on peut vraiment enseigner la grammaire, quel type de grammaire convient-il d'aborder en classe ? Quelles stratégies peut-on utiliser pour stimuler la motivation des pré-adolescents et des adolescents ? Ce sont les questions auxquelles on cherchera de donner des réponses.

Le troisième chapitre, sera ensuite consacré à la présentation de la théorie qui a bouleversé la notion de l'intelligence sur laquelle l'enseignement a été fondé pendant des années : la théorie des Intelligences Multiples. Nous chercherons à mettre en évidence les aspects innovants et les raisons pour lesquelles cette théorie constitue un moyen essentiel et précieux pour la réalisation de nos objectifs didactiques, précisément dans des contextes caractérisés par une grande hétérogénéité.

Le quatrième chapitre sera consacré aux questions d'équité et d'inclusion : nous verrons dans quelle mesure une didactique basée sur la théorie de Gardner peut aider à poursuivre ces objectifs. Ensuite, nous présenterons des ouvrages didactiques proposés par les éditeurs pour l'enseignement de la grammaire à l'école Secondaire qui, en raison de leurs caractéristiques, sont également accessible aux élèves qui ne sont pas de langue maternelle italienne et à ceux ayant des difficultés d'apprentissage.

Enfin, le dernier chapitre recueille et présente les activités de grammaire italienne que nous avons créées sur la base de la théorie des Intelligences Multiples et qui couvrent différents arguments prévus par le programme national des établissements du Secondaire.

CHAPITRE 1

LA SITUATION DES ÉLÈVES EN CHIFFRES : UN REGARD GLOBAL SUR LES DONNÉES LES PLUS RÉCENTES CONCERNANT LES ÉLÈVES FRÉQUENTANT L'ÉCOLE PUBLIQUE ITALIENNE

Le choix d'une didactique qui puise dans la théorie des intelligences multiples peut être mieux compris s'il se situe dans un cadre bien défini par rapport aux personnes qui peuplent les classes d'aujourd'hui. Les données présentées dans ce chapitre permettent de s'apercevoir de l'existence dans l'école italienne d'une hétérogénéité toujours en expansion. De plus, il existe encore un écart entre certains élèves quant aux possibilités que l'école est en mesure de leur offrir, ainsi qu'à l'efficacité réelle qu'elle parvient à réaliser dans le but d'être un instrument de croissance et de succès pour chaque individu.

Nous avons donc besoin d'une plus grande attention au moment de concevoir nos interventions didactiques pour ne laisser personne de côté et permettre à tout élève de vivre une expérience enrichissante dans un endroit où il se sente valorisé. Bien que de nombreux efforts aient été déployés en matière d'intégration et d'attention à la diversité, des catégories d'apprenants souffrent encore d'une situation de vulnérabilité.

Dans la première partie de ce premier chapitre, les données les plus récentes nous donneront un aperçu de l'hétérogénéité des sujets qui fréquentent l'école publique italienne. Selon les statistiques considérées, la population scolaire est divisée en trois catégories : les élèves italiens, les élèves de nationalité non italienne et les élèves avec handicap. Cependant, on remarquera l'existence de beaucoup d'autres groupes d'élèves qui ne sont pas inclus dans ces statistiques, mais qui rendent la situation encore plus diversifiée et complexe.

La seconde partie sera focalisée sur la situation des élèves étrangers qui représentent l'objet de notre recherche. Nous présenterons d'abord les données recueillies par le ministère de l'Education[1] nous indiquant le nombre de présences des élèves ayant nationalité non italienne ainsi que leur distribution sur le territoire et par niveau scolaire. Pour comprendre la relation entre ces élèves avec

[1] https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale

l'école, nous utiliserons des données sur le niveau de scolarité, leur abandon scolaire ainsi que leur taux d'échec scolaire. Nous pourrons ainsi estimer les différences entre les élèves italiens et les élèves étrangers.

Nous tracerons les éléments qui constituent des obstacles à une expérience scolaire fructueuse et positive. À ce propos, nous considérerons quelques données sur les résultats, les compétences et l'accès réel au monde du travail.

Dans la dernière partie, nous aborderons la question de l'équité de notre système scolaire pour réfléchir sur les aspects à focaliser.

1.1 Vue d'ensemble des données concernant la présence des élèves dans l'école publique

Les données les plus récentes dont nous disposons par rapport aux présences des élèves dans l'école publique ont été publiées le 5 septembre 2023 par le bureau des statistiques du ministère de l'Éducation. Elles étudient les écoles à partir du niveau préscolaire jusqu'au Secondaire supérieur.[2] Il a été estimé qu'à la rentrée scolaire 2023/24, les écoles publiques ont compté 7.194.400 d'élèves distribués dans 7.960 institutions scolaires sur le territoire italien.[3] Du total des élèves inscrits, il a été constaté que 869.336 n'ont pas la citoyenneté italienne[4] et que 311.201 ont un handicap. [5]

Cette répartition en trois catégories n'est évidemment pas satisfaisante pour représenter la composition de la population scolaire et surtout d'en mettre en évidence les caractéristiques qui rapprochent tous les individus demandant une attention particulière. Par exemple, parmi les élèves italiens, sont inclus ceux qui, tout en ayant la citoyenneté italienne, sont d'origine étrangère et

[2] Source: «Focus. Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2023/2024», p. 2. Ministère de l'Éducation et du Mérite - Direction générale pour les systèmes d'information et la statistique - Bureau de la Statistique. Données provenant du Recrutement de Faits pour l'année scolaire 2023/2024, chiffres relatifs au 5 septembre 2023.

[3] Source: «Focus. Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2023/2024», p. 2. Ministère de l'Éducation et du Mérite - Direction générale pour les systèmes d'information et la statistique - Bureau de la Statistique. Données provenant du Recrutement de Faits pour l'année scolaire 2023/2024, chiffres relatifs au 5 septembre 2023, pp. 2, 7.

[4] Source: «Focus. Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2023/2024», p. 2. Ministère de l'Éducation et du Mérite - Direction générale pour les systèmes d'information et la statistique - Bureau de la Statistique. Données provenant du Recrutement de Faits pour l'année scolaire 2023/2024, chiffres relatifs au 5 septembre 2023, tab.11 p. 14.

[5] Source: «Focus. Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2023/2024», p. 2. Ministère de l'Éducation et du Mérite - Direction générale pour les systèmes d'information et la statistique - Bureau de la Statistique. Données provenant du Recrutement de Faits pour l'année scolaire 2023/2024, chiffres relatifs au 5 septembre 2023, p. 7.

vivent en des contextes non italophones : la possibilité qu'ils souffrent d'une condition de désavantage linguistique ne peut pas être exclue. En outre, il existe toute une catégorie d'élèves qui présentent des troubles spécifiques des apprentissages, mais qui ne sont pas relevés par ces statistiques, et finissent donc par figurer parmi les élèves qui ne présentent aucun problème spécifique.

Cependant, les chiffres cités auparavant peuvent également nous aider à obtenir un aperçu. Bien que tous les élèves susceptibles de souffrir d'une situation de désavantage ne soient pas inclus, nous pouvons deviner que le nombre d'élèves présentant des exigences particulières, aussi bien en raison de leur origine culturelle que de leur condition physique ou psychologique différente, est significatif. En termes de pourcentage, les élèves de nationalité non italienne représentent 12,8 % du total des élèves et les élèves en seule situation de handicap constituent 4,32 %.

Pour ce qui concerne les chiffres d'élèves avec des troubles spécifiques des apprentissages, on peut faire référence aux années scolaires passées. Selon le rapport du ministère de l'Éducation de juillet 2022[6], pendant l'année scolaire 2020/2021, les élèves ayant des troubles spécifiques des apprentissages[7] et fréquentant les écoles publiques étaient 5,30 %[8] du total des élèves fréquentant les classes à partir de la troisième année du Primaire jusqu'à la dernière année du Secondaire supérieur[9]. La proportion la plus élevée a été constatée au Secondaire supérieur. Le rapport met

[6]MI-DGSIS Ufficio di Statistica, "I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2029/2020-2020/2021", luglio 2022, dati aggiornati a marzo 2022

[7]« La Legge n.170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", riconosce la dislessia (disturbo della lettura legato a difficoltà nella decodifica del testo), la disgrafia (disturbo della grafia che si manifesta in una difficoltà motoria della scrittura), la disortografia (disturbo della scrittura, difficoltà nella competenza ortografica e fonografica) e la discalculia (disturbo nel comprendere e operare con i numeri) quali disturbi specifici dell'apprendimento e tutela il diritto allo studio dei ragazzi con tali tipologie di disturbo.» (MI-DGSIS "I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2029/2020-2020/2021", luglio 2022, dati aggiornati a marzo 2022, p. 3).

« La loi n° 170/2010 "Nouvelle réglementation sur les troubles spécifiques de l'apprentissage dans les écoles" reconnaît la dyslexie (trouble de la lecture lié à des difficultés de décodage du texte), la dysgraphie (trouble de l'écriture qui se manifeste par une difficulté motrice à écrire), la dysorthographie (trouble de l'écriture, difficulté dans l'orthographe et les compétences phonographiques) et la dyscalculie (trouble de la compréhension et du travail avec les nombres) comme des troubles spécifiques de l'apprentissage et protège le droit à l'étude des enfants souffrant de ces types de troubles. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[8]MI-DGSIS "I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2029/2020-2020/2021", luglio 2022, dati aggiornati a marzo 2022, p. 6.

[9] "I disturbi specifici dell'apprendimento vengono generalmente diagnosticati dopo che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e di scrittura (seconda classe della scuola primaria) e di calcolo (terza classe della scuola primaria)" MI-DGSIS "I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2029/2020-2020/2021", luglio 2022, dati aggiornati a marzo 2022, p. 3.

notamment en évidence aussi qu'au fil des années, une augmentation progressive du nombre d'élèves présentant ces caractéristiques par rapport au nombre total d'élèves s'est produite : pendant onze ans, de l'année scolaire 2010/2011 à 2020/2021, on est passé de 0,9 % à 5,4 %[10].

Le rapport publié par l'Institut italien des statistiques concernant l'année scolaire 2021/2022[11] signale que les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers n'ayant pas de handicap[12] dépassent 8 % des inscrits. En particulier, la moitié de ces élèves présente des troubles des apprentissages, tandis que le reste est constitué par des élèves qui souffrent d'une condition de désavantage socio-économique, linguistique et culturel.[13] Analysant les données susmentionnées, on peut comprendre donc que la situation en classe est loin d'être homogène. L'hétérogénéité est un trait qui de nos jours caractérise de plus en plus les publics scolaire et a tendance à devenir toujours plus marquée. Cette diversité représente une richesse, mais de même, constitue un défi au moment de cueillir et de répondre aux besoins de chaque élève.

Dans le prochain paragraphe, nous comprendrons mieux cet aspect en analysant dans le détail la situation qui caractérise le groupe qui fait l'objet de notre recherche : les élèves d'origine migratoire. En se basant sur des données et des tendances observées qui les concernent, nous obtiendrons un aperçu de leur situation.

« Les troubles spécifiques de l'apprentissage sont généralement diagnostiqués à l'issue du processus normal d'enseignement de la lecture et de l'écriture (deuxième année de l'école primaire) et du calcul (troisième année de l'école primaire). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[10] MI-DGSIS "I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2029/2020-2020/2021", luglio 2022, dati aggiornati a marzo 2022, p. 17.

[11] ISTAT, "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2021-2022", 2 dicembre 2022

[12] "L'area dei Bisogni educativi speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*) comprende tre grandi sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici (ADHD e DSA) e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. D.M. del 27/12/12 e C.M. del 6/03/13" ISTAT, "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2021-2022", 2 dicembre 2022, p.9.

« Le domaine des besoins éducatifs spéciaux (dans d'autres pays européens : *Special Educational Needs*) comprend trois grandes sous-catégories : celle du handicap, celle des troubles spécifiques du développement (ADHD et DSA) et celle des désavantages socio-économiques, linguistiques et culturels. Décret ministériel du 27/12/12 et C.M. du 6/03/13 » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[13] ISTAT, "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2021-2022", p. 7

1.2 Élèves de nationalité non italienne à l'école

1.2.1 Nombre des présences et tendances des dernières années

Le Bureau des statistiques du ministère de l'Éducation publie chaque année un bulletin d'information analysant la participation des enfants et des élèves d'origine migratoire au système scolaire italien. Le rapport relatif à l'année scolaire 2020/21[14] est digne d'intérêt puisqu'il met en évidence l'apparition d'un nouveau phénomène par rapport aux années précédentes :

> Per la prima volta dal 1983/1984, primo anno scolastico nel quale sono stati raccolti dati statistici attendibili, nel 2020/2021 si registra una flessione della presenza di studenti con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole: sono 865.388, 11.000 in meno rispetto all'anno precedente (-1,3%). Nonostante la flessione, resta inalterata la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana sul totale degli studenti in Italia (sono il 10,3%) poiché è diminuito, al contempo, di quasi 121 mila unità (-1,4%) anche il totale generale degli alunni.[15]

La tendance à une augmentation du nombre des présences des élèves étrangers à l'école – constante à partir de 1986 et remarquable surtout pendant l'année scolaire 2007/2008 – s'est arrêtée en 2020, quand pour la première fois, une diminution a été enregistrée. L'analyse de l'ampleur de la diminution des présences par niveau scolaire montre notamment que l'École maternelle (-12.742 enfants) a enregistré la diminution la plus importante, suivie par le Primaire (-8000) et par le collège (-3.550). Au lycée, au contraire, le nombre des présences d'élèves étrangers a augmenté de plus de 13 000 unités.

Toutefois, l'hypothèse du caractère transitoire de la tendance à la diminution des élèves étrangers avait déjà été avancée dans le rapport susmentionné : en 2020, des événements spécifiques ont influencé la fréquence de l'école des élèves étrangers ainsi qu'italiens. Le plus frappant a été la

[14] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2020/21" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2021

[15] https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale

« Pour la première fois depuis 1983/1984, première année scolaire au cours de laquelle des statistiques fiables ont été recueillies, la présence d'élèves de nationalité non italienne dans nos écoles a diminué en 2020/2021 : ils sont 865 388, soit 11 000 de moins que l'année précédente (-1,3 %). Malgré cette baisse, le pourcentage d'élèves de nationalité non italienne par rapport au nombre total d'élèves en Italie reste inchangé (10,3 %), puisque le nombre total d'élèves a également diminué de près de 121 000 (-1,4 %). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

pandémie du virus COVID-19 qui a entravé l'accès aux cours, mais surtout qui a modifié le rapport des élèves avec l'école.

En outre, d'autres tendances se sont également développées durant ces dernières années et ont contribué à la diminution des présences dans l'école : on a constaté par exemple que pour un nombre croissant de parents, le régime d'instruction en famille est préférable à l'école publique, spécialement pour l'école primaire et le collège. Pour ce qui concerne l'instruction en famille, les données spécifiquement référées au nombre d'élèves étrangers fréquentant ne sont pas disponibles. Cependant les chiffres relatifs aux élèves non divisés en catégories nous permettent d'avoir une idée de l'incidence de ce phénomène.

> Tenendo presente che nel caso dell'istruzione parentale non è possibile distinguere tra studenti italiani e studenti con cittadinanza non italiana, è da tenere in considerazione che i dati mostrano un innalzamento sensibile degli alunni in istruzione parentale nelle Scuole primarie e secondarie di I grado, ovvero di bambini e studenti le cui famiglie hanno deciso di provvedere direttamente all'istruzione dei figli […]. Nella Primaria si rilevano quasi 6.500 bambini in istruzione parentale in più e nella scuola Secondaria di I grado se ne rilevano quasi 2.000 in più.[16]

Les chiffres rapportés sur le bulletin d'informations concernant les présences des élèves étrangers pendant l'année scolaire 2021/22[17] n'ont pas tardé à confirmer l'hypothèse précitée. Le nombre total d'élèves de nationalité étrangère fréquentant l'école italienne a augmenté de +0,8 % par rapport à l'année précédente, à savoir de 7 000 unités. En particulier, l'augmentation la plus importante a été relevée à l'école Secondaire inférieure et à l'école Primaire. L'École maternelle a enregistré 817 enfants étrangers de plus que l'année précédente. Contrairement à ce qui s'était produit pendant l'année 2020/21, l'école Secondaire supérieure a vu une diminution.

[16] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2020/21" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2021, p.10

« Si l'on tient compte du fait que, dans le cas de l'éducation parentale, il n'est pas possible de faire la distinction entre les étudiants italiens et les étudiants n'ayant pas la citoyenneté italienne, il faut savoir que les données montrent une augmentation sensible des élèves suivant une éducation parentale dans les écoles primaires et secondaires inférieures, c'est-à-dire des enfants et des étudiants dont les familles ont décidé d'assurer elles-mêmes l'éducation de leurs enfants [...]. Dans l'enseignement primaire, il y a près de 6 500 enfants de plus dans l'éducation parentale et dans l'enseignement secondaire, il y a près de 2 000 enfants de plus dans l'éducation parentale. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[17] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022

> Analizzando la composizione per ordine di scuola della variazione degli studenti con cittadinanza non italiana si osserva come l'aumento si è registrato nella scuola per l'Infanzia (+817 bambini), nella scuola Primaria (+ 3.113 bambini) e nella scuola Secondaria di I grado (+3.767 allievi), mentre nella scuola Secondaria di II grado si è registrata una diminuzione (-725 studenti).[18]

Selon ce rapport, en termes de pourcentage, les enfants et les élèves de nationalité étrangère constituent environ 10,6 % du total de la population scolaire[19]. Enfin, les estimations concernant l'année en cours confirment la tendance à une augmentation. De fait, le rapport de début d'année scolaire 2023/2024[20] relève 869.336 élèves de nationalité étrangère[21] et signale une légère augmentation des présences d'élèves étrangers à tous les niveaux d'instruction, notamment 73.776 en plus par rapport à l'année passée.

1.2.2 Distribution des présences

Au-delà du nombre d'enfants et d'élèves fréquentant et des tendances qui ont caractérisé ces dernières années par rapport aux chiffres, il est utile de considérer également la distribution de ces présences. De fait, le pourcentage constitué par les élèves étrangers n'est pas distribué uniformément, ni du point de vue territorial, ni pour ce qui concerne les présences dans les établissements scolaires et dans les classes d'une même zone.

Du point de vue géographique, une plus grande concentration a été relevée dans les régions du nord et du centre de l'Italie. Ainsi, l'Émilie-Romagne est la région avec les chiffres d'élèves étrangers les plus élevés (17,4 %), tandis que la Lombardie est la région à plus forte densité d'élèves étrangers par rapport au nombre d'élèves italiens[22]. De fait, le rapport souligne :

---

[18] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 9.

« En analysant la composition par ordre scolaire de l'évolution des élèves de nationalité non italienne, on constate que l'augmentation a été enregistrée à l'école maternelle (+817 enfants), à l'école primaire (+3 113 enfants) et à l'école secondaire (+3 767 élèves), tandis que l'école secondaire a connu une diminution (-725 élèves).» Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[19] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 9.

[20] Ministère de l'Éducation e du Mérite – Direction générale pour les systèmes d'information et la statistique – Bureau de la Statistique, " Focus. Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024".

[21]Ministère de l'Éducation e du Mérite – Direction générale pour les systèmes d'information et la statistique – Bureau de la Statistique, " Focus. Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024", p. 14.

[22] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, pp.14-15.

> Se a livello nazionale gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano il 10,6% del totale della popolazione scolastica, la distribuzione territoriale è tutt'altro che omogenea. I dati 2021/2022 confermano una maggior concentrazione nelle regioni settentrionali (65,5%) a seguire nelle regioni del Centro (21,9%) e infine del Mezzogiorno (12,6%). La Lombardia permane la regione con il più alto numero di studenti con cittadinanza non italiana (222.364 unità) con un quarto del totale presente in Italia (25,5%), laddove la regione assorbe il 15,4% degli studenti con cittadinanza italiana. […] In rapporto alla popolazione scolastica totale, l'Emilia-Romagna registra il valore più elevato di studenti con cittadinanza non italiana con il 17,4%. Segue la Lombardia con il 16,3%, al terzo posto si colloca la Toscana (14,6%), al quarto il Veneto insieme alla Liguria (14,4%), seguiti da Piemonte (14,1%) e Umbria (13,8%)[23].

Pour ce qui est de la distribution par niveau scolaire, la valeur probable du nombre d'élèves étrangers figurant sur le rapport du debout d'année scolaire 2023/24[24] confirme une présence plus nombreuse à l'école Primaire (331.361), suivie par les lycées (228.124) et par les collèges (195.455). Au contraire, les présences à l'école maternelle sont moins nombreuses (114.596). La même distribution par niveau scolaire, bien qu'avec des chiffres différents, a été relevée dans les années précédentes. Comme le montrent les données relatives aux onze dernières années,[25] l'école Primaire a toujours été plus concernée, absorbant plus de 35 % environ des présences étrangères ; le Secondaire supérieur de 21 % à 25 % ; le Secondaire inférieur de 20 % à 22 % ; et enfin la Maternelle de 17 % à 20 %.

En outre, les données relatives à l'année 2021/22[26] montrent une augmentation, pendant les dernières années, des écoles mais également des classes dans lesquelles la concentration d'élèves

[23] « Alors qu'au niveau national, les élèves de nationalité non italienne représentent 10,6 % de la population scolaire totale, la répartition territoriale est loin d'être homogène. Les données 2021/2022 confirment une plus grande concentration dans les régions du nord (65,5 %), suivies des régions centrales (21,9 %) et enfin du sud (12,6 %). La Lombardie reste la région qui compte le plus grand nombre d'étudiants de nationalité non italienne (222 364 unités) avec un quart du total présent en Italie (25,5%), tandis que la région absorbe 15,4% des étudiants de nationalité italienne. [...] Par rapport à la population scolaire totale, l'Émilie-Romagne enregistre la valeur la plus élevée d'étudiants de nationalité non italienne avec 17,4%. Elle est suivie par la Lombardie avec 16,3%, en troisième position la Toscane (14,6%), en quatrième position la Vénétie avec la Ligurie (14,4%), suivie par le Piémont (14,1%) et l'Ombrie (13,8%). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[24] Ministère de l'Éducation e du Mérite – Direction générale pour les systèmes d'information et la statistique – Bureau de la Statistique, " Focus. Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024", p. 14

[25] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 14

[26] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 34

de nationalité non italienne dépasse 30 %. Ce pourcentage a été établi par le ministère afin de permettre l'intégration des élèves étrangers :

> Al fine di evitare la concentrazione degli alunni con background migratorio in determinate scuole e favorire una loro distribuzione equilibrata, il Ministero dell'istruzione e del merito ha fissato alcuni criteri organizzativi circa la loro distribuzione tra le scuole e nelle singole classi. In base alle disposizioni ministeriali del 2010, il numero di alunni con cittadinanza non italiana con ridotte conoscenze della lingua italiana non deve superare di norma il 30% degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola.[27]

De fait, des dérogations peuvent être effectuées par rapport au relèvement ou à l'abaissement du seuil établi, au cas où le Directeur du Bureau régional de l'instruction relèverait une compétence linguistique appropriée ou non. Lorsque pendant l'année scolaire 2020/21, les écoles qui comptaient une présence d'élèves étrangers de 30 % à 40 % constituaient 3,7 % du total des écoles, durant 2021/22, ce pourcentage a augmenté à 3,9 %. Des écoles restantes, plus de la moitié relève une présence de 15 %, tandis que 17,2 % en comptent de 15 % à 30 %.[28] En outre, les écoles qui dépassent le seuil de 30 % sont situées surtout en Lombardie, en Émilie-Romagne et dans la Vénétie[29], ce qui témoigne d'un manque d'homogénéité territoriale.

Le pourcentage de classes avec une concentration qui dépasse 30 % a augmenté de 6,6 % à 6,8 % : un incrément modeste, mais qui a été constant dans le temps. L'école Primaire est le niveau d'instruction qui compte les classes à plus forte concentration, tandis que l'école Secondaire supérieure est le niveau dans lequel a été enregistré le pourcentage le plus faible.[30]

En définitive, les données suggèrent que la présence des élèves étrangers dans les écoles devient toujours plus substantielle et déterminante : une distribution non homogène apporte, en effet un

---

[27] « Afin d'éviter la concentration des élèves issus de l'immigration dans certaines écoles et de favoriser leur répartition équilibrée, le ministère de l'éducation et du mérite a fixé certains critères organisationnels concernant leur répartition entre les écoles et dans les différentes classes. Selon les dispositions ministérielles de 2010, le nombre d'élèves de nationalité non italienne ayant une connaissance réduite de la langue italienne ne doit normalement pas dépasser 30 % des élèves inscrits dans chaque classe et dans chaque école. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[28] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 35-36

[29] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p.36.

[30] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 36.

déséquilibre en classe et ne permet pas à chaque élève de se sentir accueilli et armé de toutes les compétences pour participer à part entière aux cours. La forte concentration dans certaines régions, et donc dans certains établissements et classes, risque notamment de favoriser le phénomène de la ségrégation qui est un obstacle à l'intégration et qui constitue un « rischio di separare le classi sociali e ostacolare la democratizzazione dell'insegnamento »[31] (Santerini, 2017 : 121). À ce propos, il est important de considérer ce que Santerini (2017 : 122-123) fait remarquer :

> La segregazione, come confermano le ricerche in questo campo, produce effetti negativi sia rispetto al successo nello studio, sia per quanto riguarda la percezione soggettiva da parte degli alunni […] va citata la tendenza degli insegnanti a mantenere – in classi composte prevalentemente da immigrati - ritmi più lenti e insegnamenti meno impegnativi. La separazione scolastica, sociale e territoriale produce effetti sul rendimento delle persone quando esse interiorizzano le conseguenze della diversità e del disprezzo sociale. Nelle scuole "deboli", a causa del basso livello linguistico di partenza o per disuguaglianze socioculturali dovute alla concentrazione di alunni problematici, anche italiani, si può registrare una tendenza ad una maggiore indulgenza […] Le conseguenze consistono, in ogni caso, nell'amplificazione delle disuguaglianze, se non vengono creati parallelamente adeguati correttivi di tipo politico e educativo-didattico. [32] (Santerini, 2017 : 122-123)

Ce phénomène est souvent encouragé par la tendance des familles italiennes à réorienter leurs enfants vers les écoles caractérisées par un taux de présence de jeunes étrangers plus réduit. En effet, « i genitori italiani sono propensi a considerare le scuole con un alto numero di alunni di origine straniera come scuole di basso livello ».[33] (Santerini 2017 : 122)

---

[31] « Un risque de séparer les classes sociales et d'entraver la démocratisation de l'éducation ». Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[32] « La ségrégation, comme le confirment les recherches dans ce domaine, produit des effets négatifs tant sur la réussite scolaire que sur les perceptions subjectives des élèves [...] il convient de mentionner la tendance des enseignants à maintenir - dans les classes composées majoritairement d'immigrés - des rythmes plus lents et un enseignement moins exigeant. La séparation scolaire, sociale et territoriale a un effet sur les performances des individus lorsqu'ils intériorisent les conséquences de la diversité et du mépris social. Dans les écoles "faibles", en raison du faible niveau linguistique de départ ou des inégalités socioculturelles causées par la concentration d'élèves à problèmes, y compris des Italiens, il peut y avoir une tendance à une plus grande indulgence [...] Les conséquences consistent, dans tous les cas, en une amplification des inégalités, si des correctifs politiques et didactiques adéquats ne sont pas mis en place en parallèle. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[33] « Les parents italiens ont tendance à considérer les écoles comptant un grand nombre d'élèves d'origine étrangère comme des écoles de qualité médiocre » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure

On peut donc déjà comprendre la complexité de la situation, à partir d'un aperçu général sur le nombre des présences et de leur distribution.

Une prise de conscience renforcée de cette complexité apparaîtra dans les prochains paragraphes une fois considérées de nouvelles données.

Afin de comprendre comment on peut intervenir en classe pour favoriser l'intégration et la participation des élèves en question, il est finalement important de connaître quelles sont les caractéristiques de leur vie scolaire.

Pour commencer, on précisera qui sont les sujets étudiés dans les statistiques auxquelles nous avons fait référence jusqu'ici.

1.2.3 Caractéristiques des élèves inclus dans les statistiques

Avant de présenter les données qui nous permettent de comprendre quel est le rapport des élèves étrangers avec l'école italienne, il convient de détailler quels sont les individus que l'on a définis jusqu'ici sous l'étiquette de « élèves étrangers ». Le ministère de l'Éducation utilise la condition de posséder la nationalité italienne comme critère pour quantifier les élèves ayant des difficultés à s'intégrer dérivantes de leur origine linguistique et culturelle différente. La catégorie statistique « alunni con cittadinanza non italiana » regroupe les élèves qui viennent de contextes migratoires, comme spécifié dans le document « Orientamenti Interculturali » du ministère de l'Éducation[34] :

> Per "alunni provenienti da contesti migratori" ci si riferisce ad alunni e studenti nati in Italia o all'estero da genitori immigrati, che frequentano il sistema nazionale dell'istruzione. La definizione è utilizzata dal Rapporto Eurydice per i Paesi europei: "Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa. Politiche e misure nazionali"[35]

Toutefois, il faut remarquer que bien que cette catégorie comprenne les élèves ayant en commun le fait d'avoir une origine culturelle différente de celle italienne, elle regroupe par ailleurs des jeunes qui diffèrent beaucoup entre eux par rapport aux expériences et aux expériences vécues dans le

[34] Osservatorio internazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, marzo 2022, "Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", p.8

[35] « L'expression "élèves issus de l'immigration" désigne les élèves et étudiants nés en Italie ou à l'étranger de parents immigrés, qui fréquentent le système éducatif national. Cette définition est utilisée dans le rapport Eurydice pour les pays européens : "Intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe. Politiques et mesures nationales". » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

contexte italien. À cet égard, il convient de bien distinguer les élèves d'immigration récente, donc nés à l'étranger, et les élèves de deuxième génération, nés en Italie de parents immigrés. Cette distinction est importante, puisque chaque groupe correspond à différents degrés de difficulté linguistique, d'intégration identitaire et donc à une différente manière de s'intégrer dans le monde de l'école.

Selon le rapport relatif à l'année scolaire 2021/22, la plupart des élèves de nationalité non italienne sont des jeunes qui appartiennent à la deuxième génération, notamment 67,7 % du total des élèves de nationalité non italienne. En outre, le pourcentage d'élèves d'origine migratoire nés en Italie a augmenté de plus en plus pendant les dernières années, tandis que celui des élèves nés à l'étranger est en diminution.[36] En termes de distribution territoriale, on constate que les régions qui comptent un nombre plus élevé de présences étrangères – les régions du nord et l'Émilie-Romagne, comme mentionné dans le paragraphe précédent – enregistrent également un nombre supérieur d'élèves appartenant à la deuxième génération. « In Veneto, Piemonte, Umbria, Toscana, Lombardia ed Emilia Romagna la quota di studenti di origine migratoria che sono nati in Italia varia tra il 72,9% e il 69,8% sul totale ». [37]

En ce qui concerne les niveaux d'instruction, la présence la plus nombreuse d'élèves nés en Italie par rapport à ceux qui sont nés à l'étranger a été relevée à l'école Maternelle (83,1 %), suivie par le Primaire (73,6 %). Des pourcentages plus faibles caractérisent en revanche les collèges (66,9 %) et les lycées (48,3 %)[38]. De même, le rapport concernant l'année 2021/22[39] spécifie que si l'on exclut les élèves nés en Italie, le pourcentage des classes avec plus de 30 % d'élèves étrangers se résume à 0,5 %, dont la plupart se trouvent au Secondaire supérieur. En effet, les classes avec une plus forte présence d'élèves étrangers constituent 0,8 % dans les lycées, 0,4 % à l'école Primaire et 0,2 % dans les collèges.

[36] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 18-19.

[37]Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 22.

« En Vénétie, au Piémont, en Ombrie, en Toscane, en Lombardie et en Émilie-Romagne, la part des étudiants d'origine immigrée nés en Italie varie entre 72,9 % et 69,8 % du total. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[38] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 22.

[39] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 36.

À la lumière de ces dernières remarques, les données présentées dans les paragraphes précédents devraient être réexaminées et analysées dans une nouvelle perspective. Bien que le nombre d'élèves étrangers soit en augmentation (la concentration est en effet plus forte par rapport à celle jugée souhaitable afin de permettre une bonne intégration), la plupart des élèves en question ne sont pas nouvellement arrivés. Par conséquent, au moins du point de vue linguistique, il est probable que les difficultés seront mineures. Favaro (in Santerini, 2017 : 227) met en évidence que

> La situazione di non italofonia al momento dell'inserimento riguarda ancora una parte significativa dei bambini e dei ragazzi stranieri, ma sempre più l'italiano rappresenta per molti di loro una lingua *adottiva,* oltre che una seconda lingua. Chi nasce nel nostro paese non attraversa quella situazione di "mutismo, caos interiore, ammasso di parole" che faticano a trovare ancoraggi e trama.[40] (Santerini, 2017 : 227)

Une différence substantielle entre les élèves d'immigration récente et les élèves de deuxième génération existe également lorsqu'on considère les données concernant les résultats, la réussite scolaire et les choix qu'ils effectuent au moment de choisir leur parcours scolaire après le collège. Par exemple, le site INVALSI dans son article à propos des facteurs qui influencent la réussite dans les épreuves nationales au Primaire[41] souligne :

> ci sono differenze per gli allievi nati fuori dai confini nazionali da genitori nati a loro volta all'estero (quindi stranieri di prima generazione) e i nati in Italia da genitori nati all'estero (di seconda generazione). I primi, infatti, conseguono un esito mediamente più basso dello studente tipo di quasi 22 punti, quindi con un divario nella comprensione del testo superiore a ciò che in media si apprende in metà anno scolastico. Una distanza importante, che si riduce di 7 punti (arrivando a -15 punti) per gli studenti stranieri di seconda generazione.[42]

[40] « La situation de non-italophone au moment de l'intégration touche encore une proportion importante d'enfants et de jeunes étrangers, mais de plus en plus l'italien représente pour beaucoup d'entre eux une langue d'adoption, ainsi qu'une deuxième langue. Ceux qui sont nés dans notre pays ne vivent pas cette situation de "mutisme, de chaos intérieur, d'amoncellement de mots" qui peinent à trouver un ancrage et une texture. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[41] INVALSIopen, "I fattori che incidono sui risultati della Scuola primaria nelle Prove INVALSI", 29/07/2022.

[42] « Il existe des différences entre les élèves nés hors d'Italie de parents nés à l'étranger (donc étrangers de première génération) et ceux nés en Italie de parents nés à l'étranger (étrangers de deuxième génération). En effet, les premiers obtiennent en moyenne près de 22 points de moins que l'élève type, avec donc un écart en compréhension de texte supérieur à ce qui est appris en moyenne en une demi-année scolaire. Un écart important, qui se réduit de 7 points (à -15 points) pour les élèves étrangers de deuxième génération » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

Le rapport 2021/22 concernant les élèves étrangers[43] remarque également que

> Gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più orientati verso gli Istituti Tecnici e a seguire i Licei, invece, gli studenti nati all'estero dopo gli Istituti Tecnici scelgono gli Istituti Professionali. In particolare, nell'A.S. 2021/2022 il 40,1% degli studenti nati in Italia frequenta gli Istituti Tecnici, il 36,4% i Licei, il rimanente 23,5% gli Istituti Professionali o i percorsi IeFP. Per gli studenti nati all'estero, la distribuzione presenta un andamento diverso: al primo posto resta la scelta dell'Istituto Tecnico con il 37,7%, a seguire i percorsi Professionali con il 34,2%, e al terzo posto i Licei con il 28,1%.[44]

La distinction de deux groupes différents – élèves d'immigration récente et élèves de deuxième génération – à l'intérieur de la même catégorie statistique est donc importante. Cependant, il est essentiel de considérer que cette catégorie n'est pas exhaustive pour représenter tous les élèves étrangers que l'on trouve en classe. Quoique les statistiques effectuées à partir de ce critère de regroupement soient utiles afin d'avoir une idée en termes numériques de l'importance de la présence d'élèves d'origine migratoire à l'école, il faut prendre soin de ne pas négliger la présence d'autres élèves qui « con o senza riconoscimento formale della cittadinanza, [sono] portatori di sensibilità e provenienze che arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilingue delle scuole italiane: alunni appartenenti ai gruppi rom e sinti, bambini e ragazzi figli di adozioni internazionali, studenti partecipi di scambi internazionali, minori stranieri non accompagnati o rifugiati. »[45]

---

[43] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 46

[44] « Les étudiants de nationalité non italienne nés en Italie sont plus enclins à fréquenter les instituts techniques, puis les lycées, tandis que les étudiants nés à l'étranger après les instituts techniques choisissent les instituts professionnels. En particulier, pour l'année scolaire 2021/2022, 40,1 % des étudiants nés en Italie fréquentent des instituts techniques, 36,4 % des lycées et les 23,5 % restants des instituts professionnels ou des cours organisés par le système d'enseignement et de formation professionnels. Pour les étudiants nés à l'étranger, la répartition montre une tendance différente : en première position reste le choix des instituts techniques avec 37,7 %, suivis par les instituts professionnels avec 34,2 %, et en troisième position les lycées avec 28,1 %. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[45] Osservatorio internazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, marzo 2022, "Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", p.10.

« avec ou sans reconnaissance formelle de la citoyenneté, [sont] porteurs de sensibilités et d'origines qui enrichissent le tissu multiculturel et multilingue des écoles italiennes : élèves appartenant aux groupes roms et sinti, enfants et jeunes issus d'adoptions internationales, étudiants participant à des échanges internationaux, mineurs étrangers non accompagnés ou réfugiés. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

À cet égard, le ministère de l'instruction, dans son rapport sur les élèves de nationalité étrangère[46] spécifie :

> È evidente, tuttavia, che anche le statistiche basate sulla cittadinanza non descrivono totalmente l'entità dei giovani studenti di origine migratoria soprattutto se si considera l'aspetto dei bisogni. L'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero evidenzia, a tal proposito, come vi siano tipologie di studenti e studentesse che, pur provvisti di cittadinanza italiana, vivono in un ambiente familiare non italofono, nel quale si parla una lingua diversa da quella ufficiale.[47]

Selon le rapport ISMU[48] 2021[49], seulement les mineurs étrangers non accompagnés[50] relevés au 30 novembre 2021 étaient 11.159. S'il n'est pas possible de se faire une idée quantitative des élèves étrangers non recensés par les statistiques officielles, il est important de souligner que les présences des élèves étrangers dans l'école italienne ne se limitent pas aux chiffres enregistrés et rapportés ci-dessus.

Considérant cet aspect, les données relatives aux pays d'origine des élèves de nationalité non italienne seront enfin considérées non pour favoriser la création de stéréotypes, mais plutôt pour avoir une idée de la richesse de langues que l'on retrouve le plus souvent en classe. Le rapport 2021/22 du ministère de l'Éducation[51] mentionne presque 200 pays d'origine. La plupart des élèves étrangers, notamment 44,06 %, sont Européens, provenant surtout de Roumanie et d'Albanie : les

---

[46] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22", luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 8.

[47] « Il est toutefois évident que même les statistiques basées sur la citoyenneté ne décrivent pas complètement l'étendue des jeunes étudiants d'origine immigrée, en particulier si l'on considère l'aspect des besoins. L'Observatoire national pour l'intégration des élèves étrangers et l'éducation interculturelle du ministère souligne, à cet égard, qu'il existe des types d'élèves, garçons et filles, qui, bien qu'ayant la citoyenneté italienne, vivent dans un environnement familial non italophone où l'on parle une langue autre que la langue officielle. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[48] La fondation ISMU ETS est un organisme de recherche scientifique indépendant engagé dans l'étude des phénomènes migratoires et des processus d'intégration.

[49] Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 18/02/2022, "Minori stranieri soli e alunni con cittadinanza non italiana, i dati del Rapporto Ismu 2021".

[50] « On parle de mineur non accompagné (MNA) lorsqu'un enfant étranger est présent sur le territoire […] sans être accompagné d'un parent titulaire de l'autorité parentale ou d'un représentant légal. La prise en charge de ces enfants repose sur le dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation. » du site du Ministère de la Justice : https://www.justice.gouv.fr/justice-france/justice-mineurs/mineurs-non-accompagnes-mise-labri-evaluation-orientation

[51] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 24-25.

élèves qui viennent de ces pays sont dans l'ensemble 171 000 et représentent un tiers des élèves de nationalité non italienne. 27,56 % des élèves étrangers viennent des pays africains, notamment du Maroc (112 000) et d'Égypte (34 000). 20,52 % sont originaires du continent asiatique, surtout de la Chine (49 000) et de l'Inde (31 000). En outre, même s'ils sont présents dans de plus faibles proportions, on trouve aussi des élèves qui viennent d'Amérique (7,82 %) et d'Australie (0,03 %).

D'autres données intéressantes concernent la proportion entre les élèves avec des origines d'un autre pays, mais nés en Italie et le total des élèves provenant du même pays nés à l'étranger[52]. D'après les enquêtes du ministère de l'Éducation, le nombre le plus élevé d'élèves nés en Italie appartient à la communauté chinoise, puisque les personnes nées en Italie constituent 87,7 % du total des élèves de nationalité chinoise. Les communautés marocaines et philippines sont à la deuxième place du classement avec respectivement 75,5 % et 75,1 %. Les chiffres concernant la distribution des élèves provenant du même pays[53] sont également significatifs. Même si certaines communautés sont présentes dans tout le territoire italien, elles ont préféré s'installer dans certaines zones en particulier. C'est pourquoi les élèves roumains sont présents surtout en Lombardie et dans le Latium, où ils constituent respectivement 17,1 % et 16,9 % du total d'élèves étrangers. Ceux qui viennent d'Albanie (20,3 %) et du Maroc (23,6 %) sont pareillement présents en Lombardie, mais cette région enregistre une concentration particulièrement forte d'élèves Égyptiens (72,5 %). Les Chinois se trouvent notamment en Toscane (23,6 %) et en Lombardie.

Le panorama à l'école est donc très varié du point de vue linguistique et culturel. En revenant à la question des présences des élèves étrangers, nous mentionnons les mots rapportés dans le document « Orientamenti interculturali » du ministère de l'Éducation,[54] qui sont significatifs non seulement parce qu'ils nous rappellent encore une fois que les estimations ne sont pas complètes, mais surtout parce qu'ils nous invitent à être prudents avec les termes que l'on utilise pour indiquer ces élèves :

[52] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 26.

[53] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, pp. 28, 32.

[54] Osservatorio internazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, marzo 2022, "Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", pp. 14-15.

> Si nota ormai una palese incongruenza nell'utilizzo di termini che hanno a che fare con la condizione giuridica (alunni stranieri/alunni di cittadinanza non italiana): più passa il tempo e meno si riesce a leggere e a misurare la presenza delle nuove generazioni che hanno una storia migratoria usando queste definizioni. Così, mentre nel Rapporto statistico del Ministero dell'Istruzione, 2021, si quantifica la presenza sui banchi di scuola degli alunni non italiani in 876.801 studenti e studentesse, una stima che invece includesse anche i figli di coppie miste o adottati, e coloro – sempre più numerosi - che sono approdati alla cittadinanza italiana, porterebbe a raddoppiare i numeri, collocando la presenza delle nuove generazioni in Italia tra il milione e mezzo e i due milioni di persone (fino a 18 anni).[55]

En l'état, il est évident que sous une étiquette unique – celle d' « élèves étrangers » – il existe en réalité un panorama hétérogène, complexe et difficile à déterminer, constitué par des individus différents et uniques, chacun avec sa façon d'être, ses besoins et ses aspirations. Des solutions et des idées capables de conjuguer en classe ces aspects différents s'avèrent donc nécessaires, afin de promouvoir le respect, la valorisation des différences et la recherche des valeurs communes. Sur ce front, tout en considérant le travail fait et les objectifs atteints, il faut admettre que de nombreuses difficultés subsistent. Pour avoir un aperçu, on considèrera les données relatives à la fréquentation scolaire, à la réussite et aux choix que les élèves d'origine migratoire réalisent à l'école en les comparant avec celles des élèves italiens.

1.3 Résultats et rapport avec l'école des élèves italiens et étrangers

Afin de comprendre quel est le rapport des élèves avec l'école et à quel point l'école est efficace pour eux, on puisera dans différentes données. Le taux de fréquentation scolaire, le taux de décrochage scolaire et le taux de retard et de redoublement nous aideront à comprendre combien d'élèves participent effectivement à l'école, si les élèves étrangers sont finalement encore une catégorie vulnérable et, le cas échéant, dans quelle proportion. En deuxième lieu, on prendra en considération les données relatives aux résultats obtenus aux tests ministériels en cours d'année et

[55] « Il existe aujourd'hui une incohérence flagrante dans l'utilisation des termes liés au statut juridique (élèves étrangers/élèves n'ayant pas la nationalité italienne) : plus le temps passe, moins nous sommes en mesure de lire et de mesurer la présence des nouvelles générations ayant une histoire migratoire en utilisant ces définitions. Ainsi, alors que le rapport statistique du ministère de l'éducation, 2021, quantifie la présence d'élèves non italiens dans les écoles à 876 801 étudiants et étudiantes, une estimation qui inclurait plutôt les enfants de couples mixtes ou adoptés, et ceux - de plus en plus nombreux - qui ont obtenu la citoyenneté italienne, doublerait les chiffres, plaçant la présence des nouvelles générations en Italie entre un million et demi et deux millions de personnes (jusqu'à l'âge de 18 ans).» Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

des examens de fin de cycle pour avoir une idée de combien d'élèves arrivent effectivement à faire l'expérience de la réussite scolaire ; dans le cas contraire, de quels sont en revanche les points encore faibles. Nous conduirons notre analyse du point de vue surtout comparatif dans le but de voir s'il existe une différence entre les élèves italiens et les élèves d'origine étrangère et, le cas échéant, en quoi consiste cet écart.

1.3.1 Taux de scolarisation et dispersion scolaire

Le nombre d'élèves inscrits à l'école n'est pas suffisant pour indiquer les élèves qui effectivement la fréquentent. En effet, comme le site du Pôle Emploi de la région Vénétie le précise « il concetto dei frequentanti è […] diverso da quello degli iscritti : ad esempio una giovane può essere iscritta ad un liceo ma frequentare la classe terza presso una scuola secondaria di primo grado. »[56] Il est important de tenir compte de cette distinction et du fait que

> Gli allievi frequentanti sono coloro che stanno correttamente svolgendo il percorso di istruzione previsto dalla legge per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e sono correttamente inseriti in due dei tre percorsi previsti per l'assolvimento del dovere di istruzione e formazione. Il totale dei giovani tenuti a tale diritto-dovere è quindi composto da frequentanti + apprendisti + in abbandono.[57]

Pour avoir une information plus complète, il est utile de considérer le taux de scolarisation qui consiste dans « le rapport entre le nombre d'élèves, d'étudiants et d'apprentis en formation initiale d'un âge déterminé, inscrits dans un établissement d'enseignement, et le nombre de jeunes de cet âge »[58]. En Italie, les âges de référence utilisés sont: « scuola materna 3-5 anni, scuola elementare 6-10 anni, scuola secondaria inferiore 11-13 anni, scuola secondaria superiore 14-18 anni, università 19-24 anni. L'età indicata si riferisce agli anni compiuti al 31 dicembre dell'anno in cui comincia l'anno scolastico o accademico. »[59]

---

[56] https://www.cliclavoroveneto.it/glossario-sulla-dispersione-scolastica

«la notion de fréquentant est [...] différente de celle d'inscrit : par exemple, un jeune peut être inscrit dans un lycée mais fréquenter la troisième classe d'un collège. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[57] https://www.cliclavoroveneto.it/glossario-sulla-dispersione-scolastica

« Les élèves fréquentant l'école sont ceux qui effectuent correctement le parcours de formation prévu par la loi pour l'accomplissement de la scolarité obligatoire et qui sont correctement inscrits dans deux des trois parcours prévus pour l'accomplissement de l'obligation d'éducation et de formation. Le nombre total de jeunes concerné par ce droit à l'éducation et à la formation se compose donc des élèves présents + des apprentis + des décrocheurs. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[58] https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition

[59] https://statistica.regione.emilia-romagna.it/metadati/glossario/t/tasso-di-scolarita-e-di-iscrizione

Ces chiffres sont présents dans les rapports du ministère de l'Éducation[60], dont le plus récent est celui de 2021/22 mettant en évidence que le taux de scolarisation des élèves italiens et étrangers est proche : notamment, « nella fascia 6-13 anni, corrispondente alla scuola del 1° ciclo, rasenta il 100% ; nella fascia 14-16 anni, corrispondente al primo triennio di Secondaria di II grado, raggiunge quasi il 90% »[61]. Toutefois, un écart à l'école maternelle et aux deux dernières années du Secondaire supérieur a été enregistré :

> I bambini con cittadinanza non italiana tra i 3 e i 5 anni presenti nelle scuole sono il 77,9% dei bambini con cittadinanza non italiana residenti in Italia, mentre per i bambini italiani il dato raggiunge il 95,1%. […] Nella fascia 17-18 anni invece (ultimo biennio di Secondaria di II grado) il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 78,0% rispetto all'82,9% degli studenti italiani. [62]

Des différences ont été relevées également entre les filles et les garçons étrangers parmi les jeunes de 14 à 18 ans : « Si osservano, invece, differenze di genere a partire dalla fascia 14-16 anni (90,7% per le femmine con cittadinanza non italiana e 87,0% per i maschi) e successivamente nella fascia 17-18, dove il divario aumenta notevolmente (87,4% per le femmine e 70,3% per i maschi) »[63]. En outre, le document ministériel concernant l'intégration des élèves d'origine migratoire donne une autre donnée significative: « Il tasso di scolarità tra i 14 e i 16 anni indica inoltre che il 10% circa non

---

« école maternelle 3-5 ans, école primaire 6-10 ans, école secondaire inférieure 11-13 ans, école secondaire supérieure 14-18 ans, université 19-24 ans. L'âge indiqué doit être atteinte avant le 31 décembre de l'année au cours de laquelle l'année scolaire ou académique commence. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[60] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 11.

[61] « dans la tranche d'âge 6-13 ans, correspondant au premier cycle scolaire, elle frôle les 100 % ; dans la tranche d'âge 14-16 ans, correspondant aux trois premières années de l'école secondaire, elle atteint presque 90 %. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[62]Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 11.

« Les enfants de nationalité non italienne âgés de 3 à 5 ans fréquentant les écoles représentent 77,9 % des enfants de nationalité non italienne résidant en Italie, alors que ce chiffre est de 95,1 % pour les enfants italiens.

[...] En revanche, dans la tranche d'âge des 17-18 ans (deux dernières années de l'école secondaire), le taux de fréquentation scolaire des élèves de nationalité non italienne tombe à 78 %, contre 82,9 % pour les élèves italiens. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[63] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 12. « D'autre part, des différences entre les sexes sont observées à partir de la tranche d'âge 14-16 ans (90,7 % pour les filles de nationalité non italienne et 87,0 % pour les garçons), puis dans la tranche d'âge 17-18 ans, où l'écart se creuse considérablement (87,4 % pour les filles et 70,3 % pour les garçons). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

prosegue gli studi dopo la scuola secondaria di primo grado, mentre quello tra i 17 e i 18 anni, che nel 2020 è di otto punti minore di quello degli italiani, evidenzia una maggiore rilevanza di percorsi non lineari e di abbandoni precoci. »[64]

Outre le taux de scolarisation, les données relatives au phénomène de la dispersion scolaire sont également importantes. Le terme dispersion scolaire indique

> un ampio spettro di casi. [Ci si riferisce] alla mancata iscrizione a scuola, alla ripetenza di anni scolastici, all'insuccesso e all'abbandono. Accanto ad essi, riconducibili alla dispersione cosiddetta esplicita, esiste anche una condizione di dispersione implicita, per cui il titolo di studio conseguito non corrisponde al raggiungimento di competenze adeguate.[65]

Ce phénomène mérite donc une attention particulière puisqu'il « descrive la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli [e] mette pertanto in luce l'insuccesso scolastico. »[66] En Europe, la dispersion scolaire est mesurée par le nombre de jeunes âgés de 18 à 24 ans ayant un certificat de l'enseignement secondaire inférieur au maximum et ne participant pas au système d'éducation et de formation. Ces jeunes, appelés avec l'acronyme ELET (*Early Leavers from Education and Training*), représentaient en 2020 13,1 % des jeunes en Italie.

Toutefois, on doit veiller à ne pas confondre ce phénomène avec le décrochage scolaire, comme le précise le ministre de l'Éducation Valditara :

> Se la dispersione scolastica ricomprende ipotesi che descrivono la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli, l'abbandono scolastico è, invece, l'esito di un processo cumulativo di disimpegno che si attua nel tempo, causato appunto da motivi personali,

---

[64] Osservatorio internazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, marzo 2022, "Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", p.11. « Le taux de scolarisation des 14-16 ans indique également qu'environ 10 % ne poursuivent pas leurs études après le collège, tandis que celui des 17-18 ans, inférieur de huit points à celui des Italiens en 2020, montre une plus grande importance des parcours non linéaires et des abandons précoces. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[65] Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio Legislativo, Valditara, "Audizione, nell'ambito dell'indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, del Ministro dell'Istruzione e del Merito", 2023. « un large éventail de cas. [Il s'agit de] la non-scolarisation, du redoublement, de l'échec et de l'abandon. À côté de ces cas, qui peuvent être attribués à ce que l'on appelle le décrochage explicite, il existe également une condition de décrochage implicite, dans laquelle la qualification scolaire obtenue ne correspond pas à l'acquisition de compétences adéquates.» Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[66] https://www.cliclavoroveneto.it/glossario-sulla-dispersione-scolastica

« décrit la discontinuité des parcours par rapport à la régularité prévue par les règlements et les programmes [et] met donc en évidence l'échec scolaire. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

> sociali, economici, geografici, didattici o familiari. Con il termine abbandono si indica, quindi, un'interruzione definitiva degli studi senza aver conseguito il titolo da parte di giovani che abbiano compiuto il sedicesimo anno d'età.[67]

Le décrochage scolaire est donc l'un des phénomènes à travers lesquels la dispersion scolaire se concrétise. Encore présent en Italie, il caractérise plus fortement certaines catégories. En effet, le rapport ISTAT concernant une série de consultations à propos du décrochage scolaire met en évidence que « l'abbandono scolastico coinvolge maggiormente i giovani uomini (15,6%) rispetto alle coetanee (10,4%) ». [68] Des disparités ont également été enregistrées du point de vue territorial:

> nel 2020, l'abbandono degli studi prima del completamento del sistema secondario superiore o della formazione professionale è stato del 16,3% nel Mezzogiorno, 11,0% nel Nord e 11,5% nel Centro. Gli squilibri regionali appaiono marcati: diverse regioni hanno valori inferiori al 10% mentre Sicilia, Campania, Calabria e Puglia hanno le maggiori incidenze di abbandoni (19,4%, 17,3%, 16,6% e 15,6% rispettivamente).[69]

Un écart très marqué concerne encore une fois les élèves de nationalité non italienne par rapport à leurs camarades italiens, considérant que « il tasso di abbandono precoce degli studi è oltre tre volte superiore a quello degli italiani : nel 2020, 35,4% contro 11,0% »[70]. En outre, une information intéressante dérive des études qui révèlent une corrélation entre l'âge des élèves au moment de

---

[67] « Si le décrochage scolaire recouvre des hypothèses décrivant la discontinuité des parcours par rapport à la régularité prévue par les règlements et les programmes, le décrochage scolaire est, en revanche, l'aboutissement d'un processus cumulatif de désengagement qui se déroule dans le temps, causé précisément par des raisons personnelles, sociales, économiques, géographiques, éducatives ou familiales. Le terme d'abandon scolaire est donc utilisé pour indiquer une interruption définitive des études sans avoir obtenu de qualification par des jeunes ayant atteint l'âge de 16 ans. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[68] ISTAT, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, "Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica", Roma, 18 giugno 2021, p. 6.

« le décrochage scolaire concerne davantage les jeunes hommes (15,6 %) que les jeunes femmes (10,4 %) » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[69] ISTAT, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, "Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica", Roma, 18 giugno 2021, p. 6.

« En 2020, le taux d'abandon avant la fin de l'enseignement secondaire supérieur ou de la formation professionnelle était de 16,3% dans le Sud, de 11,0% dans le Nord et de 11,5% dans le Centre. Les déséquilibres régionaux sont marqués : plusieurs régions ont des valeurs inférieures à 10 %, tandis que la Sicile, la Campanie, la Calabre et les Pouilles ont les taux d'abandon les plus élevés (respectivement 19,4 %, 17,3 %, 16,6 % et 15,6 %). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[70]ISTAT, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, "Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica", Roma, 18 giugno 2021, p. 6.

« le taux de décrochage scolaire est plus de trois fois supérieur à celui des Italiens : en 2020, 35,4 % contre 11,0 %. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

leur arrivée en Italie et le pourcentage de ceux qui, étant arrivés au même âge, ont quitté le système de formation avant d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires.[71]

> L'incidenza degli ELET tra gli stranieri varia molto a seconda dell'età all'arrivo in Italia. Tra coloro che sono arrivati entro i 9 anni di età, la quota di ELET è pari al 19,7%, mentre sale al 33,4% tra coloro giunti ad un'età compresa tra i 10 ed i 15 anni e raggiunge il 57,3% (oltre uno su due) tra chi è entrato in Italia tra i 16 e i 24 anni.[72]

Le décrochage scolaire a un impact considérable sur la possibilité de trouver un emploi dans le monde du travail. En effet, les statistiques démontrent qu'un nombre important d'ELET sont inclus ensuite dans la catégorie des jeunes NEET – *Not in Education, Employment and Training*. Cet acronyme est utilisé en Europe pour indiquer notamment le pourcentage des jeunes âgé de 15 à 29 ans qui ne sont ni en formation ni en emploi, par rapport au total des jeunes du même âge. Selon les enquêtes ISTAT, qui étudient à ce propos les jeunes de 15 à 34 ans, le nombre total de NEET en Italie jusqu'en mai 2023, correspondait à 5.725.000 jeunes. En particulier, 4.259.000 âgés de 15 à 24 ans et 1.466.000 âgés de 25 à 34 ans. Avec un pourcentage de 19 %, l'Italie est donc le pays avec la plus forte présence de NEET par rapport aux autres pays européens.[73]

Comme notre travail de recherche est focalisé sur l'enseignement obligatoire, on n'abordera pas cette question dans le détail ; cependant, il convient de tenir compte des données mentionnées ci-dessus puisque une incidence de 9,2 % de jeunes NEET de 15 à 24 ans qui ne sont pas parvenus à un diplôme de fin d'études secondaire[74] indique qu'il reste encore un long chemin à parcourir pour que l'école puisse permettre à nos jeunes une pleine réalisation dans leur avenir.

---

[71] "In Europa, il fenomeno è misurato dalla quota di 18-24enni che possiede al più un titolo secondario inferiore ed è fuori dal sistema di istruzione e formazione (Early Leavers from Education and Training, ELET)", ISTAT, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, "Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica", Roma, 18 giugno 2021, p.6.

« En Europe, le phénomène est mesuré par la proportion de jeunes de 18 à 24 ans qui ont au plus un diplôme de premier cycle de l'enseignement secondaire et qui sont sortis du système d'éducation et de formation (*Early Leavers from Education and Training, ELET*). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[72] ISTAT, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, "Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica", Roma, 18 giugno 2021, p. 6. « L'incidence des ELET parmi les étrangers varie fortement en fonction de l'âge d'arrivée en Italie. Parmi ceux qui sont arrivés avant l'âge de 9 ans, la proportion d'ELET est de 19,7 %, tandis qu'elle passe à 33,4 % parmi ceux qui sont arrivés entre 10 et 15 ans et atteint 57,3 % (plus d'un sur deux) parmi ceux qui sont entrés en Italie entre 16 et 24 ans. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[73] https://www.ticonsiglio.com/neet/

[74] http://dati-giovani.istat.it/Index.aspx?QueryId=21784

En particulier, la situation des élèves étrangers, qui semblent être plus exposés à l'échec scolaire, nous interroge sur la nécessité d'une attention particulière envers cette catégorie. Ceci est démontré par le fait que « l'interruzione di frequenza scolastica tra i 17 e i 18 anni […] porta quasi un quarto degli studenti con cittadinanza non italiana a non completare il percorso di istruzione secondaria »[75] et « tra i giovani (15/29 anni) che non lavorano né sono inseriti in un percorso scolastico o formativo, definiti NEET […], gli studenti provenienti da contesti migratori sono il 33,5%, gli italiani il 22,5%. »[76] Des différences entre les garçons et les filles rendent la situation encore plus vulnérable « mentre tra gli italiani sono i maschi soprattutto in questa condizione, tra gli studenti provenienti da contesti migratori è maggioritaria la componente femminile, in particolare di alcuni gruppi d' immigrazione ».[77]

En analysant les données relatives aux retards scolaires et aux redoublements, ce qui a été dit précédemment ne peut être que confirmé. Le terme retard scolaire indique la situation des élèves qui fréquentent une ou plusieurs classes inférieures par rapport à leur âge, à cause de l'inscription effectuée en retard ou de redoublements. Le rapport du ministère de l'Instruction relatif à l'année scolaire 2021/22 met en évidence que

> Nonostante i miglioramenti, le distanze tra gli studenti italiani e quelli di origine migratoria rimangono notevoli. Nell'A.S. 2021/2022 gli studenti italiani in ritardo sono l'8,1% contro il 25,4% degli studenti con cittadinanza non italiana. Il massimo divario si riscontra nella scuola Secondaria di II grado dove le percentuali dei ritardi diventano rispettivamente 16,3 e 48,4.[78]

[75] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 12. « l'interruption de la fréquentation scolaire entre 17 et 18 ans [...] conduit près d'un quart des étudiants de nationalité non italienne à ne pas terminer l'enseignement secondaire » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[76] Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", p.13. « parmi les jeunes (15/29 ans) qui ne travaillent pas et ne suivent pas d'études ou de formation, définis comme NEET [...], les étudiants issus de l'immigration représentent 33,5 % et les Italiens 22,5 %. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[77] Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", p.13. « Alors que parmi les Italiens, les hommes sont majoritaires dans cette condition, parmi les étudiants issus de l'immigration, il y a une majorité de femmes, en particulier dans certains groupes d'immigrés. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[78] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, p. 52.

« Malgré les progrès, les écarts entre les étudiants italiens et les étudiants migrants restent considérables. Dans l'A.S. 2021/2022, les élèves italiens en retard sont 8,1 % contre 25,4 % pour les élèves de nationalité autre qu'italienne. L'écart le plus important est observé dans l'enseignement secondaire, où les pourcentages d'élèves en retard atteignent

À partir de chiffres rapportés par niveau scolaire, on peut notamment remarquer une augmentation du nombre d'élèves qui se trouvent en situation de retard alors qu'ils avancent dans leur parcours scolaire. En particulier, les deux premières années du Secondaire supérieur ont une incidence considérable sur les facteurs du retard :

> l'84,8% degli studenti di 10 anni di età con sfondo migratorio frequenta regolarmente la quinta classe di scuola Primaria, il 10,7% ha un anno di ritardo, l'1,0% ha accumulato due anni e oltre di ritardo. La percentuale degli studenti di origine migratoria quattordicenni che frequenta la prima classe di scuola Secondaria di II grado con percorso di studio regolare si ferma al 62,3%, il 35,0% frequenta ancora una classe di scuola Secondaria di I grado; il 28,7% è in ritardo di un anno, il 5,5% di due e lo 0,8% di tre anni. All'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari scende al 45,0% contro il 55,0% in ritardo: si va dall'1,7% dei diciottenni che frequenta il primo anno di Secondaria di II grado fino al 31,1% che frequenta il quarto anno. Gli studenti in ritardo con almeno 19 anni di età ammontano a 34.369 unità.[79]

De fait, cette situation n'est pas positive, d'autant plus qu'elle se répercute sur les résultats, ouvrant ainsi la voie vers l'échec scolaire. De plus, les enquêtes ont montré que la réussite scolaire affecte sensiblement les choix que ces jeunes feront pour leur avenir. Les données présentées dans le paragraphe suivant nous donneront un aperçu de la situation sur cet aspect.

respectivement 16,3 et 48,4. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[79] [79] *Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022,* p. 50.

« 84,8% des élèves de 10 ans issus de l'immigration fréquentent régulièrement la cinquième année de l'école primaire, 10,7% ont un an de retard, 1,0% ont deux ans ou plus de retard. Le pourcentage d'élèves issus de l'immigration âgés de 14 ans qui fréquentent la première année du lycée avec un programme d'études régulier s'arrête à 62,3 %, 35,0 % fréquentent encore une année du collège ; 28,7 % ont un an de retard, 5,5 % ont deux ans de retard et 0,8 % ont trois ans de retard. À l'âge de 18 ans, le pourcentage d'élèves réguliers chute à 45,0% contre 55,0% d'élèves en retard : de 1,7% des jeunes de 18 ans fréquentant la première année du secondaire supérieur à 31,1% fréquentant la quatrième année. Les élèves en retard âgés de 19 ans et plus sont au nombre de 34 369. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

1.3.2 Résultats, réussite scolaire et choix des parcours de formation

Le rapport 2023 sur les résultats des épreuves nationales administrées en cours d'année[80], notamment les « Prove INVALSI »[81], met en évidence que

> Gli allievi che hanno accumulato almeno un anno di ripetenza conseguono al termine del secondo ciclo d'istruzione un risultato mediamente più basso dell'allievo del gruppo "tipo"[82] […]. Questo dato diviene utile per riflettere su come l'istituto della ripetenza non permetta, nel complesso, di far recuperare i deficit di apprendimento.[83]

Bien que le passage mentionné concerne le Secondaire supérieur, il est possible de tirer les mêmes conclusions à propos des autres niveaux scolaires. Car, comme nous l'avons expliqué plus haut, les élèves de nationalité non italienne sont plus susceptibles d'aboutir à des retards ainsi que des redoublements et l'on constate que leur condition est particulièrement difficile. L'écart par rapport aux élèves italiens est significatif et il se manifeste dans la plupart des matières examinées, à n'importe quel niveau d'études. L'anglais est la seule matière qui fait exception, puisque les élèves de nationalité non italienne ont réalisé de meilleures performances que leurs camarades italiens.

---

[80] "Rapporto INVALSI 2023" https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf

[81] "Le prove INVALSI intendono misurare il raggiungimento di alcune competenze di base, imprescindibili per l'apprendimento anche delle altre discipline, così come per la partecipazione attiva alla vita sociale ed economica del Paese, per l'esercizio di un pieno diritto di cittadinanza o indispensabili sul lavoro. […] Si prefiggono l'obiettivo di verificare il raggiungimento di alcuni traguardi fondamentali previsti nelle Indicazioni nazionali: leggere, comprendere e interpretare un testo scritto (prova di Italiano), affrontare alcuni temi legati al pensiero matematico (prova di Matematica) e comprendere un testo scritto o uno stimolo audio in lingua inglese (prova di Inglese - Reading e Listening. […]".

« Les tests INVALSI sont destinés à mesurer l'acquisition de certaines compétences de base, qui sont essentielles pour l'apprentissage d'autres disciplines, ainsi que pour une participation active à la vie sociale et économique du pays, pour l'exercice d'un droit de citoyenneté à part entière ou indispensables au travail. [...] L'objectif est de vérifier la réalisation de certains objectifs fondamentaux prévus dans les indications nationales : lire, comprendre et interpréter un texte écrit (test d'italien), traiter certains sujets liés à la pensée mathématique (test de mathématiques) et comprendre un texte écrit ou un stimulus audio en anglais (test d'anglais - lecture et écoute). [...] » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[82] "studenti appartenenti al gruppo "tipo" ovvero un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta una scuola del Centro Italia", "Rapporto INVALSI 2023", p.13.

« les élèves appartenant au groupe "typique", c'est-à-dire un élève d'origine non immigrée, de sexe masculin, en règle, fréquentant une école du centre de l'Italie » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[83] « Les élèves qui ont accumulé au moins une année de redoublement obtiennent à la fin du deuxième cycle d'enseignement un résultat moyen inférieur à celui de l'élève du groupe "typique" [...]. Ces données sont utiles pour réfléchir à la réalité de l'institution du redoublement qui ne permet pas, dans l'ensemble, de combler les déficits d'apprentissage. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

Les résultats confirment en outre ce que l'on a soutenu avant, notamment que les élèves de deuxième génération obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades de première génération.

L'origine migratoire et les taux de redoublements ne sont pas les seuls facteurs qui ont un impact sur la réussite scolaire. Le rapport susmentionné met en évidence d'autres facteurs déterminants qui se sont avérés des caractéristiques communes parmi les élèves qui ont obtenu des résultats plus faibles dans les matières prises en examen. La région d'Italie où l'élève vit et fréquente l'école, son sexe, sa situation socio-économique et le type d'école fréquenté, dans le cas du Secondaire supérieur, peuvent être des facteurs prédictifs de la réussite scolaire.

À titre d'exemple, les résultats dans les épreuves d'italien sont significatifs. Les diagrammes montrant les différences de points relevés dans tous les niveaux scolaires sont illustrés ci-dessous (cf. images 1, 2, 3, 4, 5). Ils montrent de manière efficace l'écart existant entre les résultats des élèves caractérisés par les facteurs pris en compte et les résultats qui seraient pourtant souhaitables. Effectivement on constate que, dans tous les niveaux scolaires, parmi les catégories qui sont constamment en désavantage, les étrangers et les élèves qui ont été recalés sont toujours présents. En outre, si un élève habite dans la partie méridionale de l'Italie et/ou il est un garçon, il est plus susceptible d'obtenir des résultats moins satisfaisants.

Une situation analogue, quoique avec des pourcentages différents et un écart moins marqué qu'en italien, se manifeste dans les épreuves de mathématiques, où les élèves étrangers, les recalés et ceux qui vivent au sud de l'Italie parviennent à des performances inférieures. La seule différence concerne les garçons parce que, contrairement à ce qui se passe en italien, ils obtiennent de meilleurs résultats par rapport aux filles.

Pour les élèves étrangers, un cadre plus favorable caractérise les épreuves en anglais, où

> l'origine immigrata sembra avere un'incidenza positiva o di poco negativa, in netta controtendenza rispetto alle prove di Italiano e Matematica, soprattutto per la prova di Listening (3,8 per le prime generazioni e 9,5 per le seconde generazioni) rispetto a quella di Reading (-1,9 per le prime generazioni e 4,1 per le seconde generazioni).[84]

[84] "Rapporto INVALSI 2023", p. 49.

Cependant, les élèves recalés, les garçons et les élèves qui vivent au sud s'avèrent également encore des catégories défavorisées dans cette matière.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la filière de l'enseignement fréquentée au lycée s'est révélé un autre facteur influant sur les résultats. Les élèves qui fréquentent un lycée général parviennent à de meilleurs résultats dans toutes les matières examinées par rapport aux élèves fréquentant les Instituts techniques et les écoles professionnelles. À cet égard, il est important de mettre en lumière ce que le rapport 2021/22[85] a souligné à propos des choix du parcours de formation après le collège et surtout ce qui a été relevé relativement aux résultats des élèves de nationalité non italienne à la fin du collège :

> Le scelte degli studenti con cittadinanza non italiana per l'A.S. 2021/2022 indicano che l'85,2% ha intrapreso percorsi di scuola Secondaria di II grado al contrario dell'8,6% che si è diretto verso la Formazione Professionale Regionale. Tra gli elementi che incidono sulla prosecuzione degli studi, il risultato conseguito all'esame di Licenza Media appare decisivo. […] In generale, gli studenti con cittadinanza non italiana sembrano comportarsi in modo simile agli studenti italiani. In entrambi i gruppi l'opzione per gli Istituti Professionali è tanto più frequente quanto più bassa è la votazione conseguita, viceversa, quanto più alta è la votazione, tanto più frequente è l'orientamento verso i Licei. La differenza tra gli studenti con cittadinanza non italiana e gli studenti italiani concerne piuttosto la votazione finale. Infatti, il 62,0% dei primi ha conseguito la licenza con una votazione di 6 o 7, mentre la maggioranza degli studenti italiani (63,7%) si è licenziata con una votazione uguale o superiore a 8. [86]

« L'origine immigrée semble avoir une incidence positive ou légèrement négative, contrairement aux tests d'italien et de mathématiques, en particulier pour le test de compréhension orale (3,8 pour les premières générations et 9,5 pour les secondes) par rapport au test de lecture (-1,9 pour les premières générations et 4,1 pour les secondes). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[85] Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022.

[86]Report dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione "Gli alunni con cittadinanza non italiana A. AS. 2021/22" luglio 2022 che fa riferimento ai dati aggiornati al 31/08/2022, pp. 43-44.

« Les choix des étudiants de nationalité non italienne pour l'année scolaire 2021/2022 indiquent que 85,2% d'entre eux ont suivi les cours de l'école secondaire, par opposition aux 8,6% qui se sont dirigés vers la formation professionnelle régionale. Parmi les éléments qui influencent la poursuite des études, le résultat obtenu à l'examen final du collège apparaît déterminant. [...] En général, les étudiants de nationalité non italienne semblent se comporter de la même manière que les étudiants italiens. Dans les deux groupes, l'option pour les instituts professionnels est d'autant plus fréquente que la note obtenue est faible, et inversement, plus la note est élevée, plus l'orientation vers les lycées est fréquente. La différence entre les étudiants de nationalité non-italienne et les étudiants italiens concerne plutôt la note finale. En effet, 62,0% des premiers ont obtenu une note de 6 ou 7, alors que la majorité des étudiants italiens (63,7%) ont obtenu une note de 8 ou plus. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

Les résultats obtenus sont donc déterminants dans la décision du parcours scolaire et professionnel. Par conséquent, les élèves étrangers sont aussi désavantagés de ce point de vue. Un facteur additionnel pénalisant est la tendance manifestée de la part des familles et des enseignants à orienter les élèves étrangers vers des cours de formation professionnelle sans considérer leurs capacités. Cette propension a été mise en évidence dans le document « Orientamenti interculturali »[87] :

> Gli studenti provenienti da contesti migratori sono presenti oggi in tutti gli indirizzi di scuola superiore ma si verifica che scelgano soprattutto il comparto tecnico-professionale. Sono anche sovra rappresentati nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale. I consigli orientativi delle scuole, talvolta, indirizzano verso questo comparto anche studenti che potrebbero frequentare, per interesse e capacità, indirizzi che implicano percorsi scolastici diversi e più lunghi.[88]

Santerini (2017 : 120) parle d'une vraie « canalizzazione formativa »[89]. On précise aussi que « non è la formazione professionale in quanto tale ad essere di "serie B", ma il fatto che diventi una scelta obbligata anche quando si avrebbe desiderio di continuare a studiare. »[90] En outre, cette tendance signale que ce n'est pas un hasard si « il recente spostamento delle scelte verso gli istituti tecnici rispetto ai corsi di formazione professionale è dovuto alla crescita numerica dei nati e cresciuti in Italia. »[91]

On peut donc conclure que les résultats auxquels les élèves parviennent et les choix qu'ils font par rapport à leur carrière scolaire sont conditionnés fortement par plusieurs facteurs, et que l'origine culturelle a un poids non négligeable. Une origine différente de celle italienne représente encore un obstacle plutôt qu'une ressource que l'école est en mesure d'utiliser comme point de départ. Par

[87] Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", p. 12.

[88] « Les élèves issus de l'immigration sont aujourd'hui présents dans toutes les filières de l'enseignement secondaire, mais on constate qu'ils choisissent principalement le secteur technico-professionnel. Ils sont également surreprésentés dans les formations professionnelles en trois ans. Les conseils d'orientation des écoles orientent aussi parfois vers ce secteur les élèves qui pourraient, en raison de leur intérêt et de leurs compétences, suivre des cours qui impliquent une formation différente et plus longue. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[89] « canalisation formative »

[90] « ce n'est pas la formation professionnelle en tant que telle qui est "de second ordre", mais le fait qu'elle devienne un choix obligatoire même lorsque l'on souhaite poursuivre des études. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[91] « Le récent changement de choix en faveur des instituts techniques par rapport aux cours de formation professionnelle est dû à l'augmentation du nombre de personnes nées et élevées en Italie. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

conséquent la question de la mesure par laquelle l'école italienne réussit vraiment à garantir l'équité par rapport aux apprentissages se pose de manière éclatante. Dans le prochain paragraphe, ce sujet sera abordé brièvement et d'autres données seront fournies afin de rendre plus complet l'aperçu apporté jusqu'à ce point.

1.3.3 Équité, situation actuelle et objectifs à atteindre

Les données présentées dans les paragraphes précédents nous conduisent à constater que malgré les progrès accomplis, des groupes d'élèves souffrent encore d'une situation de désavantage. L'école n'est pas encore arrivée à atteindre l'équité que l'on souhaite afin de pouvoir donner la possibilité à tous et à chacun d'exprimer son propre potentiel. Le rapport INVALSI 2023[92] met en évidence cette question, spécifiant avant tout

> è ormai opinione condivisa ritenere equo un sistema scolastico nella misura in cui sa offrire e garantire a tutti gli studenti e le studentesse e a ciascuno di loro uguali condizioni e opportunità di apprendere. […] Ma questo non basta; infatti, l'equità di un sistema scolastico non può essere considerata solo in termini di uguali opportunità, ma è necessario che si monitorino anche se le opportunità di apprendimento risultano essere buone ed efficaci per tutti e per ciascuno.[93]

La situation générale n'est pas rassurante puisqu'il a été remarqué que :

> A livello nazionale l'indicatore di equità non mostra valori nella soglia di accettabilità. Solo nella prova di Italiano per tutti e tre i gradi scolastici considerati ha un grado di severità medio (19% in II primaria, 20% in V primaria e 16% in III secondaria di primo grado). Per la prova di Matematica e per entrambe le prove di Inglese l'indicatore tende ad avere valori rilevanti o alti, in particolare in Matematica per II e V primaria e in Listening in III secondaria di primo grado[94].

---

[92] "Rapporto INVALSI 2023", p. 108

[93] "Rapporto INVALSI 2023", p. 108.

« il est aujourd'hui généralement admis qu'un système scolaire est équitable dans la mesure où il est capable d'offrir et de garantir des conditions et des possibilités d'apprentissage égales à tous les élèves. [...] Mais cela ne suffit pas ; en fait, l'équité d'un système scolaire ne peut pas être considérée uniquement en termes d'égalité des chances, mais il est également nécessaire de vérifier si les possibilités d'apprentissage sont bonnes et efficaces pour chacun d'entre eux. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[94] "Rapporto INVALSI 2023", p. 109.

« Au niveau national, l'indicateur d'équité ne présente pas de valeurs acceptables. Ce n'est que dans le test d'italien, pour les trois niveaux scolaires considérés, qu'il présente un degré de gravité moyen (19 % dans le IIème primaire, 20 % dans le Vème primaire et 16 % dans le IIIème secondaire). Pour le test de mathématiques et les deux tests d'anglais, l'indicateur tend à présenter des valeurs pertinentes ou élevées, en particulier en mathématiques pour les classes II et V du primaire et en compréhension orale pour la classe III du collège. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

En ce qui concerne la situation des élèves étrangers, les obstacles qu'ils rencontrent dans leur réussite scolaire sont souvent attribués principalement à des questions d'origine culturelle et identitaire. Par exemple, nous pouvons comprendre aisément que les élèves d'immigration récente « non conoscono la lingua italiana all'arrivo, vivono itinerari difficili e tormentati nella ricerca di una sistemazione stabile ; le famiglie hanno scarso tempo da dedicare al loro inserimento ; vengono da carriere scolastiche nei paesi d'origine che non sempre sono di qualità. »[95] (Santerini 2017 : 118). Toutefois, comme le souligne également l'auteure (Santerini 2017 : 120), on ne doit pas céder à la tentation de considérer les mauvais résultats des élèves immigrés comme un phénomène naturel dérivé de leur condition d'étranger. Au contraire, on doit s'interroger sur l'école, sur son

> ruolo di «egualizzatrice» e alle misure messe in atto per consentire a tutti di arrivare a conseguire dei risultati. Non in quanto stranieri questi alunni presentano problemi a scuola, ma per il gap socioeconomico di partenza e il tormentato percorso di immigrazione. […] Le condizioni sociali influiscono fortemente sulla scolarità, in un amalgama tra condizioni materiali e culturali.[96] (Santerini 2017 : 120)

Santerini (2017 : 119) confirme également ce que les données présentées précédemment ont montré, par exemple que « Lo scarto registrato tra il rendimento degli alunni con cittadinanza non italiana è preoccupante anche perché si inserisce nel quadro di un alto tasso di dispersione generale (comprensiva di mortalità, evasione, abbandoni e bocciature) che caratterizza tutto il nostro sistema scolastico. »[97] En outre, si l'on considère la situation des élèves étrangers en Italie par rapport à celle d'autres pays européens, « i dati delle indagini PISA-OCSE collocano per questi aspetti l'Italia al di sotto della media europea, evidenziando una debolezza strutturale del nostro sistema ».[98]

---

[95] « ils ne connaissent pas la langue italienne à leur arrivée ; ils connaissent des itinéraires difficiles et tourmentés dans la recherche d'un logement stable ; leurs familles ont peu de temps à consacrer à leur intégration ; ils ont suivi dans leur pays d'origine des parcours scolaires qui ne sont pas toujours de grande qualité. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[96] « rôle *égalisateur* et aux mesures mises en place pour permettre la réussite de tous. Ce n'est pas parce qu'ils sont étrangers que ces élèves posent des problèmes à l'école, mais en raison de leur situation socio-économique de départ et de leur parcours d'immigration perturbé. [...] Les conditions sociales influencent fortement la scolarité, dans un amalgame de conditions matérielles et culturelles. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[97] « L'écart concernant les résultats des élèves de nationalité non italienne est également préoccupant, car il s'inscrit dans le cadre du taux général élevé d'abandon scolaire (y compris la mortalité, l'évasion, les abandons et les échecs) qui caractérise l'ensemble de notre système scolaire. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[98] « les données des enquêtes PISA-OCDE placent l'Italie en dessous de la moyenne européenne dans ces domaines, ce qui met en évidence une faiblesse structurelle de notre système » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

L'existence d'une fragilité dans l'apprentissage a été constatée, à vrai dire, à un niveau plus général. En témoigne « l'indicatore di fragilità degli apprendimenti, che si determina sulla base del numero e della percentuale di studenti che in ciascuna scuola non raggiunge i livelli minimi nei test INVALSI e che, pertanto, determina anche un reale rischio educativo di interruzione della carriera scolastica e di dispersione. »[99] Par rapport à l'italien et aux mathématiques, le rapport INVALSI indique que

> nel 2023 gli studenti in questa situazione sono il 29,2% al termine del primo ciclo d'istruzione (+2,8 punti percentuali rispetto al 2019 e -0,3 punti percentuali rispetto al 2022), il 27,9% in II secondaria di secondo grado (+6,1 punti percentuali rispetto al 2019 e +1,2 punti percentuali rispetto al 2022) e ben il 37% al termine del secondo ciclo d'istruzione (+11,8 punti percentuali rispetto al 2019 e +0,8 punti percentuali rispetto al 2022).[100]

En ce qui concerne l'anglais, les élèves en condition de faiblesse représentent une proportion mineure : 8,1 % à la conclusion du Primaire, 17,5 % à la fin du Secondaire inférieur et 9,5 % à la conclusion du Secondaire supérieur.

Les pourcentages relatifs aux élèves qui ne parviennent pas à développer les compétences attendues après huit ans de scolarisation et ensuite après treize ans sont également élevés. Ce phénomène est indiqué avec le terme « dispersione implicita » et concerne en particulier les catégories dont on a parlé précédemment, en particulier les garçons, les élèves immigrés, les élèves redoublants et les élèves qui proviennent des familles défavorisées. De fait, à partir des enquêtes relatives à la « dispersione implicita » on estime que :

> Al termine del primo ciclo d'istruzione, gli allievi in condizione di dispersione implicita sono presenti in percentuale maggiore tra i ragazzi (15,4%, ovvero +3,3 punti percentuali rispetto alle ragazze), sono il doppio tra gli studenti immigrati di prima generazione (26%) rispetto ai loro compagni italiani e di seconda generazione, il triplo tra i posticipatari (36,1%) in confronto ai regolari o anticipatari.

---

[99] Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio Legislativo, Valditara, "Audizione, nell'ambito dell'indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, del Ministro dell'Istruzione e del Merito", 2023, pp. 8-9. « l'indicateur de fragilité de l'apprentissage, qui est déterminé sur la base du nombre et du pourcentage d'élèves de chaque école qui n'atteignent pas les niveaux minimums aux tests INVALSI et qui, par conséquent, détermine également un risque éducatif réel d'interruption du parcours scolaire et d'abandon. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[100] "Rapporto INVALSI 2023", p. 112. « En 2023, les étudiants dans cette situation sont 29,2 % à la fin du premier cycle d'enseignement (+2,8 points de pourcentage par rapport à 2019 et -0,3 point de pourcentage par rapport à 2022), 27,9 % à la fin du deuxième cycle d'enseignement (+6,1 points de pourcentage par rapport à 2019 et +1,2 point de pourcentage par rapport à 2022) et jusqu'à 37 % à la fin du deuxième cycle d'enseignement (+11,8 points de pourcentage par rapport à 2019 et +0,8 point de pourcentage par rapport à 2022). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

> Inoltre, sono presenti a livello nazionale in una percentuale più che doppia tra gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate e quasi quattro volte maggiore tra coloro di cui non si dispone delle informazioni circa il background di provenienza rispetto agli allievi più avvantaggiati.[101]

À la fin du lycée, la situation rapportée n'est pas plus réconfortante, si ce n'est que pour les pourcentages contre-tendance des élèves immigrés, puisque ils sont inférieurs à ceux des italiens :

> A conclusione del secondo ciclo d'istruzione, gli allievi in condizione di dispersione implicita sono presenti in percentuale maggiore tra i ragazzi (10,8%, ovvero +4,1 punti percentuali rispetto alle ragazze) e sono più del triplo tra coloro che hanno avuto almeno una ripetenza (20,6%). Tra i licei se ne conta una quota più ridotta (3,4%) rispetto agli istituti tecnici (10,8%) e, soprattutto, agli istituti professionali (23,5%). Un dato che colpisce e che risulta essere in controtendenza rispetto a quanto emerso in precedenza è l'informazione relativa alla quota degli alunni immigrati di prima (8,1%) e seconda generazione (6,5%) che risulta essere inferiore rapportata a quella dei loro compagni italiani (8,5%). [102]

En conclusion, le pourcentage total d'élèves qui manifestent des fragilités dans l'apprentissage s'élève à environ 20 %, à savoir un jeune sur cinq. Cette donnée est très significative, nous montrant que les efforts déployés jusqu'à présent ont certainement amélioré la situation. Pourtant, ils ne sont pas encore suffisants pour que l'école assure les mêmes possibilités de réussite à tous ses élèves. Une plus grande attention et un engagement constant sont nécessaires pour pouvoir subvenir aux besoins des élèves qui souffrent actuellement de situations de désavantage. L'objectif est qu'ils se

[101] "Rapporto INVALSI 2023", p. 114.

« À la fin du premier cycle d'enseignement, les élèves en situation de dispersion implicite sont plus nombreux parmi les garçons (15,4%, soit +3,3 points de pourcentage par rapport aux filles); ils sont deux fois plus nombreux parmi les élèves immigrés de première génération (26%) que parmi leurs camarades italiens et de deuxième génération; trois fois plus nombreux parmi les élèves en retard (36,1%) que parmi les élèves réguliers ou précoces. En outre, ils sont plus de deux fois plus fréquents au niveau national parmi les élèves issus de familles défavorisées et presque quatre fois plus fréquents parmi ceux dont les informations sur le milieu d'origine ne sont pas disponibles que parmi les élèves favorisés. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[102] "Rapporto INVALSI 2023", p. 116.

« À la fin du second cycle, les élèves en état de dispersion implicite sont plus nombreux chez les garçons (10,8%, soit +4,1 points de pourcentage par rapport aux filles) et plus de trois fois plus nombreux chez ceux qui ont redoublé au moins une fois (20,6%). Dans les lycées, la proportion est plus faible (3,4 %) que dans les écoles techniques (10,8 %) et surtout dans les écoles professionnelles (23,5 %). Un chiffre frappant, qui contraste avec les résultats précédents, est l'information sur la proportion d'élèves immigrés de la première (8,1%) et de la deuxième génération (6,5%), qui est inférieure à celle de leurs pairs italiens (8,5%). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

sentent valorisés et qu'ils puissent percevoir l'école comme une opportunité précieuse à leur portée et non comme un devoir à accomplir dont s'acquitter le plus vite possible.

Pour résumer, dans ce chapitre, nous avons tracé une vue d'ensemble de la situation des élèves dans l'école publique dans les dernières années. Selon les données les plus récentes, à la rentrée scolaire 2023/24, les élèves inscrits étaient au total 7.194.400. Si l'on se réfère seulement aux chiffres relevés concernant les catégories statistiques employées, on constate la grande hétérogénéité qui caractérise la population scolaire.

Les élèves qui n'ont pas la citoyenneté italienne sont 869.336 et représentent 12 % du total des élèves. Depuis les années où des données statistiques ont été collectées, ce pourcentage a toujours été en augmentation, à l'exception de 2020, année caractérisée par les effets de la pandémie du COVID-19. Ces élèves viennent de 200 pays différents : la plupart d'eux sont européens, mais des nombres importants sont originaires d'autres continents. Leur distribution n'est pas homogène, ni du point de vue de leur présence sur le territoire, ni du niveau scolaire. Une plus forte concentration a été relevée notamment dans les régions du nord et du centre d'Italie, où le plus grand nombre d'écoles et de classes avec une présence d'élèves étrangers qui excède 30 % a été enregistré. Le niveau d'instruction le plus concerné est l'école Primaire. Cette distribution n'est pas positive puisqu'elle risque d'encourager le phénomène de la ségrégation qui constitue un obstacle à leur intégration.

À ce propos, il est important de faire une distinction entre les élèves d'immigration récente et les élèves de deuxième génération. La plupart des élèves de nationalité non italienne (67,7 %) est constituée d'enfants et de jeunes qui appartiennent à la deuxième génération. Les enquêtes ont montré que le fait d'être né en Italie s'accompagne de meilleurs résultats, de plus de chances de réussite scolaire et du choix de continuer ses études dans des instituts techniques plutôt que dans des écoles professionnelles.

La différenciation entre ces deux groupes n'est pas la seule question à garder à l'esprit quand on parle d'élèves étrangers. Il est essentiel de se rappeler que les élèves inclus dans les statistiques sous le nom de « élèves de nationalité non italienne » ne sont pas représentatifs de tous les élèves étrangers présents à l'école. Les enfants adoptés d'un autre pays, les élèves qui participent à des programmes d'échanges internationaux, les enfants et les jeunes appartenant aux populations nomades, les mineurs étrangers non accompagnés et les réfugiés sont juste quelques-unes des

catégories d'élèves qui n'apparaissent pas dans les enquêtes. Ils rendent encore plus hétérogène la composition des classes.

Si l'on inclut les élèves qui ont un handicap et ceux ayant des troubles de l'apprentissage, le nombre d'élèves qui nécessitent une attention particulière devient significatif. Donc, une didactique capable d'obtenir les meilleurs résultats de cette hétérogénéité se pose en priorité. Des efforts dans ce sens ont été faits, mais les données relatives aux taux de scolarisation, à la dispersion scolaire et aux résultats montrent qu'ils ne sont pas suffisants. Par exemple, un écart considérable caractérise encore les élèves étrangers par rapport aux camarades italiens. L'origine culturelle différente représente aussi un obstacle à la réalisation scolaire.

L'école n'est donc pas encore arrivée à atteindre l'équité souhaitée afin de pouvoir donner la possibilité à tous et à chacun d'exprimer son potentiel. Pour cette raison, des solutions et des idées capables de conjuguer en classe la diversité de chacun s'avèrent nécessaires, dans le but de promouvoir la valorisation des différences et la recherche de valeurs communes.

Image 1 – Poids de certains facteurs sur le résultat du test d'italien en primaire II. Différence de résultats en pourcentage. (Source : INVALSI 2023)

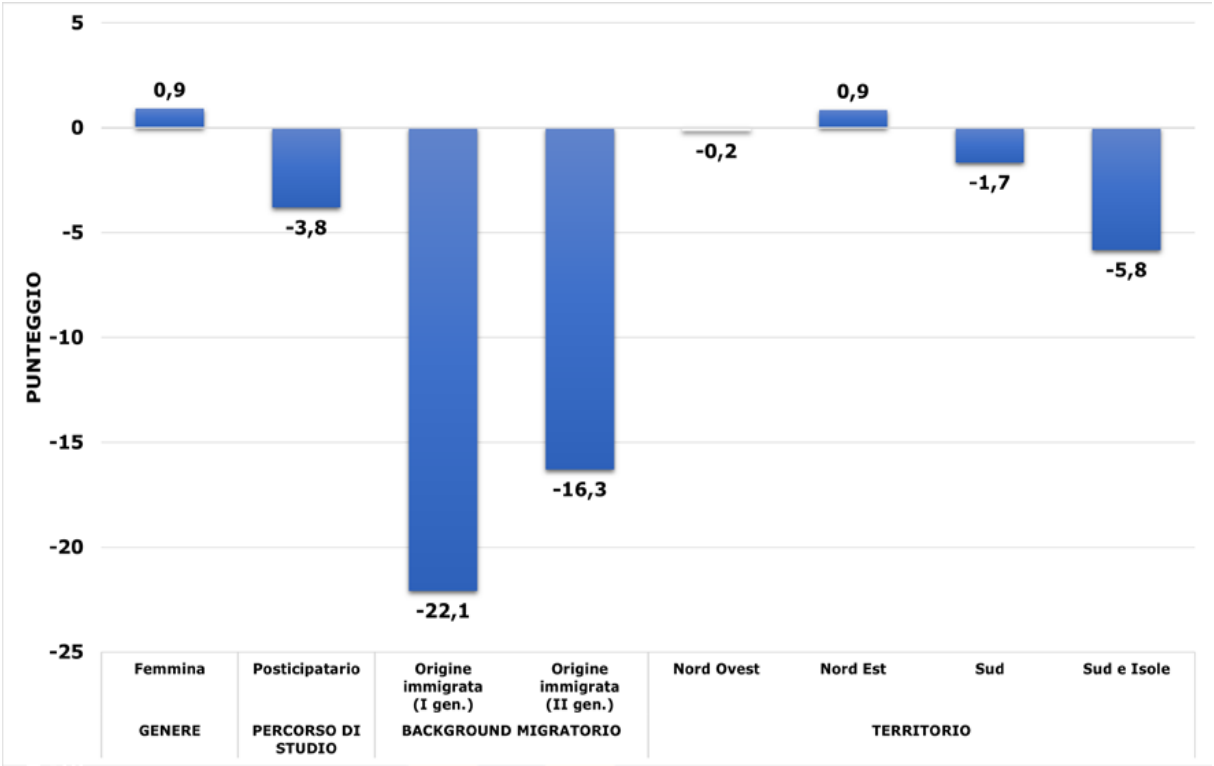


Image 2 – Poids de certains facteurs sur le résultat du test d'italien en primaire V. Différence de résultats en pourcentage. (Source : INVALSI 2023)

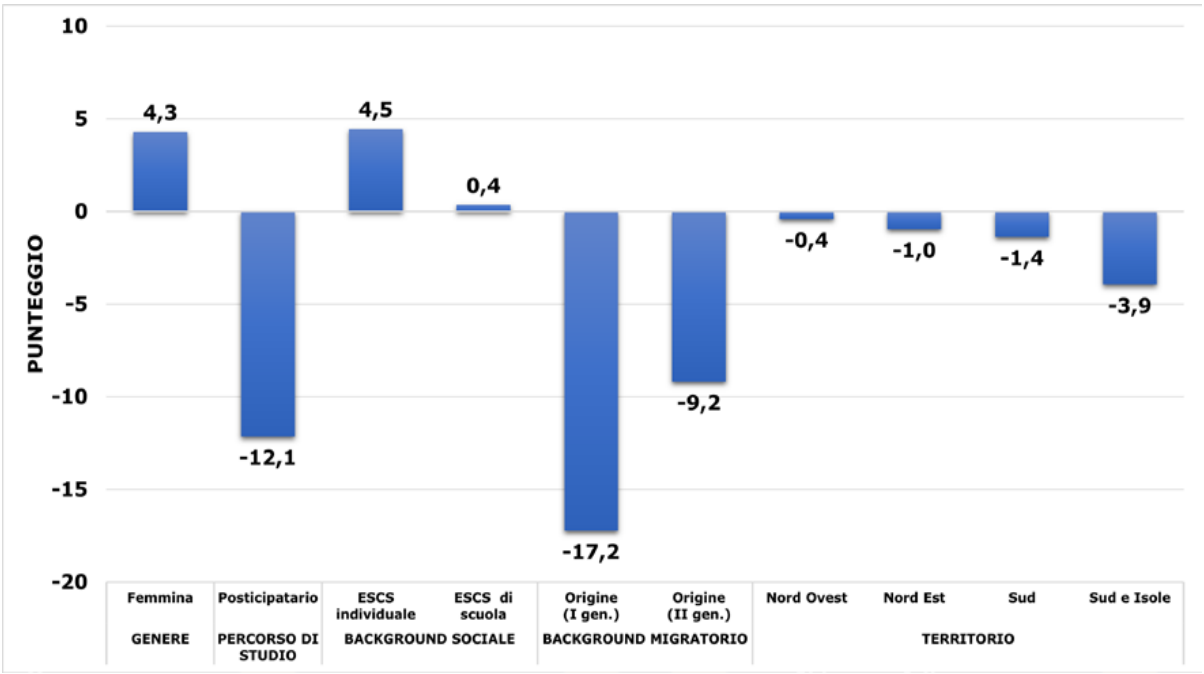


Image 3 – Poids de certains facteurs sur le résultat du test d'italien à la fin du premier cycle d'enseignement. Différence de résultats en pourcentage. (Source : INVALSI 2023)

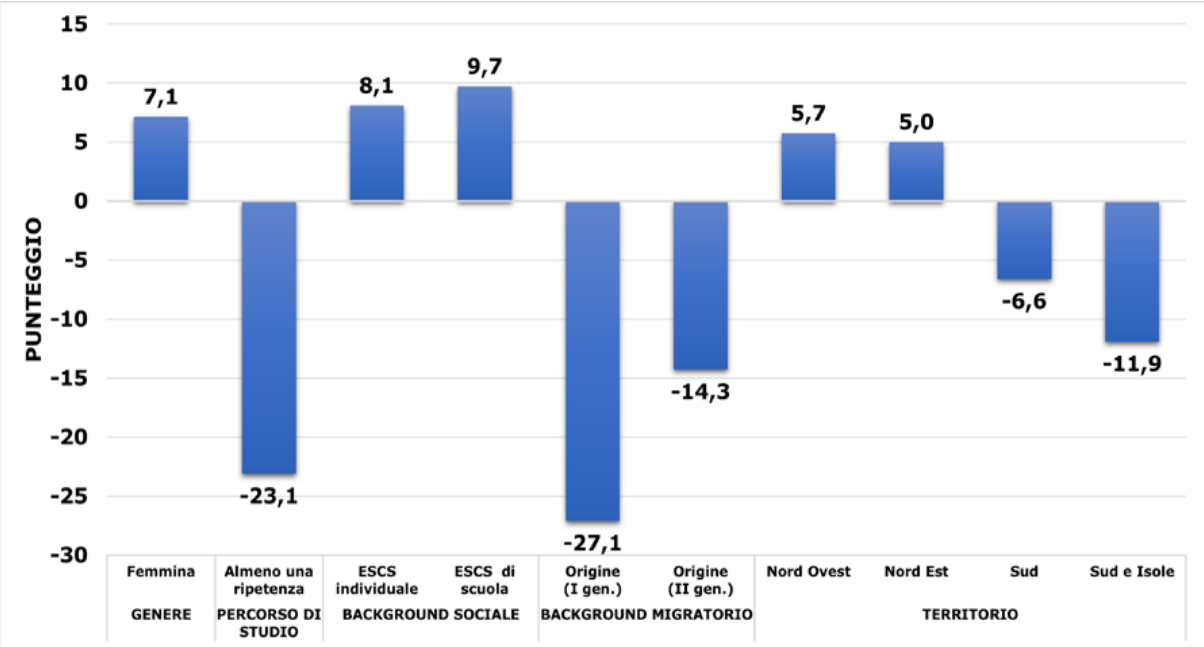


Image 4 – Poids de certains facteurs sur le résultat du test d'italien en secondaire supérieur II. Différence de résultats en pourcentage. (Source : INVALSI 2023)

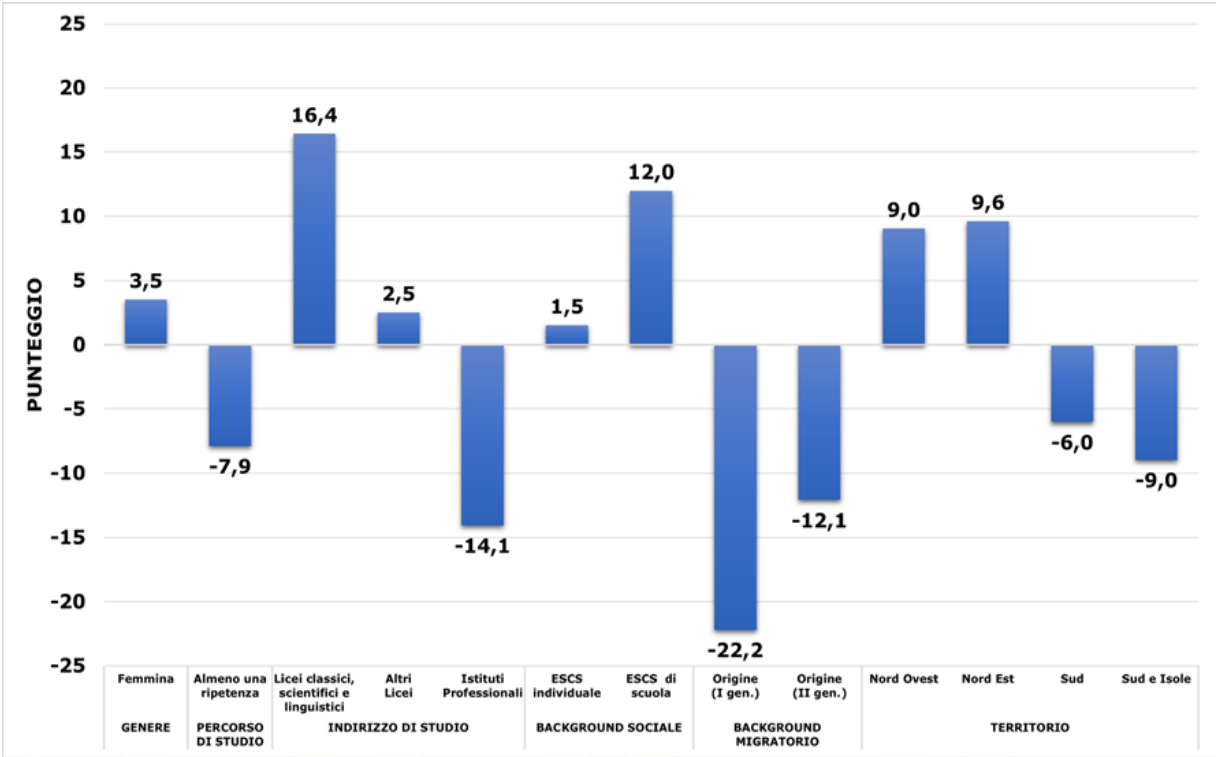
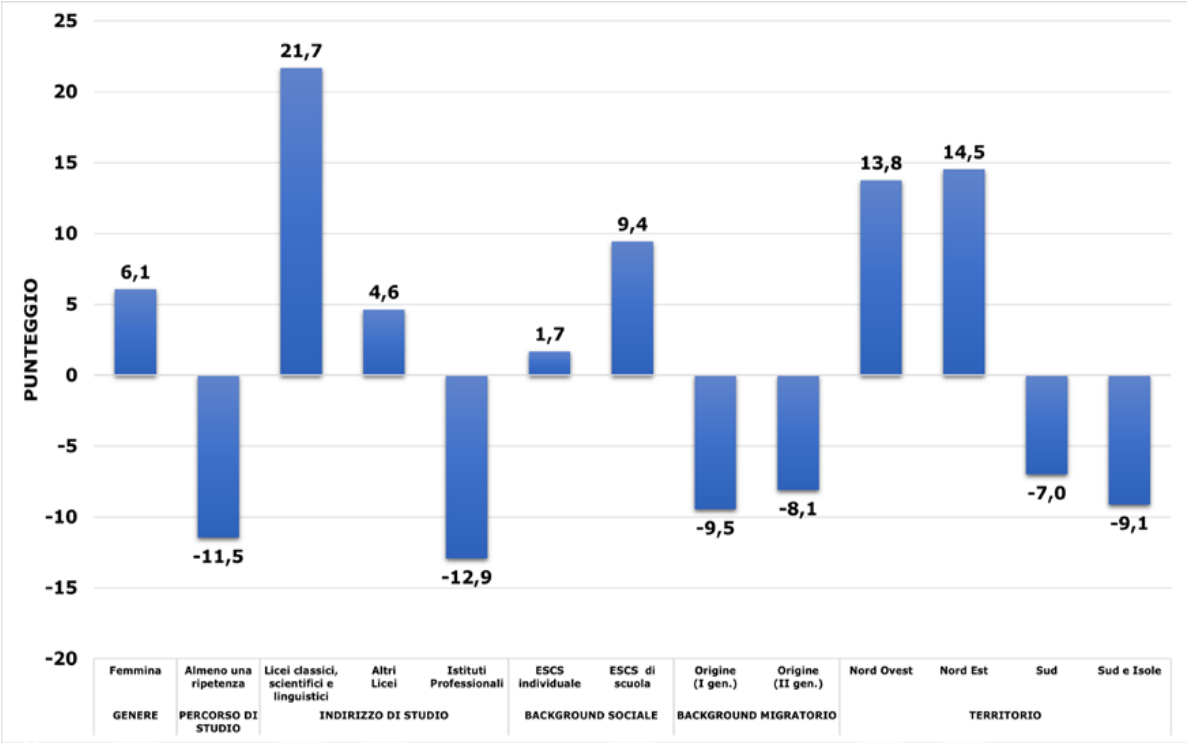


Image 5 – Poids de certains facteurs sur le résultat du test d'italien à la fin du deuxième cycle d'enseignement. Différence de résultats en pourcentage. (Source : INVALSI 2023)



CAPITOLO 2

L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA L1

In questo capitolo, ci focalizzeremo sulle questioni che riguardano direttamente la grammatica intesa come materia di studio nelle scuole. Il nostro scopo sarà quello di mettere in luce le criticità che ne caratterizzano l'insegnamento e di proporre, in seguito, gli approcci e le metodologie, sviluppati dalla ricerca linguistica e glottodidattica, che, seppure ancora poco diffusi nella pratica didattica, si sono dimostrati proficui. Innanzitutto, ci interrogheremo sui possibili fattori che hanno influito sugli scarsi risultati ottenuti dagli studenti nei test INVALSI di italiano – presentati nel capitolo precedente. In seguito, allargheremo la prospettiva considerando i punti di vista di diversi studiosi rispetto alle carenze degli italiani nella competenza della loro lingua madre e alle cause ravvisabili nelle modalità di insegnamento dell'italiano nelle scuole, soprattutto per quanto riguarda la grammatica. Presenteremo le caratteristiche dell'attuale insegnamento della grammatica e, attraverso l'osservazione dei risultati ottenuti, metteremo in evidenza le criticità esistenti. A questo proposito, un paragrafo sarà dedicato alle difficoltà incontrate dagli studenti di madrelingua non italiana. Nel paragrafo finale, grazie agli approcci innovativi offerti dalla ricerca, imposteremo le coordinate per ottenere un «insegnamento» efficace della grammatica.

2.1 Possibili cause della scarsa competenza nell'italiano L1 rilevata dai test

2.1.1 Aspetti della padronanza dell'italiano rilevati dai test

Per capire a quali fattori siano riconducibili le carenze riscontrate tra gli studenti rispetto all'italiano, è opportuno fare attenzione a quali aspetti della padronanza linguistica siano realmente oggetto di rilevazione e valutazione. Attraverso le prove INVALSI, infatti, non viene misurata l'abilità di produzione verbale o scritta, bensì vengono valutati aspetti legati all'abilità di comprensione. Per quanto riguarda invece le modalità di verifica, sono previsti sia quesiti a risposta chiusa che a risposta aperta, su supporto cartaceo per la Scuola Primaria, mentre a computer per la Secondaria.

La prova consiste precisamente in una comprensione del testo, attraverso la quale vengono valutate: la competenza di lettura, «intesa come comprensione, interpretazione, valutazione del

testo scritto»[103]; le conoscenze e competenze grammaticali; la competenza semantico-lessicale. Le dimensioni prese in considerazione per la capacità di lettura sono quella pragmatico-testuale, lessicale e grammaticale. La valutazione delle conoscenze e delle competenze grammaticali avviene a livello pragmatico-testuale, logico-semantico, morfosintattico, lessicale e fonologico-grafico. Rispetto alla competenza lessicale, ne vengono valutate sia la dimensione quantitativa che qualitativa.

Di particolare interesse, ai fini della nostra ricerca, sono le precisazioni rispetto alla riflessione sulla lingua[104]:

> Nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira, più che a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a sé stessa, a privilegiare la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale, in particolare: ricorrere alla propria competenza linguistica implicita per integrare frasi e per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione; osservare i dati linguistici e mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche; ragionare sui dati offerti - possono essere parole, frasi, brevi testi - per confrontarli, scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità; descrivere i fenomeni grammaticali; accedere a un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo.

Possiamo comprendere dunque che le capacità richieste per superare i test non prevedono soltanto la riproduzione mnemonica di quanto appreso, ma richiedono anche abilità di riflessione e ragionamento. Gli ambiti su cui sono incentrati i quesiti sono indicati chiaramente nel «Quadro di riferimento» e consistono in: ortografia, morfologia, formazione delle parole, lessico e semantica, sintassi e testualità. Non compare invece un sillabo dettagliato e specifico sui temi grammaticali presenti nelle prove. Il report stesso precisa:

> le disposizioni ministeriali vigenti non consentono allo stato attuale di ricavare un sillabo dettagliato ed esplicito in materia grammaticale, vale a dire una lista di argomenti scandita per gradi scolari che dia luogo a una progressione unitaria e puntuale dei contenuti, fondata da una parte sulle capacità cognitive e linguistiche maturate via via dagli studenti, dall'altra sulle oggettive difficoltà dei temi.[105]

[103] INVALSI, *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano,* 2018*,* p. 2.

[104] INVALSI, *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano,* 2018, pp. 4-5.

[105] INVALSI, *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano,* 2018, p. 13.

Alla luce delle indicazioni del «Quadro di riferimento», possiamo ora comprendere che il consistente e costante – dal 2011 – peggioramento degli studenti, rilevato dai test in tutti i gradi scolastici, è relativo all'abilità di comprensione di testi scritti e alle capacità metalinguistiche di analisi, classificazione e riflessione. Questo calo è stato segnalato anche in seguito all'analisi dei risultati dell'indagine PISA dell'OCSE[106]. Oltre alla *literacy* matematica e scientifica, infatti, questa rilevazione misura la capacità di lettura degli studenti quindicenni, in diversi paesi europei ed extraeuropei. Gli aspetti oggetto di valutazione vengono riportati nello specifico qui di seguito:

> Il quadro di riferimento PISA articola la rilevazione delle abilità di lettura in base a due dimensioni fondamentali: una dimensione classifica i contenuti della lettura e le caratteristiche dei testi (singoli/multipli in base alla fonte; statici/dinamici in base alla loro struttura organizzativa e di navigazione; continui/ non-continui/misti rispetto al formato; diversi tipi di testo in base allo scopo per il quale il testo è scritto); l'altra dimensione descrive operativamente i processi cognitivi che gli studenti mettono in atto quando leggono (localizzare informazioni; comprendere; valutare e riflettere; oltre al processo di base che riguarda la fluidità di lettura che costituisce la precondizione funzionale agli altri tre processi).[107]

Anche in questa occasione, le performances degli studenti italiani non sono state brillanti. Pur collocandosi al di sopra della media OCSE, la maggior parte degli studenti – precisamente il 79%[108] – ha dimostrato di possedere soltanto un livello di competenza base. Ciò significa che non è stata ancora acquisita la capacità di «comprendere testi lunghi, di interagire con concetti astratti o contro intuitivi e di operare distinzioni tra fatti e opinioni, sulla base di indicazioni non esplicite relative al contenuto di un'informazione o alla sua fonte»[109].

---

[106] «PISA è un'indagine triennale condotta su studenti quindicenni di tutto il mondo che rileva in che misura abbiano acquisito conoscenze e competenze fondamentali per partecipare pienamente alla vita sociale ed economica. Le rilevazioni PISA non si limitano a verificare se gli studenti al termine della scuola dell'obbligo sono in grado di riprodurre ciò che hanno appreso, ma esaminano anche la capacità degli studenti di attingere da ciò che hanno imparato e applicarlo in situazioni realistiche di apprendimento e di vita anche in contesti sconosciuti, sia dentro che fuori la scuola» OCSE PISA 2022, Indagini Internazionali Invalsi (a cura di), *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale*, pp. 13-14.

[107] OCSE PISA 2022, Indagini Internazionali Invalsi (a cura di), *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale*, p. 72.

[108]OCSE PISA 2022, Indagini Internazionali Invalsi (a cura di), *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale,* p. 91.

[109]OCSE PISA 2022, Indagini Internazionali Invalsi (a cura di), *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale,* p. 91.

Dai dati INVALSI e PISA, emerge dunque che gli studenti non dimostrano ancora di possedere le abilità necessarie a far fronte ad un compito di comprensione scritta che richieda la capacità di servirsi di quanto appreso durante il percorso scolastico, per riflettere ed elaborare per soluzioni originali. A questo punto, sorge spontaneo interrogarsi sui fattori che hanno influito su tali esiti.

L'indagine PISA rileva le capacità di lettura nei ragazzi di 81 paesi e quindi ci permette di collocare i risultati dell'Italia all'interno di un panorama più ampio. La costatazione di un «peggioramento della performance a livello internazionale senza precedenti»[110] verificatosi proprio nel 2022, indurrebbe ad ipotizzare come causa la pandemia di COVID-19. Tuttavia, non deve essere commesso l'errore di ritenere questo evento l'unica causa del peggioramento dei risultati. Come specifica il report infatti, «l'analisi dei trend dei risultati PISA prima del 2018 rivela che i risultati in lettura e scienze hanno iniziato a diminuire ben prima della pandemia. In questi ambiti, i risultati hanno raggiunto un picco rispettivamente nel 2012 e nel 2009, prima di calare. Ciò indica che sono in gioco anche problemi di più lungo periodo.»[111]

Un'altra ipotesi potrebbe mettere in discussione le modalità di rilevazione e valutazione delle abilità predisposte dalle indagini INVALSI e PISA. I test potrebbero non essere adatti oppure porre delle difficoltà agli studenti, a causa del modo in cui sono strutturati o delle modalità attraverso cui vengono somministrati.

Questi sono soltanto due esempi per ricordare che gli esiti ottenuti potrebbero essere stati influenzati da fattori di natura diversa: di tipo esogeno, nel caso del COVID-19; riconducibili alle modalità di verifica da parte di enti di ricerca, per quanto riguarda i test. In questa sede, infatti, non ci soffermeremo né sui fattori esogeni, né sulle modalità di rilevazione strutturate e decise dagli organi statistici e ministeriali. La nostra attenzione sarà rivolta piuttosto alle carenze che sono riconducibili ad una preparazione non adeguata fornita dalla scuola e sulle quali si può agire direttamente attraverso un'azione mirata e consapevole da parte dei docenti.

[110] OCSE PISA 2022, Indagini Internazionali Invalsi (a cura di), *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale,* p. 10.

[111] OCSE PISA 2022, *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale*, Indagini Internazionali Invalsi (a cura di), p. 11.

2.1.2 Stessa percezione del fenomeno ma diversa individuazione delle cause

La scarsa padronanza degli Italiani nella loro lingua materna è indubbiamente oggetto di discussione da tempo e ha destato più di qualche preoccupazione. Le parole di Coluccia[112], docente di Linguistica italiana all'Università del Salento, dipingono un quadro poco rassicurante:

> Lo smottamento linguistico non coinvolge solo i giovani, è generalizzato. Errori grossolani pullulano sui media, né va meglio con professioni (magistratura, avvocatura) che pure hanno la lingua, il nostro più importante bene culturale immateriale, al centro della propria attività. L'uso maldestro dell'italiano, anche fuori dalla scuola e dall'università, è incontestabile. L'analfabetismo di ritorno è diffuso, molti adulti ne soffrono. E nulla di serio si propone (né, tanto meno, si fa) per contrastarlo.

Nel 2017, ha fatto scalpore l'appello di un gruppo di accademici, giornalisti e scrittori, noto come «Appello dei Seicento» (in Balboni 2017: 129), che esortava il Governo ad intervenire per far fronte ad una situazione percepita come grave e non più sostenibile. Nella lettera infatti si afferma:

> È chiaro ormai da molti anni che alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente. Da tempo i docenti universitari denunciano le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare.

Questo documento è rilevante non in quanto ritratto oggettivo della reale situazione degli Italiani, bensì perché testimonia l'esistenza di una percezione comune e di un dibattito riguardo ad un tema che ha «una tale forza intrinseca da fare scandalo» (Balboni 2017: 8). La costatazione che la padronanza degli Italiani nella loro lingua nazionale non è sufficiente, ha portato numerosi studiosi ad interrogarsi su quali fattori abbiano determinato tale carenza, e ad indagare gli aspetti che rendono inefficace l'«insegnamento dell'italiano». A questo proposito, un'attenzione particolare è stata riservata all'insegnamento della grammatica.

I «Seicento» (in Balboni 2017: 130) hanno identificato la causa della scarsa padronanza dell'italiano nella trascuratezza della didattica rispetto alla correttezza ortografica e grammaticale, aspetti che ritengono fondamentali. A loro avviso, questo problema potrebbe essere arginato attraverso l'introduzione, a livello nazionale, di verifiche periodiche che prevedano, alla Primaria e alla

[112] *La competenza linguistica dei giovani italiani: cosa c'è al di là dei numeri?,* settembre 2019, https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/la-competenza-linguistica-dei-giovani-italiani-cosa-c--al-di-l-dei-numeri/7443

Secondaria di primo grado, non solo prove di comprensione del testo, di conoscenza del lessico e di analisi grammaticale, ma anche dettato ortografico, riassunto e scrittura corsiva a mano. Essi, inoltre, ravvisano la necessità di un maggior confronto tra gli insegnanti dei vari gradi di studio. Riguardo alle Indicazioni nazionali, chiedono un'esplicitazione più dettagliata dei traguardi intermedi da raggiungere e delle tipologie di esercitazioni da proporre.

Anche Lo Duca, avendo costatato la presenza in Italia di un «analfabetismo grammaticale diffuso»,[113] vede nella dotazione di «una formazione grammaticale solida e aggiornata»[114] la soluzione a questo problema. Tuttavia, non è totalmente d'accordo con le soluzioni individuate dagli autori dell'«Appello dei Seicento». La studiosa, sostiene che viene data troppa enfasi alla preparazione dei primi otto anni del percorso scolastico, mentre viene ignorata l'importanza degli anni di scuola successivi[115]. A suo avviso, la modifica necessaria infatti riguarda perlopiù le linee guida per i Licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Inoltre, un altro punto importante da lei messo in evidenza, riguarda i diversi livelli in cui ricercare le cause del fenomeno: esistono delle criticità che riguardano sia il livello programmatico che metodologico, di cui approfondiremo in seguito.

Balboni (2017; 2014) invita invece a prestare attenzione innanzitutto agli aspetti motivazionali. Considerato che, come fa notare Francis (in Rubin, 1975: 43), «gli studenti impareranno a fare ciò che essi stessi si sforzano di fare»[116], occorrono dei motivi che loro ritengano validi affinché decidano di impegnarsi. Il grado di motivazione influisce dunque in maniera rilevante sull'apprendimento. Nell'«insegnamento» della grammatica però la motivazione rappresenta una questione piuttosto complessa e non priva di difficoltà; Balboni (2013: 81) infatti definisce la grammatica «l'apoteosi della a-motivazione».

Il problema dello «studio dell'italiano» non si presenta tanto alla scuola Primaria, dove l'alunno ha un'età che gli consente ancora di percepire l'incompletezza della sua competenza e di identificare

[113]Emilia Passaponti, *Grammatica nella scuola primaria. Intervista a Maria G. Lo Duca*, aprile 2012, https://www.giuntiscuola.it/articoli/grammatica-nella-scuola-primaria-inter

[114] Emilia Passaponti, *Grammatica nella scuola primaria. Intervista a Maria G. Lo Duca*, aprile 2012, https://www.giuntiscuola.it/articoli/grammatica-nella-scuola-primaria-inter

[115]M. G. Lo Duca, *La risposta della società di linguistica italiana*, 7 febbraio 2017, in Balboni 2017, pp.131-134

[116] «Students will learn to do what they themselves exert themselves to do» (Francis in Rubin, 1975: 43)

nell'insegnante un modello da seguire, quanto piuttosto con gli studenti preadolescenti e adolescenti. Balboni (2017: 123) infatti spiega che

> Gli studenti madrelingua, e anche gli studenti non nativi che sono qui da anni e che si sono scolarizzati in Italia, ritengono una perdita di tempo il lavorare e studiare su un oggetto, la lingua italiana, che pensano di possedere – e che in effetti fin dalle scuole medie posseggono in maniera sufficiente a soddisfare le loro esigenze comunicative, che si rivolgono sempre di più al gruppo dei pari per cui non hanno sfide di qualità ed efficacia da superare. (Balboni, 2017: 123)

Da questa prospettiva, è comprensibile che gli studenti della Secondaria non percepiscano naturalmente la necessità di migliorare la propria competenza comunicativa e soprattutto che non siano motivati allo studio della grammatica, una materia che sembra avere come unico scopo l'analisi della lingua che conoscono meglio, attraverso l'uso di termini astrusi.

Balboni inoltre accenna qui all'importanza del confronto con sfide stimolanti. Se consideriamo, per esempio, che «il locutore, nella vita di tutti i giorni, usa solo le parole necessarie per vivere nell'ambiente sociale» (De Martino, 2001: 161), possiamo allora capire quanto sia determinante il ruolo della scuola nel creare la motivazione necessaria all'apprendimento. Infatti, se le condizioni che promuovono la percezione del bisogno di migliorare la propria competenza linguistica e comunicativa nella L1 non vengono create dal contesto scolastico, difficilmente i ragazzi avranno la possibilità di trovare altrove lo stimolo per migliorare la propria padronanza dell'italiano.

Oltre alla mancanza di un bisogno, un'altra ragione della poca motivazione degli studenti rispetto allo studio della grammatica è individuabile nella natura dei contenuti proposti. De Martino (2001: 249-250) vede il fulcro della problematicità nella discrepanza tra il modello di lingua, rigido e artificioso, proposto dalla grammatica e la lingua realmente utilizzata per fini comunicativi. Secondo lo studioso, infatti viene presentato un

> "concetto" di lingua sofisticato, astratto, metafisico, che viene giustificato solo a condizione che vi siano i segni scritti. […] Vi è una profonda differenza tra la lingua come viene percepita dai linguisti e la lingua come viene elaborata dai parlanti/scriventi. La grammatica, che i linguisti mettono al centro dell'apprendimento e dell'insegnamento tanto nella lingua materna quanto della lingua straniera, è […] una "sovrastruttura" un'"entità indipendente dai processi che dinamicamente fanno elaborare il linguaggio verbale; è un "nome" dato ai processi bio-neuro-socio-culturo-situazionali che s'interrelazionano e si condizionano reciprocamente. (De Martino, 2001: 249-250)

De Martino sostiene che puntare ad una speculazione astratta che non considera i significati comunicativi e crea solo sovrastrutture logico-razionali sia infruttuoso. La presentazione di una lingua costituita da componenti statiche e separate e l'insegnamento di regole rigide, puramente descrittive, non è utile ad un miglioramento, soprattutto per fini comunicativi. Vengono sollevati anche dubbi sulla validità delle categorie grammaticali per il miglioramento della lingua scritta:

> Oggi si avanzano molti dubbi anche sulla validità delle categorie grammaticali ai fini di acquisire un uso più corretto della lingua scritta. Si rileva, a tal proposito, che nonostante l'addestramento grammaticale più o meno intenso, gli studenti con modeste capacità mentali trovano difficoltà ad usare le strutture linguistiche adeguate sul piano della costruzione delle idee. Questo si verifica indipendentemente dal fatto che gli studenti vengano addestrati con le nuove concezioni o con le vecchie teorie sulla grammatica. (De Martino, 2001: 31)

Secondo lo studioso, i motivi di questa sfiducia derivano dall'incapacità delle categorie stabilite dai linguisti di spiegare i processi dinamici e multidimensionali che costituiscono la lingua. Pur essendo comode e spesso funzionali, non permettono una descrizione pertinente della realtà del linguaggio e risultano spesso ambigue o insufficienti. La natura statica degli schemi grammaticali, infatti, non consente di determinare i significati comunicabili.

De Martino (2001: 73) afferma che «per comprendere ciascuna lingua è necessario conoscere in che modo la sua struttura grammaticale stabilisca relazioni con le cose e gli eventi del mondo, e quindi è necessario indagare sulle relazioni tra la grammatica della lingua e il mondo circostante».

A questo proposito, anche Conti (in Loiero, Lugarini, 2019: 1025), aveva messo in guardia rispetto alle insidie dell'insegnamento della grammatica:

> La Grammatica dee annoverarsi tra le più alte scoperte della mente umana; che indaga l'ordine degl'idiomi, e lo trova, e lo espone con mirabile semplicità. Due pericoli vi sono: l'uno, della grammaticale pedanteria, che non mostra le native leggi della lingua, sì vuole imporre alla vita del pensiero e della parola simmetrie stecchite; l'altro di sterilire l'anima de' giovinetti con l'aridità di molte regole sottili, che aduggiano, come prunaie, la Grammatica naturale (Collodi 1883: 3).
> (in Loiero, Lugarini, 2019: 1025)

L'importanza di un'analisi della lingua in termini di relazioni tra le sue componenti, e non secondo categorie statiche, viene ribadita anche dall'antropologo, sociologo e psicologo britannico Bateson (1979: 16-17):

> Nell'insegnamento della lingua vi è un'analoga confusione che non è mai stata chiarita. Forse oggi i linguisti di professione sanno come stanno le cose, ma a scuola si continuano a insegnare sciocchezze: i bambini si sentono dire che il "sostantivo" è un "nome di persona, di luogo o di cosa", che il "verbo" è "una parola che indica un'azione" e così via. Imparano, cioè, in tenera età che una cosa la si definisce mediante ciò che, si suppone, essa "è" in sé, e non mediante le sue relazioni con le altre cose. Quasi tutti noi ricordiamo di aver sentito dire che un sostantivo è "un nome di persona, di luogo o di cosa". E ricordiamo la noia mortale che ci procurava l'analisi grammaticale e logica delle frasi. Oggi tutto ciò andrebbe cambiato: ai bambini si potrebbe dire che un sostantivo è una parola che sta in una certa relazione con un predicato, che un verbo sta in una certa relazione con un sostantivo, il suo soggetto e così via. Alla base della definizione potrebbe stare la relazione, e allora qualunque bambino sarebbe in grado di capire che nella frase "Andare è un verbo" c'è qualcosa che non va.[117] (Bateson, 1979: 16-17)

Il dibattito sull'insegnamento della grammatica è acceso da tempo e ha interessato il panorama internazionale. Non ha riguardato solo i contenuti, le modalità e le finalità; in alcuni casi si è esteso a tal punto da mettere in discussione la legittimità stessa della sua presenza come oggetto di studio nella scuola dell'obbligo.

In Italia, la questione era sorta negli anni Settanta, quando in concomitanza con l'inclusione nella scuola media delle classi popolari, si erano ripresentati i problemi derivati dal plurilinguismo della società italiana (Giunchi, 2021: 82). Nel 1971, Simone e Cardona, dopo un'analisi di alcuni testi utilizzati nelle scuole italiane, avevano evidenziato la necessità di un rinnovamento dei contenuti, denunciando però «la mancanza di una grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo adeguata» (Giunchi, 2021: 82). Una posizione più radicale è espressa invece dal linguista Renzi, il quale si mostra convinto del fatto che la riflessione sulla lingua non debba essere proposta a tutti gli studenti:

[117] «There is a parallel confusion in the teaching of language that has never been straightened out. Professional linguists nowadays may know what's what, but children in school are still taught nonsense. They are told that a "noun" is the "name of a person, place, or thing," that a "verb" is "an action word", and so on. That is, they are taught at tender age that the way to define something is by what it supposedly is in itself, not by its relation to other things. […] We can remember the utter boredom of parsing or analysing sentences. Today all that should be changed. Children could be told that a noun is a word having a certain relationship to a predicate. A verb has a certain relationship to a noun, its subject. And so on. Relationship could be used as basis for definition, and any child could then see that there is something wrong with the sentence "Go is a verb" » (Bateson, 1979: 16-17).

.

> Insomma, se non serve a sviluppare le abilità di base, ma solo a rendere coscienti dei complessi ingranaggi delle strutture linguistiche, la riflessione grammaticale non è altro che un lusso culturale di cui la scuola di base, che è scuola di massa, può e forse dovrebbe fare a meno. (in Giunchi, 2021: 82)

Dello stesso avviso sono anche alcuni studiosi inglesi e tedeschi. Per esempio, Asher (in Postman e Weingartner, 1971: 92) non lascia margini di equivoco quando afferma che «il tempo impiegato nello studio della grammatica formale nelle scuole elementari è assolutamente sprecato per la maggioranza degli studenti», poiché non porta ad una abilità nello scrivere. Anche Walcott (in Postman e Weingartner, 1971: 92) sostiene l'inutilità dell'insegnamento della grammatica per il miglioramento della competenza linguistica:

> per quel che riguarda l'inglese […] certe illusioni si sono mantenute per quasi mezzo secolo, malgrado un gran numero di ricerche atte a dissiparle. Una di queste illusioni è l'errato concetto che la grammatica aiuti la composizione scritta e orale e prepari gli studenti alle scuole superiori. (in Postman e Weingartner, 1971: 92)

Aebli (in Postman e Weingartner, 1971: 92) sostiene che «per secoli si è creduto di poter facilitare all'alunno la padronanza della lingua materna insistendo sistematicamente su declinazioni e coniugazioni, e facendole seguire dai rispettivi esercizi. Oggi sappiamo che fu una perdita di tempo. Non s'impara la lingua materna declinando o coniugando: le forme della lingua materna s'imparano con l'uso quotidiano».

La presentazione dei punti di vista esposti fin qui non ha lo scopo di tracciare un quadro esauriente dell'andamento del dibattito sull'insegnamento della grammatica, bensì vuole mostrare come le criticità individuate e le soluzioni proposte siano attinenti agli aspetti più diversi: dalla pratica didattica, con i suoi risvolti tecnici e psicologici; agli aspetti programmatici e metodologici; agli approcci teorici che ne giustificano la presenza tra gli insegnamenti della scuola dell'obbligo e ne delineano gli obiettivi. Dopo questa panoramica generale, nel prossimo paragrafo, metteremo a fuoco gli aspetti più salienti della didattica della grammatica L1 che sono individuabili tuttora nelle scuole italiane.

2.2 Come viene insegnata la grammatica nelle scuole

2.2.1 Presenza nei vari livelli scolastici e aspetti programmatici

Rispetto alla questione della presenza della grammatica a scuola, Lo Duca (in Balboni, 2017: 132) ritiene giusto che la riflessione sulla lingua sia presente a tutti i livelli scolastici. Anzi, evidenzia che una delle cause principali della scarsa competenza, costatata negli studenti universitari e negli adulti, consiste proprio nel poco spazio riservato alla grammatica, soprattutto negli anni di istruzione secondaria superiore:

> La riflessione sulla lingua – vale a dire l'attenzione insistita e guidata sui suoi assetti morfologici, sintattici e testuali – che potrebbe, a questa età, fare da motore per l'innesto di mature abilità di scrittura, diventa un rapidissimo cenno che riguarda solo il primo biennio; il triennio, tutto orientato alla letteratura, anzi alla storia della letteratura, ne viene del tutto esonerato. Anche le prove di scrittura si riducono e si fossilizzano: via via che si sale nel corso di studi si scrive sempre meno. (in Balboni, 2017: 132)

La studiosa fa osservare che, nella maggior parte dei casi, neppure l'Università prevede una didattica mirata a rafforzare le abilità linguistiche, in particolare di scrittura specialistica. Inoltre, ha rilevato una carenza nella formazione degli stessi docenti di lingua italiana, imputabile al fatto che nei corsi di studio per i futuri docenti «troppo spesso i piani di studio non prevedono neppure insegnamenti quali *Lingua italiana* e *Grammatica italiana*» (in Balboni, 2017: 133).

Secondo il punto di vista di Lo Duca e di molti altri esperti di didattica, non è dunque la presenza della grammatica a scuola – necessaria anche alla Primaria – a dover essere abolita, quanto piuttosto alcune modalità di insegnamento, rivelatesi nel tempo poco funzionali.

Innanzitutto, Lo Duca[118] fa notare come l'ordine di trattazione degli argomenti, stabilito dai programmi ministeriali, non sia sempre adeguato. Si inizia alla scuola Primaria con l'individuazione delle parti del discorso attraverso l'analisi grammaticale, per poi procedere all'analisi della frase semplice con l'analisi logica e solo successivamente si giunge all'analisi del periodo. L'analisi della frase però sarebbe più adatta ad essere affrontata come primo argomento, in quanto

[118] Emilia Passaponti, *Grammatica nella scuola primaria. Intervista a Maria G. Lo Duca*, aprile 2012, https://www.giuntiscuola.it/articoli/grammatica-nella-scuola-primaria-inter

> molte esperienze innovative condotte in questi ultimi anni ci dicono che ragionare sulla "frase" sia più naturale e più immediatamente intuitivo e interessante per un bambino. [Inoltre] le "parole", da sole, sono elementi ancora troppo "astratti", specie nel caso, non infrequente, in cui non hanno significato autonomo: penso soprattutto a certe categorie - gli articoli, le preposizioni, le congiunzioni - il cui ruolo è non tanto veicolare significati autonomi, quanto specificare alcune caratteristiche delle parole cui si accompagnano o stabilire relazioni tra esse.[119]

La maggior naturalezza di un ragionamento svolto a livello di frase, piuttosto che di parola, può essere meglio compresa se consideriamo il modo in cui il bambino acquisisce la L1. A questo proposito, l'esempio di Holt (in De Martino, 2001: 210) è efficace: «un ottimo sistema per aiutare i bambini a imparare i nomi degli oggetti è quello di parlare di qualsiasi cosa si stia facendo assieme a loro. […] questo genere di chiacchiera è divertente, gradevole, e il bambino impara non soltanto le parole ma anche i tipi di frasi in cui inserirle». De Martino (2001: 211) spiega che

> Il bambino, in questo modo, impara la lingua materna non come sistema di categorie fonetiche e grammaticali autonome ma apprende le regole dell'uso verbale per attuare la realtà socio-culturale adeguatamente. […] E, nel fare questo, si abitua a creare continui schemi relazionali tra la struttura linguistica e i processi non linguistici. (De Martino, 2001: 211)

Le linee guida nazionali (2012: 30), contemplano l'insegnamento della grammatica, fin dai primi anni di istruzione, come parte indispensabile di un'educazione linguistica globale dello studente, alla quale si chiamano a collaborare tutti i docenti – anche di altre discipline. Attraverso esercizi che prevedono l'uso dell'italiano e tramite la promozione di una riflessione linguistica, si mira all'esplicitazione della competenza linguistica già posseduta dagli studenti. Il fine ultimo riguarda sia un miglioramento della competenza nell'uso della lingua, sia lo sviluppo di una capacità sull'uso della lingua, ovvero della capacità metalinguistica. Nel documento ministeriale, a proposito dell'importanza dell'attività metalinguistica viene precisato quanto segue:

> Sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale disposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di "grammatica esplicita". È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico (che si avvia, ma non si completa, nel primo ciclo). Si tratta, infatti di una delle condizioni per un uso critico e libero della lingua, a cui deve giungere presto ogni

[119] Emilia Passaponti, *Grammatica nella scuola primaria. Intervista a Maria G. Lo Duca*, aprile 2012, https://www.giuntiscuola.it/articoli/grammatica-nella-scuola-primaria-inter

> cittadino. Perciò, nei primi anni della scuola primaria l'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curate insieme. Del resto nella pratica coincidono: l'apprendimento della strumentalità del leggere e dello scrivere è da considerarsi infatti attività linguistica e metalinguistica al tempo stesso. (2012: 30)

2.2.2 Aspetti metodologici e risultati ottenuti

Per quanto riguarda i contenuti attraverso cui promuovere la riflessione sulla lingua, le indicazioni nazionali prevedono l'analisi: delle strutture morfosintattiche, sia semplici che complesse; delle parti del discorso; e degli elementi di coesione, a livello frasale e testuale. Alla Primaria, rispetto agli altri livelli di studio, si ritiene opportuno dedicare una maggiore attenzione all'ortografia e al livello lessicale-semantico, «a partire dai testi orali e scritti recepiti e prodotti dagli allievi» (2012: 30). Per tutti i livelli di studio, inoltre, viene ribadita l'importanza di rivolgere l'attenzione anche alle varietà principali dell'italiano. Il metodo suggerito per condurre la riflessione linguistica è quello induttivo, poiché si sostiene che

> La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico. (2012: 30)

Lo Duca sostiene che le indicazioni date dalle linee guida sono adeguate e danno prova di un'«attenzione alla lingua costante. […] Si potrebbe certamente fare dei ritocchi e migliorare alcuni dettagli, ma stravolgerne l'impianto sarebbe un errore grave» (in Balboni, 2017: 131-132). Il problema, dunque, non consiste nelle coordinate fornite dai documenti ministeriali, ma è rappresentato dall'esistenza di «una distanza tra le prese di posizione ufficiali, che sembrano innovative e in linea con le più recenti acquisizioni della didattica della grammatica, e le modalità ancora in uso nella scuola»[120].

A questo proposito, sono interessanti le costatazioni della studiosa, a seguito di un suo lavoro di ricerca svolto nel 2014. Dall'analisi effettuata su alcuni ragazzi di madrelingua italiana, frequentanti

[120] *Insegnare grammatica. La distanza tra documenti ufficiali e pratiche scolastiche.* https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/insegnare-grammatica.html#

sia la Primaria che la Secondaria, rispetto alla conoscenza e alla competenza sul modo indicativo del paradigma verbale italiano, è emerso che:

> contemporaneamente allo sviluppo della capacità di ragionare in modo maturo sui dati linguistici, affiora e diventa sempre più invadente e, a volte, fuorviante, il peso dell'insegnamento grammaticale esplicito, che interferisce con la naturale capacità di processare i dati linguistici fino al punto da metterla in crisi e piegarla, in caso di conflitto, alle regole apprese. […] Sono davvero molti i casi in cui i ragazzi arrivano a rifiutare e bollare come scorrette forme del tutto accettabili, largamente in uso e ammesse dalla norma, ma che confliggono con una sistemazione grammaticale spesso fraintesa eppure ritenuta perentoria, definitiva.[121]

Con il progredire degli anni scolastici, gli studenti hanno dimostrato una maggiore «capacità di 'vedere' i fatti grammaticali, di parlarne, di descriverli, di confrontarli, di riconoscerne gli ambiti d'uso»[122]. Allo stesso tempo però, si è manifestata una maggiore presenza dell'«interferenza delle sistemazioni grammaticali scolastiche».

Un altro fenomeno significativo rilevato in questo contesto è la mancanza di appropriatezza nell'uso dei termini metalinguistici. Si è notato, infatti, che tra gli studenti frequentanti il liceo «alcune parole tecniche della grammatica sono usate a sproposito, senza che sia ravvisabile una chiara comprensione dei concetti cui questi termini fanno riferimento»[123]. Queste osservazioni hanno portato Lo Duca ad affermare:

> credo che la naturale modalità di processazione dei dati linguistici, attestata da tutte le ricerche acquisizionali, unita alla semplificazione che l'insegnamento scolastico opera su questi temi, concorrano a produrre un esito che, se non opportunamente messo a fuoco, guidato e, quando necessario, corretto nell'istruzione formale, crea negli studenti una serie di fraintendimenti che si riverberano su tutto l'iter scolastico e che, una volta attecchiti, risultano poi difficilissimi da correggere o estirpare.[124]

---

[121] Lo Duca, M. G, *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: nozioni sul paradigma verbale dell'italiano*, Atti delle Giornate di Linguistica e Didattica, 24-25 febbraio 2014, p. 100.

[122] Lo Duca, M. G, *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: nozioni sul paradigma verbale dell'italiano*, Atti delle Giornate di Linguistica e Didattica, 24-25 febbraio 2014, p. 99.

[123] Lo Duca, M. G, *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: nozioni sul paradigma verbale dell'italiano*, Atti delle Giornate di Linguistica e Didattica, 24-25 febbraio 2014, p. 101.

[124] Lo Duca, M. G, *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: nozioni sul paradigma verbale dell'italiano*, Atti delle Giornate di Linguistica e Didattica, 24-25 febbraio 2014, p. 99.

La didattica della lingua italiana L1 risente tuttora dell'influenza dell'approccio e dei metodi tradizionali e ciò è particolarmente evidente nelle modalità scelte per la riflessione grammaticale. Le analisi morfologica, sintattica e testuale vengono realizzate attraverso l'utilizzo rispettivamente dell'analisi grammaticale, logica e del periodo. Il modo in cui vengono insegnate però non è sempre funzionale e rischia di creare negli studenti demotivazione e confusione.

Balboni (2013: 78) mette in luce alcuni aspetti problematici dell'analisi grammaticale:

> Basta sfogliare le grammatiche scolastiche per notare le incongruenze concettuali e le arbitrarietà terminologiche della tradizionale analisi delle "nove parti del discorso" […] in cui mancano nozioni essenziali come, ad esempio, l'aspetto del verbale; ci sono contraddizioni; si presentano universali categorie che non sono. (Balboni, 2013: 78)

Il problema delle categorie che non possono essere considerate universali si presenta in maniera evidente nel momento in cui gli studenti si trovano a studiare le classi corrispondenti in altre lingue, dove presentano non solo caratteristiche diverse ma vengono indicate anche con altri nomi. La grande quantità di termini che fanno parte della microlingua della riflessione grammaticale e il carico cognitivo richiesto per loro memorizzazione, inoltre, rischiano di causare un'«overdose e un rigetto» da parte degli studenti non solo nelle lingue straniere ma anche nella L1 (Balboni, 2017: 65).

Per quanto riguarda l'analisi logica, i punti critici evidenziati riguardano non solo l'arbitrarietà delle categorie, ma anche il livello scolastico in cui è prevista. Balboni (2013: 79) fa notare come

> questa tradizione si basa su categorie ancor più arbitrarie dell'analisi grammaticale e le impone fin dalla scuola media, in cui la capacità astrattiva non è sufficiente per una riflessione autonoma, per cui l'attività si limita ad etichettare i "complementi" con espressioni più o meno fantasiose che, tranne nel caso dei complementi principali, varia da manuale a manuale. (Balboni, 2013: 79)

Anche Sabatini (in Giunchi, Roccaforte, 2021: 84-85) adduce una serie di argomentazioni contro l'analisi logica, sostenendo che consiste in un

> un tentativo di inquadrare le produzioni linguistiche in concetti-tipo […] una pratica che si configura più nella sfera della semantica che non in quella della sintassi. L'interpretazione e l'incasellamento dei complementi peraltro finisce inevitabilmente con l'essere approssimativa e controversa. […] Inoltre, questo tipo di analisi non spiega come è costruita la frase, le relazioni tra gli elementi che la

> compongono né insegna a leggere e scrivere (comprendere e saper produrre) testi scritti e orali via via più complessi, che dovrebbe essere l'obiettivo primario della scuola. (in Giunchi, Roccaforte, 2021: 84-85)

Secondo le modalità didattiche attualmente più diffuse, l'attenzione alle relazioni è una prerogativa dell'analisi del periodo. Infatti, «di solito viene proposta agli ultimi anni dei cicli di istruzione (quinto anno della primaria e terzo della secondaria di primo grado) e serve ad individuare il grado di relazione e la funzione delle frasi all'interno del periodo con l'obiettivo di rendere lo scolaro consapevole del fatto che l'ordine delle frasi all'interno di un periodo può determinare notevoli variazioni di significato.» (Giunchi, Roccaforte, 2021: 85) Anche questo tipo di analisi, però, presenta le stesse criticità messe in evidenza per gli altri due tipi.

L'eccessiva importanza data alla quantità di etichette che gli studenti devono essere capaci di memorizzare e utilizzare per le varie classificazioni e categorizzazioni, molto spesso si rivela infruttuosa e va a discapito dell'acquisizione di un'autonomia nella riflessione linguistica. Lo Duca[125], per esempio, ha osservato quanto questa tendenza sia diffusa nel primo ciclo di istruzione, dove spesso si traduce in un esercizio meccanico, facendo appello ad una memorizzazione che non può risultare duratura.

A suo avviso, sarebbe più efficace invece stimolare gli alunni alla scoperta, guidando «il bambino ad osservare i dati, cercarne altri di simili, confrontare, scoprire somiglianze e differenze di comportamento, capire le diverse funzioni»[126]. Questa convinzione è sostenuta anche da Balboni (2017: 98), il quale afferma che «il valore della didattica non è nella quantità delle etichette […] ma nella qualità dei processi mentali che vengono attivati e soprattutto nell'autonomia raggiunta nell'attivare e condurre in porto tali processi». Per questo motivo, dunque, la terminologia non dovrebbe essere posta come obiettivo didattico primario.

Un altro nodo problematico è rappresentato dall'inefficacia delle metodologie finora utilizzate, al fine di promuovere negli studenti la capacità di «riflettere in modo autonomo sui dati linguistici». Come fa notare Lo Duca[127], i risultati delle prove INVALSI ne costituiscono già una prova, nonostante,

---

[125] Emilia Passaponti, *Grammatica nella scuola primaria. Intervista a Maria G. Lo Duca*, aprile 2012, https://www.giuntiscuola.it/articoli/grammatica-nella-scuola-primaria-inter

[126] Emilia Passaponti, *Grammatica nella scuola primaria. Intervista a Maria G. Lo Duca*, aprile 2012, https://www.giuntiscuola.it/articoli/grammatica-nella-scuola-primaria-inter

[127] *Insegnare grammatica. La distanza tra documenti ufficiali e pratiche scolastiche.* https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/insegnare-grammatica.html#

come abbiamo visto, questo obiettivo sia previsto dal Quadro di riferimento. Un'ulteriore conferma è emersa da altri studi da lei effettuati. Durante le indagini svolte tramite colloqui con ragazzi di varie età, infatti, è stato osservato che

> soprattutto sui temi già incontrati nell'iter grammaticale scolastico, i dati – le parole, le frasi, i brevi testi – offerti alla riflessione vengono nella maggior parte dei casi letti e analizzati sulla base degli schemi e delle definizioni introiettate, che fanno da filtro, e spesso da lente deformante della realtà.

A proposito della capacità di ragionamento, Boivin[128] mette in evidenza l'importanza della formulazione di domande da parte degli studenti durante l'attività di riflessione linguistica in classe, poiché

> le domande possono assumere nel lavoro grammaticale almeno due funzioni. Possono naturalmente svolgere il loro normale ruolo di domande e indicare una ricerca di informazioni. A nostro avviso, possono anche fungere da guida per gli studenti nel loro lavoro grammaticale (cfr. Boivin, 2009). Pertanto, la scelta di porre una domanda o un'altra relativamente ad una frase può essere una strategia di analisi grammaticale.[129]

Tuttavia, dalle indagini condotte dalla studiosa rispetto all'attività metalinguistica di alunni della secondaria in Québec – durante delle lezioni sulla subordinata relativa – è emerso che gli studenti non sono abituati a ragionare ponendosi domande:

> nel loro lavoro grammaticale gli studenti fanno molte affermazioni e ipotesi, ma fanno relativamente poche domande. Si può tuttavia sottolineare che le domande, che rappresentano solo il 14,5% degli interventi, potrebbero essere molto più utilizzate dagli alunni.[130]

---

[128]BOIVIN, M., 2014, *Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du Secondaire,* in « Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. L'étude de la langue telle qu'on l'enseigne : interventions des enseignants et travail grammatical des élèves dans des pratiques observées », pp. 131-145, https://doi.org/10.4000/reperes.717

[129] « les questions peuvent, dans le travail grammatical, prendre au moins deux fonctions. Elles peuvent bien entendu jouer leur rôle normal de question et indiquer une quête d'information. Elles peuvent également à notre avis servir de guide aux élèves pour leur travail grammatical (cf. Boivin, 2009). Ainsi, le choix de poser une question ou une autre par rapport à une phrase peut relever d'une stratégie d'analyse grammaticale. » BOIVIN, M., 2014, *Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du Secondaire,* in « Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. L'étude de la langue telle qu'on l'enseigne : interventions des enseignants et travail grammatical des élèves dans des pratiques observées », §50, https://journals.openedition.org/reperes/717#quotation

[130] « dans leur travail grammatical, les élèves font beaucoup d'affirmations et d'hypothèses, mais posent relativement peu de questions. […] On peut toutefois souligner que les questions, qui représentent seulement 14,5 % des

È significativa e merita una riflessione anche l'osservazione che Boivin fa riguardo al tipo di ricerche che vengono condotte rispetto alla grammatica:

> c'è poca ricerca incentrata sull'attività cognitiva degli studenti mentre fanno grammatica in classe […] La ricerca si è piuttosto interessata allo stato delle conoscenze grammaticali degli studenti, in un momento chiave della loro formazione, per verificare l'effetto di un approccio o di una sequenza di insegnamento.[131]

Questa evidenza dimostra infatti che, nella didattica della grammatica, l'enfasi viene ancora posta maggiormente sui contenuti da veicolare e non sui processi cognitivi da innescare e promuovere negli studenti. La finalità della pratica della riflessione linguistica a scuola riguarda invece soprattutto la dimensione cognitiva, attraverso lo sviluppo delle capacità di analisi, classificazione e riflessione. Queste capacità sono fondamentali per lo sviluppo della persona e della sua *forma mentis* (Balboni, 2017: 90).

Il problema principale, però, consiste nel fatto che la riflessione sulla lingua è un'attività prettamente astratta. Per questo motivo, risulta lontana e potenzialmente demotivante per lo studente, che non sempre è disposto a compiere lo sforzo necessario all'apprendimento. Tuttavia, essa molto spesso rappresenta uno scoglio insuperabile, perché dagli insegnanti non vengono presi in considerazione anche altri aspetti della competenza comunicativa che potrebbero essere d'aiuto sia dal punto di vita motivazionale, sia per lo sviluppo delle abilità di auto osservazione, autoanalisi e delle competenze metalinguistica e metacomunicativa.

2.2.3 Aspetti trascurati nella pratica didattica

Uno dei rischi di una didattica della grammatica proposta in modo tradizionale è quello di insegnare agli studenti a riconoscere delle categorie e a classificare, ma non a tradurre i loro pensieri nelle

---

interventions, pourraient être beaucoup plus utilisées par les élèves. » BOIVIN, M., 2014, *Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du Secondaire,* in « Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. L'étude de la langue telle qu'on l'enseigne : interventions des enseignants et travail grammatical des élèves dans des pratiques observées », §50

[131] « il existe peu de recherches centrées sur l'activité cognitive des élèves alors qu'ils font de la grammaire en classe [...] Les recherches se sont plutôt intéressées à l'état des connaissances grammaticales des élèves, soit à un moment clé de leur formation, soit pour vérifier l'effet d'une approche ou encore d'une séquence d'enseignement ». BOIVIN, M., 2014, *Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du Secondaire,* in « Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. L'étude de la langue telle qu'on l'enseigne : interventions des enseignants et travail grammatical des élèves dans des pratiques observées », §1

strutture linguistiche adeguate alle situazioni comunicative. Come afferma De Martino (2010: 73) infatti

> per comprendere ciascuna lingua, è necessario conoscere in che modo la sua struttura grammaticale stabilisca relazioni con le cose e gli eventi del mondo, e quindi è necessario indagare sulle relazioni tra la grammatica della lingua e il mondo circostante. (De Martino, 2010: 73)

Fare grammatica seguendo le metodologie messe in discussione nel paragrafo precedente – riconducibili appunto ad un approccio tradizionale – non permette di mettere in evidenza quel collegamento con la realtà che, oltretutto, risulterebbe essenziale per stimolare la motivazione degli studenti all'apprendimento attivo. Infatti, Balboni (2017: 56) sostiene che «per essere motivante la *riflessione* sulla lingua deve rappresentare il coronamento di attività di *uso* della lingua».

Anche Sidoli (2002 : 59) ribadisce che «nella pratica didattica è opportuno favorire la consapevolezza delle relazioni fra disciplina e realtà quotidiana[…]; la capacità di esprimere bisogni e desideri, la consapevolezza delle norme di comportamento sociale e di interazione linguistica, la conoscenza delle regole per comunicare un'esperienza o sostenere il proprio punto di vista esigono competenze comunicative diverse che costituiscono, nella loro globalità, il bagaglio di ogni parlante competente».

A tal proposito, Balboni (2017: 27) mette in luce alcuni aspetti della L1 che, pur essendo fondamentali, di solito non vengono inclusi nell'insegnamento dell'italiano: si tratta delle grammatiche sociolinguistica, pragmalinguistica ed extralinguistica.

> Tradizionalmente nella scuola non c'è alcuna programmazione riguardante queste grammatiche; talvolta si danno consigli, soprattutto in casi di violazioni incolpevoli dei codici di comportamento socioculturali – consigli che i ragazzini e gli adolescenti mal sopportano e che quindi non creano *forma mentis*, non insegnano e non educano […] ma nell'insegnamento dell'italiano agli italiani non si lavora sistematicamente su queste grammatiche. (Balboni, 2017: 27)

Di conseguenza, gli studenti, abituati dagli esercizi di analisi grammaticale e logica, sono capaci di analizzare e classificare frasi dal punto di vista morfologico e sintattico, ma sono impreparati nell'usare la lingua in modo appropriato a seconda del contesto in cui si trovano. Per esempio, molto spesso risultano poco consapevoli della forza pragmatica degli enunciati che usano o dei registri linguistici che adottano: la presa di coscienza di questi aspetti si verifica, in modo casuale, quando si scontrano con qualche osservazione degli adulti o quando si generano dei malintesi.

La riflessione su queste grammatiche è importante non solo al fine di migliorare la competenza comunicativa degli studenti, ma anche perché, come abbiamo affermato precedentemente, «può aprire la strada a una riflessione metalinguistica più motivante» (Balboni 2017: 24). Infatti, «potrebbe essere molto più interessante per uno studente analizzare la propria capacità di usare la lingua piuttosto che riflettere sulla struttura delle proposizioni dipendenti implicite ed esplicite.» (Balboni 2017: 109)

A questo punto, si può fare anche una considerazione sulla modalità attraverso cui si presentano le regole grammaticali e le deviazioni dalla norma. La proposta di regole dogmatiche e la classificazione come errore di tutto ciò che non è conforme, preclude agli studenti un'altra interessante prospettiva sulla lingua. Nitti (2016: 2) mette in evidenza l'importanza dell'analisi delle violazioni della norma:

> La violazione della norma rappresenta un altro grande assente dell'approccio tradizionale; i parlanti violano le norme applicando regole al di fuori dei contesti e mettendo in opera interferenze tra registri, varietà, lingue e dialetti. La violazione della norma è probabilmente uno degli aspetti più interessanti per spiegare quanto la lingua sia un sistema vivo e quanto sia una questione non tanto delle accademie e del mondo scientifico quanto di tutti i parlanti. (Nitti, 2016: 2)

In breve, le criticità che caratterizzano ancora oggi l'insegnamento della grammatica sono riepilogate da Giunchi e Roccaforte (2021: 86):

> le critiche che i linguisti imputano al modello tradizionale per l'insegnamento della grammatica dell'italiano sono soprattutto relative all'assenza di una adeguata considerazione per il lessico, la pragmatica e i fattori sociolinguistici in un paese linguisticamente così diversificato e stratificato come è l'Italia; all'assunzione di un modello di lingua scritta e formale su cui esercitare la riflessione grammaticale e alla scarsa considerazione per fenomeni grammaticali che interessano frammenti di lingua superiori alla frase o al periodo. (Giunchi, Roccaforte, 2021: 86)

La rilevanza dell'esplorazione della dimensione testuale viene ribadita anche da Prada (in Loiero e Lugarini 2019: 1027):

> Rimane la necessità di investire maggiormente sui testi funzionali, sulla multimodalità e sulla molteplicità dei codici, specie sul parlato, in termini di consapevolezza e di pratica e pare necessario prestare esplicita attenzione formativa alle competenze ricettive (ascolto, lettura). (in Loiero e Lugarini, 2019: 1027)

Balboni (2017: 28) aggiunge all'elenco delle abilità poco o per niente esercitate a scuola, il dialogo, che è l'abilità relazionale più importante, e la traduzione intralinguistica, vale a dire tra varietà diverse dell'italiano.

Per quanto riguarda più specificatamente l'analisi grammaticale invece, Nitti (2016: 1) fa notare:

> non si accenna ai metaplasmi ovvero ai passaggi di categoria (come accade per la parola vedente che da verbo passa a sostantivo e ad aggettivo), alle regole di produzione morfologica (e quando se ne parla, sembra di operare delle vere e proprie rivoluzioni, come accaduto per una risposta recente dell'Accademia della Crusca a un bambino che si interrogava sulla correttezza dell'aggettivo petaloso), non si tratta l'ambiguità di alcune distinzioni magari chiare per le lingue morte, ma molto meno per quelle vive, ad esempio le classi di preposizioni e avverbi. (Nitti, 2016: 1)

Infine, un cenno va fatto anche sul materiale didattico utilizzato, talvolta non adatto nei contenuti oppure nelle modalità di presentazione dell'input linguistico. A questo riguardo, da un'analisi svolta su alcuni testi scolastici italiani di grammatica, De Martino (2010: 38) evidenzia: «si notano confusioni tra regole grammaticali e grammatica mentale, tra apprendimento della lingua e uso della lingua, tra la natura della lingua orale e la natura della lingua scritta». Giunchi e Roccaforte (2021: 84) fanno notare «ancora oggi una presenza quasi esclusiva di testi di tipo descrittivo-normativo». Balboni (2017: 43) invece segnala una trascuratezza da parte degli insegnanti per quanto riguarda la qualità estetica e la piacevolezza degli stimoli offerti agli studenti: «nella nostra tradizione scolastica, legata alla cognizione dura e pura, questa attenzione è inesistente».

Alle criticità e alle carenze evidenziate fin qui, si potrebbero aggiungere anche quelle che caratterizzano altri aspetti dell'insegnamento, quali per esempio quelli relativi ai metodi di valutazione o, più in generale, al contesto. Questi ambiti sono importanti nel processo di apprendimento e meriterebbero una trattazione a parte. Tuttavia, per ragioni di tempo e di spazio, non saranno affrontati esplicitamente in questa sede.

2.3 Difficoltà nell'apprendimento della grammatica italiana per gli alunni stranieri

2.3.1 Difficoltà linguistiche e motivazionali

Le caratteristiche dell'insegnamento attuale della grammatica che abbiamo elencato, rappresentano degli ostacoli ancora più grandi per gli alunni e gli studenti di madrelingua non italiana. Per questi apprendenti, infatti, la lingua rappresenta un elemento di svantaggio

determinante, soprattutto nelle materie che richiedono una padronanza dell'italiano per lo studio. Ne hanno dato prova, per esempio, gli studi condotti da Murineddu, Duca e Cornoldi (2006) durante i quali è stato rilevato che

> le abilità di base testate (la memoria, le abilità di calcolo e, in parte, la lettura fonologica) sono a livelli simili tra italiani e stranieri [ma] le prestazioni degli stranieri calano quando le richieste diventano più complesse e più legate alla padronanza profonda della lingua italiana. Anche quei bambini stranieri che possono apparire competenti in questa abilità, in realtà spesso lo sono solo a livello «informale»: quando le richieste diventano più elaborate, quando si richiedono un uso e una comprensione della lingua a livelli che maggiormente coinvolgono la rete semantica, questi bambini possono trovarsi in difficoltà. (Murineddu, Duca, Cornoldi, 2006)

Anche la ricerca condotta da Folghereiter e Tressoldi (in Murineddu, Duca, Cornoldi 2006: 53-54), mirata a valutare la presenza di difficoltà scolastiche negli alunni stranieri, ha ribadito il forte peso esercitato dalla competenza linguistica. In particolare, riguardo alla comprensione dei testi, viene evidenziato che

> gli stranieri presentano normalmente una difficoltà nella decodifica, che ha una ripercussione nella comprensione. Inoltre possono avere problemi nella comprensione del lessico specifico, dei microlinguaggi appartenenti a ogni specifica materia, dell'organizzazione sintattica del testo. Per capire un testo bisogna avere una comprensione prima a livello di parola, poi di frase e infine di brano: gli alunni stranieri sembrano incontrare delle difficoltà già a livello di parola e, man mano che si sale di livello e quindi di difficoltà, diminuisce la probabilità di una loro buona comprensione globale del testo. (in Murineddu, Duca, Cornoldi, 2006: 53-54)

Va considerato infatti che l'apprendimento della L2 avviene in maniera graduale, attraverso stadi ben precisi. Per quanto riguarda la grammatica, l'attenzione alla sintassi e alla morfologia avviene soltanto alla fine del processo. Bettoni (in Grassi, Costa, Ghezzi, 2008: 66) precisa, perciò, che «nell'insegnamento questa sequenza va rispettata, nel senso che la forma grammaticale deve emergere al servizio di quello che l'apprendente intende dire e non fare da padrona prendendoci la mano».

Oltre che ad un problema "tecnico", la riflessione linguistica è legata anche ad un problema di tipo motivazionale. Infatti, richiede non solo un livello di competenza nella lingua L2 avanzato, ma anche una volontà di appendere che, di solito, deriva da una motivazione ben diversa da quella che normalmente contraddistingue gli studenti della scuola dell'obbligo. A questo proposito, Bettoni (in

Grassi, Costa, Ghezzi, 2008: 66) sostiene che l'attenzione alla forma e la riflessione metalinguistica possono essere utili «agli stadi di competenza più avanzati, se l'apprendente è una persona adulta e altamente scolarizzata, se ha uno stile di apprendimento analitico, e se lo scopo dell'apprendimento è lo scrivere nel registro formale per usi professionali».

Tornando agli aspetti legati alla lingua, come accennato in precedenza, uno dei problemi principali consiste innanzitutto nel fatto che il livello di competenza nell'italiano richiesto per lo studio della grammatica, è molto più avanzato rispetto a quello necessario per l'interazione quotidiana. L'italiano è al tempo stesso oggetto di studio e lingua veicolare, slegata dal contesto, e caratterizzata da una densità e una specificità terminologica che le sono peculiari. Le abilità necessarie per lo studio della materia sono complesse e hanno bisogno di molto più tempo per l'apprendimento, come precisa Cummins (in Street, B. & Hornberger, 2008: 3-4) rispetto alla lingua inglese L2:

> il concetto di CALP è specifico del contesto sociale della scuola, da cui il termine "accademico". La competenza linguistica accademica può quindi essere definita come "la misura in cui un individuo ha accesso e padronanza dei registri accademici orali e scritti della scuola."[132] […]
> I dati hanno mostrato che c'è un divario di diversi anni, in media, tra il raggiungimento di una fluidità in inglese adeguata ai coetanei e il raggiungimento delle norme di grado negli aspetti accademici dell'inglese. Gli aspetti conversazionali della competenza hanno raggiunto livelli adeguati ai coetanei di solito entro circa due anni dall'esposizione all'inglese, ma è stato necessario un periodo di 5-7 anni, in media, perché gli studenti immigrati si avvicinassero agli standard di classe negli aspetti accademici dell'inglese (ad esempio, la conoscenza del vocabolario)[133]. (in Street, B. & Hornberger, 2008: 3-4)

Favaro (2011: 66-74) spiega in modo chiaro quali difficoltà si trovino ad affrontare gli studenti nei livelli di studio più avanzati, dove la dimensione cognitiva diventa più rilevante:

> i bisogni di apprendimento possono essere più o meno complessi. Per i bambini più piccoli, dare due nomi alle cose assume le caratteristiche di un percorso ludico, spontaneo e "impensato", e l'acquisizione del nuovo codice avviene soprattutto agendo, giocando e interagendo con i pari. Per i

[132]«The notion of CALP is specific to the social context of schooling, hence the term "academic". Academic language proficiency can thus be defined as "the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling" ».

[133]« […] data showed that there was a gap of several years, on average, between the attainment of peer-appropriate fluency in English and the attainment of grade norms in academic aspects of English. Conversational aspects of proficiency reached peer-appropriate levels usually within about two years of exposure to English, but a period of 5-7 years was required, on average, for immigrant students to approach grade norms in academic aspects of English (e.g. vocabulary knowledge) ».

> ragazzi più grandi, i compiti metalinguistici s'intrecciano da subito con le sfide degli apprendimenti comuni e la L2, oltre a essere lingua di comunicazione, diventa subito anche lingua veicolare, attraverso la quale vengono trasmessi concetti, idee, astrazioni, contenuti. Prevale dunque, in questo caso, la dimensione cognitiva su quella linguistico-comunicativa. (Favaro, 2011: 68)

Un ruolo determinante nella comprensione dei concetti di grammatica è esercitato anche dalla lingua materna e dalle altre lingue conosciute dagli studenti, soprattutto per quanto riguarda le rappresentazioni grammaticali possedute. Perron (2018: 43) infatti spiega che

> L'apprendimento della grammatica dipende dal grado di complessità della grammatica della lingua dello studente […] Quanto questa non è complessa, finemente elaborata, tanto più sarà difficile attuare nella mente dello studente una nuova logica grammaticale complessa.[134] (Perron, 2018: 43)

Un esempio concreto viene fornito da Özçelik (in Perron, 2018: 43), il quale, rispetto all'apprendimento del francese L2 da parte di alcuni studenti di madrelingua turca, afferma:

> Le nostre esperienze professionali ci permettono di dire che l'acquisizione di una competenza grammaticale sufficiente in francese seconda lingua straniera (L3) non è una cosa molto facile per gli studenti turchi, di cui, da un sondaggio da noi condotto nel gennaio 2011, il 98% sono anglofoni: l'abbondanza di regole ed eccezioni grammaticali, le irregolarità nelle coniugazioni, la nozione di genere che non esiste né in inglese né in turco, sono alcuni dei temi difficili da capire e da imparare[135]. (in Perron, 2018: 43)

A questo proposito, Costamagna (in Grassi, Costa, Ghezzi, 2008: 89) invece fa notare come «gli apprendenti con L1 tipologicamente distanti dall'italiano, come il giapponese, il cinese, il coreano, devono affrontate l'acquisizione di un sistema morfologico complesso e stabilire nuove categorie morfologiche, inesistenti nella loro L1. I parlanti non possono fare affidamento su schemi familiari».

[134] « L'apprentissage de la grammaire dépendrait du degré de complexité de la grammaire de la langue de l'apprenant […] Si celle-ci n'est pas complexe, finement élaborée, il sera d'autant plus difficile de mettre en place dans l'esprit de l'apprenant une nouvelle logique grammaticale complexe. »

[135]« Nos expériences professionnelles nous permettent de dire que l'acquisition d'une compétence grammaticale suffisante en français deuxième langue étrangère (L3) n'est pas une chose très facile pour les apprenants turcs dont 98 % sont anglophones selon une enquête menée par nous-même en janvier 2011: l'abondance des règles et des exceptions grammaticales, les irrégularités de conjugaisons, la notion du genre qui n'existe ni en anglais ni en turc, sont quelques-uns des sujets difficiles à comprendre et à apprendre. »

Adorno (in Grassi, Costa, Ghezzi, 2008: 131) sostiene dunque l'importanza di impostare le proprie scelte didattiche a partire dalle caratteristiche dello studente:

> per poter decidere quale grammatica o quali regole grammaticali trasmettere ai nostri allievi, e come farlo, può essere certamente utile conoscere i prerequisiti su cui si può contare, ovvero le competenze – esplicite o implicite – che essi già possiedono sulle lingue in generale e sulla lingua che intendiamo insegnargli in particolare. (in Grassi, Costa, Ghezzi, 2008: 131)

A questo scopo, la studiosa suggerisce che sarebbe opportuna un'analisi del loro comportamento linguistico. Per fare ciò, l'insegnante potrebbe servirsi degli strumenti forniti dalla linguistica acquisizionale, rispetto alle fasi di sviluppo dell'interlingua. Molto utile è anche lo studio delle osservazioni e dei comportamenti metalinguistici degli studenti durante il processo di apprendimento. Per esempio, «fenomeni di esitazione e autocorrezione possono essere indizi delle competenze che l'allievo sta elaborando» (in Grassi, Costa, Ghezzi, 2008: 131).

2.3.2 Misure specifiche previste

Da quanto esposto fin qui, appare evidente che gli studenti di madrelingua non italiana necessitino di un'attenzione particolare e di interventi specifici. Le linee guida ministeriali 2014[136] per l'integrazione degli alunni stranieri prevedono, nelle prime fasi, delle ore extracurricolari destinate all'italiano L2:

> circa 8-10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 (circa due ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi. I moduli intensivi iniziali possono raggruppare gli alunni non italofoni di classi diverse e possono essere organizzati grazie alla collaborazione con gli enti locali e con progetti mirati. (2014: 17)

Questi laboratori sono finalizzati allo sviluppo delle abilità di ascolto e comprensione orale; all' acquisizione del lessico base; allo sviluppo della capacità di utilizzare e riflettere sulle strutture grammaticali di base e al consolidamento delle capacità di lettura e scrittura. L'acquisizione dell'italiano dello studio invece, viene prevista in una fase successiva, in maniera graduale durante le lezioni curricolari.

[136] MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri,* febbraio 2014.

Nelle linee guida, non si fa cenno a modalità di valutazione diverse da quelle a cui sono sottoposti gli alunni italiani; tuttavia, per gli studenti stranieri è consentito un adattamento dei programmi scolastici:

> É prioritario che la scuola favorisca, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione e, successivamente, dalle Indicazioni e Linee guida per le scuole secondarie di secondo grado, un possibile adattamento dei programmi di studio per i singoli alunni garantendo agli studenti non italiani una valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e delle competenze essenziali acquisite. (2014: 13)

Durante le lezioni curricolari, si rivelano dunque fondamentali l'attività di facilitazione e semplificazione dell'insegnante, in collaborazione sia con gli altri docenti, sia con i professionisti forniti dalla scuola per il supporto linguistico. In alcuni casi, infatti, è prevista la presenza delle figure del mediatore linguistico-culturale o del facilitatore linguistico. Non entreremo nel merito dei compiti di queste due figure professionali, poiché in questa sede ci limiteremo a mettere in luce gli aspetti su cui deve essere posta l'attenzione del docente curricolare. Al fine di favorire il processo di apprendimento negli studenti di madrelingua non italiana, l'insegnante infatti può intervenire su diversi fronti.

2.3.3 Aspetti da non trascurare

Innanzitutto, è importante creare le condizioni giuste affinché venga resa possibile la comprensione dei contenuti proposti. Il processo di apprendimento può infatti essere facilitato da alcune accortezze che riguardano non solo i contenuti – che, come abbiamo specificato, devono rispettare delle fasi ben precise – ma anche le modalità attraverso cui vengono proposti. Le strategie suggerite da Sidoli (2002: 59) rispetto all'organizzazione della lezione, per esempio, possono rivelarsi molto utili. Secondo la studiosa, sarebbe opportuno che l'insegnante si preoccupasse di effettuare, in accordo con gli altri docenti: la definizione di un elenco di termini di base; l'anticipazione dei contenuti della lezione tramite una traccia scritta; l'introduzione di momenti di discussione in classe, in piccoli gruppi, in modo che l'alunno possa verificare ciò che ha compreso; la condivisione di uno «schema facilitato di interrogazione».

Un fattore importante che influisce sulla comprensione da parte degli studenti, soprattutto se stranieri, è rappresentato anche dallo stile comunicativo dell'insegnante. Sidoli (2002: 60) sostiene

che, poiché «le operazioni cognitive sono facilitate e incrementate dalla mediazione verbale», è importante coinvolgere anche gli allievi stranieri nello scambio educativo, nonostante possano dimostrare una certa reticenza o un disagio nell'esprimersi. La studiosa illustra alcune modalità particolarmente adatte a questo scopo: l'interazione in piccoli gruppi; l'integrazione del messaggio verbale con segnali non verbali, ad esempio immagini, simboli, mappe, animazioni; l'uso di strategie di rinforzo linguistico, quali la ripetizione, la parafrasi, la ripresa in sintesi di quanto detto; l'elencazione dei punti fondamentali; l'evidenziazione delle parole chiave per mezzo dell'intonazione e l'uso di perifrasi semplificate.

Un'altra dimensione da non sottovalutare, poiché determinante nel processo di apprendimento, è quella affettivo-relazionale. Per gli studenti stranieri, molto spesso l'insegnante viene ad assumere «il ruolo di mediatore fra la cultura accogliente e la realtà a cui appartiene l'allievo straniero ed i suoi valori» (Sidoli 2002: 63). Da parte del docente, dunque, oltre alla capacità di istaurare un clima positivo in classe, possono rivelarsi preziosi «l'accettazione del silenzio, dell'ambiguità, della paura di raccontare il proprio mondo, […] la capacità di ascoltare senza sostituirsi, la capacità di condividere empaticamente il modo culturale dell'altro» (Sidoli, 2002: 63).

Per quanto riguarda il rapporto con i compagni invece, è bene essere consapevoli delle problematiche che potrebbero manifestarsi. A questo proposito, Colombo (in Besozzi, Santagati, 2009: 157) spiega che

> a fronte di un rapporto con gli insegnanti di segno tendenzialmente positivo (anche se variabile a seconda delle situazioni), gli alunni stranieri accusano difficoltà di relazione nei confronti dei compagni, di cui possono subire atteggiamenti razzistici o di indifferenza, soprattutto negli istituti in cui non vengono sviluppate chiare azioni di accoglienza e integrazione dirette a tutta la popolazione studentesca. (in Besozzi, Santagati, 2009: 157)

Parallelamente alle relazioni con l'insegnante e con il gruppo classe, anche i rapporti che lo studente istaura con la L2 e con la sua lingua materna condizionano l'apprendimento. Questo aspetto ha, comprensibilmente, un impatto maggiore durante l'ora di riflessione linguistica, in cui l'italiano L2 è sia lingua veicolare che lingua oggetto di studio. Sidoli (2002: 50-51) mette in evidenza le componenti che entrano in gioco nell'apprendimento di una L2 da questo punto di vista:

> Le variabili che influenzano l'apprendimento di una L2 e della sua cultura sono connesse al profilo del soggetto che impara. La prima variabile riguarda i legami con la cultura di origine:

> l'autopercezione, che l'apprendente ha maturato nel tempo, rispetto al ruolo sociale attribuitogli dal suo gruppo di origine, i legami affettivi avvertiti come centrati prevalentemente sugli altri, gli aspetti dell'identità culturale considerati irrinunciabili perché costitutivi essenziali dell'immagine di Sé.
> La seconda variabile richiama l'autopercezione rispetto al ruolo nel gruppo a cui si accederà grazie all'apprendimento della L2. […] Un esempio significativo, a questo proposito, è costituito dai ragazzi stranieri in Italia, in bilico tra fedeltà alla famiglia ed apertura al mondo dei compagni; le proiezioni dei genitori rispetto all'evento "migrazione", le relazioni con insegnanti e compagni interferiscono in modo significativo con la possibilità di apprendere l'italiano come lingua seconda. […]
> La terza variabile è pertinente alla consapevolezza della distanza fra la cultura di origine e quella della L2 […] appartengono a questo ambito il prestigio sociale e culturale dei due gruppi, le relazioni di reciprocità intercorrenti fra essi, i vantaggi e gli svantaggi derivati da ciascuna appartenenza. (Sidoli, 2002: 50-51)

Santerini (2017: 126) aggiunge un'altra variabile fondamentale che incide sulla motivazione: «dal progetto migratorio, di breve e lunga durata, precario o meno, dipenderà infatti la valenza *affettiva* attribuita all'apprendimento».

Per poter davvero aiutare in maniera efficace gli alunni di madrelingua non italiana, è bene dunque essere consapevoli che la loro realtà di studenti non è influenzata solo da problemi di natura linguistica e comunicativa, ma è condizionata anche da fattori psicologici, sociali e culturali. Colombo (in Besozzi, Santagati, 2009: 157), per esempio, identifica le difficoltà che contraddistinguono molti studenti stranieri, in questioni che riguardano l'alterità negata, i differenziali di rendimento, le relazioni difficili, la concentrazione e la canalizzazione forzata. Citiamo qui il passaggio relativo alle problematiche legate all'identità, in cui si evidenzia che i giovani stranieri, soprattutto se appartenenti a minoranze linguistiche e culturali, potrebbero soffrire di

> un'identità frammentata e non pienamente riconosciuta, in quanto la stessa definizione di straniero, o non autoctono, può risultare inadeguata per talune sottocategorie presenti nella scuola con il conseguente rischio di mancato riconoscimento della propria alterità, a livello formale ma soprattutto a livello relazionale simbolico. Il mancato riconoscimento delle alterità, che significa anche scarsa valorizzazione delle appartenenze etniche (molto importanti per i processi identitari nell'adolescenza), a sua volta può riflettersi sulla vita scolastica a vari livelli, dalle scelte curricolari alle modalità di valutazione delle competenze, tenendo conto o meno del bagaglio culturale diversificato. (in Besozzi, Santagati, 2009: 157)

Precisiamo, tuttavia, che le caratteristiche che abbiamo messo in luce in questo paragrafo, non hanno lo scopo di far identificare la figura dello studente straniero con una condizione di deprivazione comportante il diritto a una serie di agevolazioni. Le peculiarità esposte, se pur riconducibili alla loro condizione di stranieri, devono piuttosto indirizzarci ad una presa di consapevolezza più diretta della diversità che, in ultima analisi, contraddistingue ogni studente, indipendentemente dalla sua nazionalità. Non si deve mai dimenticare infatti che ciascuno è un universo unico di componenti cognitive, psicologiche, culturali e sociali che giocano il loro ruolo sul processo di apprendimento. Ecco, dunque, che l'attenzione agli aspetti che riguardano la dimensione affettiva, emozionale e psicologica, non è un'esclusiva da riservare agli studenti stranieri, in quanto «problematici», ma ci mette nelle condizioni di poter sviluppare approcci e metodi d'insegnamento più fruttuosi per tutti. Questa tematica verrà tratta più approfonditamente nei prossimi capitoli.

2.4 Rendere efficace l'apprendimento della grammatica

Dalle criticità esposte e dagli interventi degli esperti di linguistica e glottodidattica presentati fin qui, abbiamo già avuto modo di intuire quali coordinate siano più adatte per impostare una didattica della grammatica più efficace. Ricapitoliamo ora i passaggi fondamentali da tenere in considerazione sia rispetto ai contenuti, sia riguardo al metodo e alle strategie da adottare per agevolarne l'apprendimento. Il tema della motivazione non verrà trattato qui direttamente ma, ad ogni modo, costituirà il *fil rouge* da tenere in considerazione per orientare tutta l'azione didattica.

2.4.1 Dall'insegnamento alla riflessione

La grammatica, come abbiamo potuto costatare, è una materia che porta con sé una serie di problematiche che ne rendono particolarmente arduo il compito di renderla piacevole e comprensibile agli studenti. Come riassume Santacroce (in Perron, 2018: 37),

> Parlare di "grammatica" non è mai facile. Si tratta di un termine estremamente polisemico e particolarmente difficile da definire che designa contemporaneamente un campo disciplinare spesso mal delimitato, riferendosi talvolta ad attività mentali difficilmente formalizzabili, a realtà "oggettive"

(proprietà oggettive e formali delle lingue naturali) che non sono mai realmente o totalmente "oggettive"[137] (in Perron, 2018: 37)

Tale realtà è tanto più percettibile, quanto più l'obiettivo prefissato è quello di *insegnare* la grammatica. L'utilizzo di questo verbo, infatti, esprime l'atteggiamento tipico dell'approccio tradizionale, dove, come abbiamo visto, la grammatica è concepita come «una struttura di base che il discente impara a memoria e che funge da modello per produrre altre frasi»[138] (Chetioui, Léonetti, in Perron, 2018: 39). Secondo questa prospettiva, il metodo adottato nell'insegnamento è quello deduttivo, il quale prevede l'esplicitazione delle regole da parte dell'insegnante, la loro applicazione in esercizi di fissazione e reimpiego, il più delle volte ripetitivi, e la memorizzazione di etichette.

I risultati che ci si può aspettare di ottenere adottando questo approccio sono ben esemplificati da Lo Duca (2019: 257): «pian piano credo si formi nella testa degli allievi l'idea che la grammatica sia una delle tante materie scolastiche, di cui bisogna memorizzare forme, schemi e relative terminologie, allo scopo di fare bene gli esercizi e prendere un buon voto». Come abbiamo dimostrato prima, infatti, viene dato adito ad un apprendimento passivo da parte di studenti demotivati, i quali, se da un lato hanno la possibilità sviluppare abilità metacognitive di analisi e classificazione, dall'altro, non sviluppano la capacità di ragionare autonomamente sui fatti linguistici. Non sono stati osservati risultati rilevanti neppure per quanto riguarda il miglioramento formale e la competenza d'uso dell'italiano. In aggiunta a ciò, la naturale competenza posseduta dagli studenti viene sempre più messa a tacere e sostituita da quanto appreso durante il percorso scolastico.

Gli approcci più innovativi, invece, sostituiscono il verbo *insegnare* con *fare riflessione linguistica*. Questa scelta implica un cambio radicale di prospettiva, poiché attribuisce agli studenti non più un ruolo passivo ma un movimento attivo di scoperta e di analisi. Il lavoro di sistematizzazione viene previsto in un secondo momento. In questo modo, lo studente viene messo al centro, come protagonista dell'apprendimento. Da questa prospettiva, tipica dell'approccio comunicativo,

[137] « Parler de "grammaire" n'est jamais aisé. Voilà un terme extrêmement polysémique et particulièrement difficile à cerner qui désigne tout à la fois un champ disciplinaire souvent mal délimité, référant quelquefois à des activités mentales difficilement formalisables, à des réalités " objectives " (propriétés objectives et formelles des langues naturelles) qui ne sont jamais réellement ou totalement " objectives " ».

[138] « une structure de base que l'apprenant apprend par cœur et qui sert de modèle pour produire d'autres phrases».

la grammatica diventa uno strumento di comunicazione, un supporto nell'apprendimento della lingua e non più il centro, l'unico scopo dell'apprendimento. Si parla allora di grammatica attiva nel senso in cui lo studente può "riutilizzare gli elementi linguistici o culturali per la propria espressione personale" (Puren, Bertocchini, Constanzo, in Perron, 2018: 40)[139]

[139] « La grammaire devient un outil de communication, un support dans l'apprentissage de la langue et non plus le centre, le seul but de l'apprentissage. On parle alors de grammaire active dans le sens ou l'apprenant peut "réutiliser les éléments linguistiques ou culturelles pour sa propre expression personnelle" ».

2.4.2 Obiettivi di cui rendere consapevoli gli studenti

Tamine (2005: 15) sostiene che «per comprendere l'interesse e lo scopo di un insegnamento della grammatica, è necessario ricordare le principali caratteristiche e funzioni del linguaggio»[140]. Di conseguenza, è importante che gli studenti vengano resi consapevoli dell'occasione che viene loro offerta durante l'ora di riflessione linguistica: il linguaggio è un potere che hanno acquisito fin da bambini; tuttavia, se non ne affinano e non ne perfezionano l'uso, non sarà loro possibile sfruttarlo appieno. Le parole di Tamine (2005: 17), riportate qui di seguito, potrebbero essere utili per catalizzare l'attenzione degli studenti sul potere che ci è dato attraverso la lingua:

> Come qualsiasi altro strumento, il linguaggio è un mediatore che ci permette di agire indirettamente sul mondo, cioè sugli oggetti, sugli altri e su noi stessi. […] È con le parole che sono veicolate le mie conoscenze sul mondo [...] ed è ancora con le parole che posso dare forma al mio pensiero ed esprimere le mie emozioni. [...] Di fatto, la diversità di queste caratteristiche mostra bene l'ampiezza delle possibilità che offre.[141] (Tamine, 2005: 17)

Le indicazioni nazionali[142] (2012: 30) presentano la riflessione linguistica come uno dei mezzi attraverso cui la scuola aiuta lo studente ad acquisire una maggiore consapevolezza della lingua nazionale, al fine di poter godere di una maggiore libertà e sicurezza nell'uso:

> È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico (che si avvia, ma non si completa, nel primo ciclo). Si tratta, infatti, di una delle condizioni per un uso critico e libero della lingua, a cui deve giungere presto ogni cittadino. Perciò, nei primi anni della scuola primaria l'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curate insieme. (2012:30)

A tal proposito, è opportuno che, innanzitutto, gli obiettivi di questo insegnamento non vengano fraintesi dagli studenti; al contrario, devono essere ben esplicitati e ribaditi. La finalità della presenza della riflessione linguistica a scuola, infatti, non riguarda esclusivamente il miglioramento della correttezza formale dell'italiano, ma investe primariamente lo sviluppo cognitivo: la riflessione

---

[140]« pour comprendre l'intérêt et les but d'un enseignement de la grammaire, il faut rappeler les principales caractéristiques et fonctions du langage ».

[141] « comme n'importa quel outil, le langage est un médiateur qui nous permet d'agir indirectement sur le monde, c'est-à-dire sur les objets, sur les autres et sur nous-mêmes.[…] C'est encore par des mots que sont véhiculées mes connaissances sur le monde […] et c'est aussi par des mots que je peux donner forme à ma pensée et exprimer mes émotions. […] De fait, la diversité de ces caractéristiques montre bien l'étendue des possibilités qu'il offre ».

[142]MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* settembre 2012.

linguistica costituisce lo strumento attraverso cui sviluppare «sia competenza sull'uso dell'italiano, sia […] capacità di analisi, classificazione, riflessione» (Balboni, 2017: 89).

In secondo luogo, è necessario che venga messo in evidenza il nesso tra ciò che gli studenti si accingono ad imparare e i risvolti pratici, in modo da poter stimolare l'interesse anche degli studenti più reticenti, che, come evidenzia Balboni (2017), sono proprio i preadolescenti e gli adolescenti. Questo passo contribuisce ad innalzare il loro livello di motivazione iniziale, poiché la consapevolezza di ciò che si sta facendo e soprattutto «sapere che quel che si sta facendo serve, è utile, porta a qualcosa, è un sentimento fondamentale per generare una reazione positiva, cioè la disponibilità a fare un'attività, a memorizzare un elemento, a imparare» (Balboni, 2014: 11).

Per esempio, a proposito delle competenze cognitive sopra citate, si potrebbe ricordare agli studenti che tali abilità non sono utili soltanto per prendere un buon voto in grammatica, ma risultano essenziali nella vita di tutti i giorni e per lo sviluppo globale della persona. Un altro vantaggio che può essere portato alla loro attenzione, rispetto all'attività di riflessione linguistica – soprattutto nei livelli scolastici più avanzati – riguarda una conseguente minor fatica nel momento in cui devono imparare le lingue straniere. Le abilità esercitate nell'analisi della L1, infatti, sono essenziali per l'apprendimento anche di altre lingue. Alcune delle caratteristiche individuate da Rubin (1975: 47) nel buon apprendente di lingue coincidono, infatti, con quelle dello studente abituato a fare riflessione linguistica nella sua L1:

> Oltre a concentrarsi sulla comunicazione, un buon apprendente di lingue è pronto a prestare attenzione alla forma. L'apprendente di una buona lingua è costantemente alla ricerca di modelli nella lingua. Si occupa della forma in modo particolare, analizzando, categorizzando e sintetizzando costantemente. Cerca costantemente di trovare schemi per classificare le informazioni. Cerca di distinguere gli indizi rilevanti da quelli irrilevanti. Cerca l'interazione o la relazione tra gli elementi (utilizzando come base per questa analisi informazioni provenienti dalla propria lingua o da altre che ha imparato). Naturalmente, maggiore è l'esperienza dell'apprendente nell'eseguire questo tipo di esercizio, maggiore sarà il suo successo. È stato spesso osservato che una persona impara la sua seconda o terza lingua straniera più facilmente della prima proprio perché ha fatto pratica nell'attenzione alle importanti caratteristiche formali di una lingua.[143] (Rubin, 1975: 47)

[143]«In addition to focusing on communication, the good language learner is prepared to attend to form. The good language learner is constantly looking for patterns in the language. He attends to the form in a particular way, constantly analysing, categorizing, synthesizing. He is constantly trying to find schemes for classifying information. He is trying to

Come afferma Perron (2018: 44) dunque, «la competenza grammaticale […] può essere rappresentata come un trampolino verso l'apprendimento di altre lingue»[144].

Un altro scopo pratico della riflessione linguistica, da condividere con gli studenti, è esplicitato da Lugarini e Dota (2018: 9) nella prefazione alla loro grammatica:

> la riflessione sulla lingua […] è sfruttata per consentire allo studente, *a tutti gli studenti*, di realizzare nel miglior modo possibile tutte le occasioni d'uso della lingua e per ricavare, dall'analisi di peculiarità ricorsive, alcune "utili" generalizzazioni; queste li aiuteranno a comprendere il funzionamento della lingua nella sua dimensione varietistica, ad ampliare il loro repertorio linguistico e ad usare al meglio le risorse linguistiche nelle diverse situazioni comunicative, in differenti contesti – non solo scolastici. (Lugarini, Dota, 2018: 9)

In altre parole, aiutandoci a sviluppare una maggiore consapevolezza e conoscenza delle diverse dimensioni e varietà della nostra lingua, la riflessione linguistica ci permette di agire in modo più efficace nel mondo. Il «saper stare al mondo» è uno degli obiettivi della scuola ribaditi anche dalle Indicazioni nazionali[145] (2017: 4):

> la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. […] la scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo". (2017: 4)

2.4.3 Contenuti

Per raggiungere gli obiettivi esplicitati nel paragrafo precedente, è opportuno selezionare con cura i contenuti da proporre agli studenti. Come già ribadito anche da Lo Duca (2019: 257), le indicazioni nazionali e il Quadro di riferimento per le prove INVALSI delineano già le coordinate giuste su cui impostare la didattica dell'italiano. In questo paragrafo, metteremo in evidenza piuttosto gli aspetti

distinguish relevant from irrelevant clues. He is looking for the interaction or relation of elements (using as a basis for this analysis information from his own language or others that he has learned). Naturally, the more experience a learner has with doing this sort of exercise the more successful he will be. It has often been observed that a person learns his second or third foreign language more easily than his first just because he has had practice in attending to the important formal features of a language. »

[144] « La compétence grammaticale […] peut également être représentée comme un tremplin vers l'apprentissage d'autres langues ».

[145]MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA, Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (a cura di), 2017, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.*

a cui il docente dovrebbe fare particolare attenzione e che sarebbe auspicabile fossero integrati nella pratica didattica, soprattutto in vista della promozione e del sostenimento della motivazione da parte degli studenti.

Richards (in Postman, Weingartner, 1969: 118) sostiene la necessità di uno studio completo e approfondito sull'uso delle parole per arrivare a conoscere i nostri modi di vita, e mette in guardia dal farlo in modo astratto e banale:

> Vi sono maniere banali di studiare il linguaggio che non hanno alcuna connessione con la vita, e di queste, per l'appunto, dobbiamo ripulire le nostre scuole. Ma uno studio più approfondito e più completo sul nostro uso delle parole è in ogni istante uno studio sui nostri modi di vita. Esso tocca tutti gli aspetti dell'attività interpretativa – nelle tecniche e nel rapporto sociale – da cui dipende la civiltà.[146] (in Postman, Weingartner, 1969: 118)

A questo scopo, si rivela vantaggiosa l'introduzione, come oggetto di analisi, di altre dimensioni della lingua, solitamente non considerate nella pratica didattica più diffusa. Un aspetto da non trascurare nella riflessione linguistica è, per esempio, il lessico. L'arricchimento lessicale viene spesso delegato alla lettura e alla conversazione, tuttavia, come ribadiscono Colombo e Graffi (2017: 178)

> In realtà anche nel lessico esistono aspetti sistematici parziali, che meritano riflessione a scuola. Essi possono nascere sul piano delle forme o su quello dei significati. Sul piano delle forme, si sa che una parola può generarne un'altra per derivazione o per combinazione. […] Le parole che hanno un'origine comune formano reti, o "famiglie", che possono contare decine di membri. […] Una riflessione su questi meccanismi può aiutare la comprensione e la memorizzazione di settori del lessico, ed è un'attività interessante e divertente.
>
> […] Sul piano dei significati, il lessico è attraversato da relazioni di vario tipo, che creano raggruppamenti di parole. (Colombo, Graffi, 2017: 178)

Secondo la loro visione, dunque, l'analisi del lessico si può perfettamente conciliare con la riflessione grammaticale, poiché «i temi di riflessione lessicale […] si intrecciano comunque in molti punti con elementi di morfosintassi e ne presuppongono la conoscenza» (Colombo, Graffi, 2017: 179).

[146] «There are trivial ways of studying language which have no connection with life, and these we need to clear out of our schools. But a deeper and more thorough study of our ways of living. It touches all the modes of interpretive activity –in techniques, and in social intercourse – upon which civilization depends».

Altre dimensioni interessanti e utili da esplorare sono quella extralinguistica e socio-pragmalinguistica. Balboni (2017) spiega che l'applicazione delle operazioni cognitive solitamente richieste nella riflessione linguistica – scoperta, analisi, classificazione, sistematizzazione – ad aspetti della competenza comunicativa spesso inconsapevoli nei parlanti L1, costituisce un altro modo per collegare la dimensione astratta della grammatica con una realtà concreta, più tangibile e vicina agli studenti. Accanto alle tradizionali analisi grammaticale e logica, dunque, possono essere affiancate anche l'analisi dei linguaggi non verbali, e l'analisi di funzioni e atti comunicativi. Il vantaggio derivante da questi tipi di analisi è doppio: da un lato, si acquisisce una maggiore consapevolezza sul proprio modo di comunicare; dall'altro, si potenzia l'esercizio cognitivo, in quanto per poter analizzare queste dimensioni della lingua, lo studente deve stabilire autonomamente dei parametri per la classificazione.

L'attenzione alla variabilità sociolinguistica e pragmatica offre anche la possibilità di affrontare la questione delle deviazioni dalla norma da un punto di vista più funzionale rispetto a quello convenzionale. Ne è un esempio la grammatica di Lugarini e Dota (2018: 7) in cui

> Gli ultimi tre capitoli, occupandosi dell'uso durante la comunicazione delle strutture dell'italiano […] affrontano tra le altre, la questione dell'errore e della frattura tra il concetto di corretto e ben formato (cioè "grammaticale"), ma scorretto per la norma standard. Si pensi al tanto osteggiato *A me mi*, ritenuto errato da tanta grammaticografia, eppure ben formato e altamente funzionale in molte situazioni comunicative reali. Per questo motivo, anche nelle sezioni più tradizionali di questa grammatica, trovano posto forme e costrutti spesso ritenuti dagli insegnanti, attenti soprattutto all'uso scritto della lingua, agrammaticali, ovvero non conformi alle norme grammaticali comunemente accettate, eppure appartenenti alla grammatica dell'uso vivo. (Lugarini, Dota, 2018: 7)

Un altro aspetto importante riguarda la scelta del materiale su cui operare la riflessione linguistica, dal momento che, come puntualizza Sammartano (in Corrà, Paschetto, 2011: 414) «si parte dai testi, si opera la riflessione sulla lingua, si ritorna ai testi». Il problema di quali testi utilizzare si pone in particolare se si vogliono includere le dimensioni della lingua sopracitate. Molto spesso, i testi offerti dai libri di grammatica non sono adeguati nell'offrire esempi di uso della lingua interessanti e, soprattutto, rilevanti per gli studenti a cui sono indirizzati. Riguardo a ciò, Serianni (in Corrà, Paschetto, 2011: 82) afferma:

> Quando la lingua varia a seconda di coordinate spaziali, temporali o di registro e dunque il libro dovrebbe diventare una bussola utile per mettersi nella giusta rotta, ci si attesta di fatto su un italiano libresco, o meglio artificiale, senza cogliere l'occasione per valorizzare la naturale compresenza dei parlanti di un ventaglio diafasico. (in Corrà, Paschetto, 2011: 82)

È opportuno dunque integrare i contenuti offerti dal testo scolastico, prendendo in considerazione anche quelle «situazioni linguistiche» che, seppur facenti parte della vita di tutti i parlanti, sono ancora poco proposte per fini didattici. A questo riguardo, può essere utile la precisazione di Postman e Weingartner (1969: 64):

> una situazione linguistica […] è qualsiasi evento umano in cui la lingua venga usata per attribuire dei significati. Una poesia è una situazione linguistica. Così anche uno scherzo, così un'espressione di condoglianze, un editoriale, un avvertimento, un argomento, un telegiornale, un articolo scientifico, un canto, un menù.[147] […] (Postman, Weingartner, 1969: 64)

Proporre diversi tipi di testi e situazioni, permette di stimolare l'attenzione e l'interesse degli studenti, poiché «ognuna di queste situazioni linguistiche è diversa dalle altre; ovvero ha le proprie regole. Ognuna è una situazione riguardo alla quale i ragazzi sanno molto, ma non abbastanza. E ognuna è reale, tale da potervisi imbattere di frequente, e pertanto e utile da conoscere» [148](Postman, Weingartner, 1969: 64)

Caon[149], per esempio, elenca numerosi vantaggi dell'utilizzo della canzone. Mentre dal punto di vista motivazionale «facilita l'attivazione di una motivazione basata sul piacere», dal punto di vista dell'analisi linguistica si rivela utile, poiché

> La canzone è un materiale autentico nel quale si possono reperire moltissimi stimoli per la didattica della lingua o per l'introduzione di aspetti socioculturali: oltre alla quantità di lessico e di elementi grammaticali, si trovano modi di dire, espressioni gergali, regionalismi, strutture linguistiche, uso di frasi fatte. Spesso in una canzone convivono livelli stilistici differenti i quali rappresentano una

[147] «A language situation […] is any human event in which language is used to share meanings. A poem is a language situation. So is a joke, an expression of condolence, an editorial, an advertisement, an argument, a TV newscast, a scientific report, a song, a menu».

[148] « […] each of these language situations is different from the others; that is, it has its own rules. Each is a situation about which children know a great deal, but not nearly enough. And each is a situation which is real, my easily be encountered, and is therefore useful to know about».

[149] CAON, F. *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura.* Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari Venezia, pp. 4.

ricchezza e che possono quindi dare avvio a diversi percorsi didattici a seconda del tipo d'utenza e del livello di competenza linguistica della classe o del gruppo in cui si opera.

Infine, per quanto riguarda la questione relativa a quali elementi della grammatica scegliere come punto di partenza, Notarbartolo (in Corrà, Paschetto, 2011: 398) sostiene:

> penso che la grammatica non debba partire dalle definizioni, ma nemmeno partire dal testo e tornare alle definizioni come suo oggetto specifico, bensì puntare sull'osservazione dinamica dei meccanismi di coesione e coerenza. (in Corrà, Paschetto, 2011: 398)

> Il vero dato osservabile e quindi l'oggetto della grammatica è il funzionamento del discorso, di cui ciascuno ha esperienza come parlante: e il discorso è una costruzione linguistica coesa, cioè costituita da una struttura funzionale, e coerente, cioè dotata di un significato pertinente e conforme all'esperienza ragionevole delle cose. Per questo, il punto di partenza dell'osservazione deve essere la frase come «discorso minimo» e non primariamente le sue parti. (in Corrà, Paschetto, 2011: 397)

2.4.4 Metodologia

Dopo aver esplicitato e chiarito agli studenti lo scopo dell'ora di riflessione linguistica, al fine di poter raggiungere gli obiettivi fissati, è importante attuare dei metodi e utilizzare delle tecniche coerenti con gli approcci che sono stati scelti. Lo Duca (2019: 255) infatti avverte:

> Voglio essere chiara su questo: se ci limitiamo a sostituire le vecchie nomenclature e i ben noti paradigmi con altre nomenclature e altri paradigmi, meno noti e quindi più incerti nell'uso medio che ne fanno docenti e libri di testo, il risultato sarà lo stesso, se non peggiore: poco motivante per l'allievo, insoddisfacente e deludente per il docente. (Lo Duca, 2019: 255)

La studiosa, inoltre, spiega in maniera chiara quali debbano essere le modalità da adottare:

> i contenuti […] andranno declinati secondo una metodologia che parta dall'allievo, che sappia suscitare la sua curiosità e il suo interesse, che sappia seminare dubbi e mettere in moto il pensiero in un percorso di ricerca e di sperimentazione.

Il carattere scientifico del metodo viene messo in evidenza da Colombo e Graffi (2017: 177):

> […] uno studio grammaticale che sia "riflessione", non si riduca alla memorizzazione di etichette da apporre a forme e a liste di forme. Su questo punto metodologico si gioca tutta la questione della grammatica a scuola; a qualsiasi livello di età la si pratichi, la grammatica deve essere un'attività "intelligente" di ricerca e scoperta: si tratta di osservare frammenti di lingua (possibilmente tratti

> dalla realtà e non inventati per l'occasione), di analizzarli, confrontarli, scoprire regolarità, analogie e differenze. Si tratta di svolgere un'attività di tipo scientifico, che dall'osservazione di un certo genere di fenomeni ricava generalizzazioni, formula ipotesi, e la sottopone a verifica. (Colombo, Graffi, 2017: 177)

Il metodo più adatto è dunque quello induttivo, come suggerito anche nelle indicazioni nazionali (2012: 30): «La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni».

Per aderire a questo metodo, il docente deve proporre delle attività e degli esercizi che stimolino l'osservazione dei fenomeni linguistici e la scoperta dei principi sottostanti che li regolano, lasciando ad un momento successivo la definizione delle regole e la puntualizzazione della terminologia metalinguistica. Come afferma Balboni (2017: 60) infatti, «Insegnare a comprendere in maniera efficiente significa anzitutto far scoprire, condividere e, se necessario, insegnare le procedure per fare ipotesi sul contenuto di un testo, di un paragrafo, di un periodo, di una frase». Sfide, giochi, attività che richiedano problem solving, sono modalità che permettono di stimolare la curiosità e l'attività degli studenti.

Gli esercizi di grammatica più meccanici non sono tuttavia da abolire, poiché hanno anch'essi una loro funzionalità, soprattutto nella fase di analisi e sintesi. Per esempio, possono risultare positivi per l'autostima dello studente, poiché «paradossalmente, la grammatica può anche essere a volte una fonte di piacere linguistico, nel senso che soddisfa gli studenti che altrimenti potrebbero sentire il bisogno di rassicurarsi delle proprie capacità attraverso esercizi logici e ripetizione»[150] (Perron, 2018: 46).

Un uso sapiente delle varie risorse didattiche prevede l'utilizzo di tipi diversi di attività ed esercizi, a seconda dello scopo che vogliamo raggiungere. Tamine (2005: 77) per esempio, sostiene che «la memorizzazione dovrebbe assumere due forme: quella della regola derivata da esempi ed esercizi, e quella di frammenti di testi che ne illustrano l'applicazione al servizio di una strategia complessiva

[150] « paradoxalement la grammaire peut aussi parfois être la source de réjouissance linguistique dans le sens où elle permet de satisfaire des élèves qui se trouveraient avoir besoin de se rassurer sur leur capacité via des exercices logiques et de répétition. »

e che saranno reinvestiti nelle produzioni successive, se è vero che la scrittura è prima di tutto riscrittura».[151] (Tamine, 2005: 77)

Per quanto riguarda l'analisi della frase e del periodo, si rivela particolarmente vantaggioso l'approccio valenziale, perfettamente in linea con il metodo e le finalità esposte fin qui. Ideato da Tesnière, questo modello non parte dall'analisi del soggetto, come la tradizionale analisi logica, bensì concentra l'attenzione sul verbo. Sabatini (2019: 251-252) spiega i motivi per cui questo tipo di analisi è adatta per capire i complementi in una frase:

> La grammatica valenziale non detta regole, ma cerca di interpretare le modalità di funzionamento del sistema linguistico presente nel nostro cervello. […], è proprio il modello valenziale che ci permette di dipanare la matassa dei complementi, che tanto affligge ancora schiere di insegnanti. Nel modello valenziale si distingue chiaramente tra "gli elementi richiesti dal significato del verbo" (o complementi nucleari, che comprendono anche il soggetto) e "gli elementi che accompagnano dall'esterno l'intero nucleo (oltre le sue code)", perché il significato dei primi è esplicitato dal verbo a cui si appoggiano, mentre il significato dei secondi va ricercato ed elaborato in base a cognizioni generali e nel contesto di un discorso più ampio. Il modello valenziale, dunque, non sembra farci perdere per strada dei pezzi del vecchio repertorio della grammatica "tradizionale", ma di essi interpreta le funzioni molto più correttamente: secondo principi che sono nella mente del parlante e che, con lo studio, vengono semplicemente scoperti e oggettivati dal discente. (Sabatini, 2019: 251-252)

Lo Duca (2019: 259-260) inoltre spiega che è un modello particolarmente efficace, poiché «è un modello semplice e potente, facilmente accessibile, […] anche ai più piccoli, e ormai accettato da molte scuole di linguistica». Può essere utilizzato già alla Primaria «perché il modello valenziale ha dimostrato di essere molto intuitivo, e dunque consente di agganciare facilmente la naturale competenza linguistica, già maturata dai bambini, per cominciare a fare riflessione sulla lingua.»

Nitti (2016: 4) ne sottolinea i vantaggi rispetto al collegamento tra lessico e sintassi:

> La grammatica delle valenze consente di rimuovere alcune incoerenze dei modelli tradizionali, distinguendo in primo luogo complementatori necessari e non necessari. Considerare il verbo come dramma e la frase come scena permette di stimolare verso una sensibilità semantica da un lato e

[151] « La mémorisation devrait intervenir sous deux formes, celle de la règle dégagée à partir d'exemples et d'exercices, celle de fragments de textes qui illustrent son application au service d'une stratégie globale et qui seront réinvestis dans des productions ultérieures, s'il est vrai qu'écrire, c'est d'abord récrire ».

> sintattica dall'altro, favorendo la riflessione nei confronti delle connessioni fra lessico e sintassi. (Nitti, 2016: 4)

Unitamente alla grammatica valenziale, Notarbartolo (in Corrà, Paschetto, 2011: 397) mette in evidenza inoltre «la grammatica dei sintagmi, che attraverso il principio della sostituibilità dei sintagmi rende ragione della diversità delle espressioni che possono occupare le stesse posizioni nella frase […] è anche estremamente chiarificatrice quando spiega l'inserzione gerarchica di un sintagma in uno di livello maggiore, e così da conto di uno dei meccanismi aggregativi della frase, per esempio della posizione dei modificatori del nome e dei gruppi preposizionali.»

Al fine di promuovere un atteggiamento di scoperta da parte degli studenti, ricordiamo che Boivin (2014: §51) suggerisce di abituarli a formulare ipotesi e soprattutto ad incoraggiare l'uso di domande come strumento attraverso cui condurre l'indagine. Come dimostrano gli studi di Nystrand *et al*. (2003) da lei citati, infatti «la domanda è la forma di enunciazione che comporta il maggior numero di episodi di apprendimento vero e proprio in classe.[152]».

Dal momento che, come affermano Postman e Weingartner (1969: 40) «non vi è alcuna innovazione significativa nel settore didattico che non si accentri sull'atteggiamento degli insegnanti, ed è del tutto illusorio credere altrimenti»[153], è importante che anche l'atteggiamento del docente sia coerente. L'elenco, da loro stilato, dei comportamenti tipici dell'insegnante aderente al metodo dell'inchiesta potrebbe quindi essere uno spunto utile; ne riportiamo qui una parte:

> È raro che l'insegnante dica agli studenti che cosa pensa che essi debbano sapere;
> Egli si rivolge agli studenti soprattutto mediante domande;
> In generale, non accetta una sola affermazione come risposta a una domanda;
> Egli incoraggia l'interazione tra studenti concepita come opposta a quella tra studente e insegnante. E in generale evita di agire come mediatore o giudice della qualità delle idee espresse. […]
> Normalmente, in ogni lezione egli pone un problema agli studenti.[154] (Postman, Weingartner, 1969: 41-44)

---

[152] « la question est la forme d'énoncé qui entraine le plus d'épisodes d'apprentissage véritables en classe.»

[153]« There can be no significant innovation in education that does not have at its center the attitudes of teachers, and it is an illusion to think otherwise».

[154] «The teacher rarely tells students what he thinks they ought to know. […] His basic mode of discourse with students is questioning. […] Generally, he does not accept a single statement as an answer to a question. […] He encourages student-student interaction as opposed to student-teacher interaction. And generally, he avoids acting as a mediator or judge of the quality of ideas expressed. […] Generally, each of his lessons poses a problem for students. »

A proposito del porre problemi agli studenti, Balboni (2017) suggerisce anche di sfidare la presunzione, presente in molti preadolescenti e adolescenti, di saper già l'italiano, per esempio, facendoli scontrare con il fatto che le loro conoscenze non sono sufficienti ad esprimersi talmente bene da non venir fraintesi.

Sammartano (in Corrà, Paschetto, 2011: 414) sostiene l'importanza dell'abituare i ragazzi all'esercizio del dubbio «si instillano nei ragazzi e nelle ragazze il valore del dubbio e della conquista, in un momento della vita e in un modello di società in cui tutto sembra semplice, immediato, a portata di mano».

È opportuno, dunque, che il docente non sia giudicante ma funga piuttosto da facilitatore. Sarebbe proficuo che fosse capace di stimolare nei suoi studenti quello che Tamine (2005: 70) definisce la prima caratteristica del grammatico:

> la prima qualità del grammatico sono la curiosità e lo stupore. Il grammatico non è tanto interessato [...] a rintracciare errori e sbagli, quanto a sviluppare la curiosità per le lingue e per la propria. [...] Il grammatico non è necessariamente dalla parte della norma e della legge; è anche dalla parte del gioco e dell'allegria.[155] (Tamine, 2005: 70)

In questo capitolo, abbiamo affrontato le questioni che riguardano principalmente l'oggetto dell'insegnamento su cui verte la nostra ricerca: la grammatica dell'italiano L1. Abbiamo trattato i temi che riguardano i suoi aspetti contenutistici, tecnici e motivazionali, da un punto di vista legato maggiormente alle componenti linguistiche dell'apprendimento. Tuttavia, rimane da affrontare la questione relativa a come applicare quanto esposto, in funzione del contesto classe e delle caratteristiche dei soggetti che la compongono, i veri protagonisti del processo di apprendimento.

Dobbiamo considerare, infatti, che la grande eterogeneità di studenti che contraddistingue le classi al giorno d'oggi, richiede un'attenzione e una capacità di gestione dei processi di apprendimento che non possono essere assicurate esclusivamente dall'aderenza agli approcci e alle tecniche descritte qui. Serve innanzitutto una conoscenza più approfondita delle variabili che possiamo riscontrare nei soggetti e un approccio specifico che ci consenta di far fronte alle diversità.

[155]« la première qualité du grammairien, c'est la curiosité et l'étonnement. Le grammairien cherche moins […] à traquer les fautes et les incorrections qu'à développer la curiosité à l'égard des langues et de la sienne propre. […] Le grammairien n'est pas nécessairement du côté de la norme et de la loi, il est aussi du côté du jeu et de la jubilation. »

Per concludere, riportiamo qui le parole di Vedovelli (in Favaro, 2009: 286) che, sebbene facciano riferimento alla situazione dei ragazzi stranieri, a nostro avviso, esprimono bene anche il tipo di difficoltà e di sfide con cui l'insegnante si trova a confrontarsi rispetto a tutti gli studenti:

> tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all'apprendente ed esterni ad esso, e tale da prendere le forme, da un lato, dell'incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall'altro quello della creatività nell'elaborazione delle strade e dei prodotti dell'apprendimento. (in Favaro, 2009: 286)

Questa tematica sarà al centro della trattazione dei prossimi capitoli.

CHAPITRE 3

LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES ET SES APPLICATIONS

À la fin du chapitre précédent, nous avons mentionné la variabilité du processus d'apprentissage dérivée des caractéristiques des étudiants, à la fois comme une source de difficulté et comme une possibilité de développer une plus grande créativité dans l'élaboration des méthodes d'enseignement et la création d'outils d'apprentissage. Ces deux concepts trouvent leur expression dans la théorie des intelligences multiples de Gardner qui, pour cette raison, constitue un support précieux dont les enseignants peuvent s'inspirer pour mettre en place une didactique attentive à la valorisation de l'unicité et à l'expression du potentiel de chacun.

Avant de présenter les principaux concepts de cette théorie et les raisons pour lesquelles elle est innovante, nous ferons un bref excursus sur le concept d'intelligence. Nous présenterons quelques considérations sur l'utilisation des tests psychométriques et tenterons de comprendre quelle conception de l'intelligence est actuellement la plus répandue. Nous n'entrerons pas dans le débat suscité par la théorie de Gardner au niveau scientifique, mais nous nous concentrerons sur l'impact positif constaté dans le monde de l'éducation et de la formation et attesté par la recherche scientifique. La dernière partie sera consacrée à l'application de la théorie à l'enseignement de la grammaire.

3.1 Pourquoi une théorie *des intelligences* ?

Le concept d'intelligence est un concept complexe qui a été étudié dans différents domaines d'étude et qui suscite un grand intérêt, y compris auprès du grand public. Il ne fait pas l'objet d'une définition unique, mais a été décrit et conçu de différentes manières, en fonction des motivations qui sous-tendent l'étude de cette dimension de l'être humain et de la perspective adoptée par ceux qui mènent les recherches.

À cet égard, Antonietti (dans Vianello, Cornoldi, 1999 : 73) rappelle qu'il faut être conscient que les représentations de l'intelligence exercent une influence sur le type de question de recherche formulée et, par conséquent, sur les résultats obtenus. Un exemple clair est fourni par l'enquête qu'il a menée auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires milanais issus de différentes

facultés, qui montre comment le cours universitaire suivi influence leur conception de l'intelligence. En effet, il affirme que

> l'entrare in contatto con un certo mondo di idee, finalità e procedure tipico di una disciplina universitaria porterebbe a costruirsi una particolare rappresentazione del funzionamento mentale alla quale, si può presumere, viene fatto riferimento nelle operazioni di pianificazione e monitoraggio dello studio e dell'apprendimento, nella scelta delle opportunità formative, nella valutazione delle proprie e altrui doti intellettuali.[156] (in Vianello, Cornoldi, 1999: 74)

Il est donc difficile de fournir une définition universellement acceptée et de faire converger les méthodes et les conclusions tirées des études sur l'intelligence dans un cadre complet et convergent. Eysenck affirme d'ailleurs : « Discussions concerning the theory, nature, and measurement of intelligence historically have resulted more in disagreement than in agreement, more in smoke than in illumination »[157] (dans Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 58). Il existe également une difficulté objective à mener des études comparatives sur l'intelligence, car comme le souligne Gardner (dans Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 29-30) « in a scientific study, to attribute an outcome (such as a test score) to an underlying cause (such as intelligence) requires that "all other things are equal"- it is difficult to achieve that condition in studies of intelligence. »[158]

Certains chercheurs se sont concentrés sur l'étude de l'intelligence en tant que caractéristique commune aux êtres vivants, tandis que d'autres ont cherché à identifier les différences qui distinguent les individus, en particulier en ce qui concerne leurs capacités. Galton, par exemple, s'est intéressé aux causes génétiques et environnementales des différences d'intelligence entre les personnes, car il était partisan de l'eugénisme : il croyait en la possibilité d'améliorer les capacités mentales de la race humaine par une sélection réfléchie d'individus à reproduire. En fait, il affirmait que l'intelligence était héréditaire. Binet, quant à lui, s'est intéressé à l'intelligence comme critère

[156] « Le contact avec un certain monde d'idées, d'objectifs et de procédures propres à une discipline universitaire conduirait à la construction d'une représentation particulière du fonctionnement mental à laquelle, on peut le supposer, on se réfère dans la planification et le suivi des études et de l'apprentissage, dans le choix des possibilités de formation et dans le jugement porté sur ses propres dons intellectuels et sur ceux des autres. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[157] « Les discussions concernant la théorie, la nature et la mesure de l'intelligence ont historiquement donné lieu à plus de désaccords que d'accords, plus de fumée que d'illumination » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[158] « dans une étude scientifique, attribuer un résultat (tel qu'un score à un test) à une cause implicite (telle que l'intelligence) exige que "toutes les autres choses soient égales" - il est difficile d'atteindre cette condition dans les études sur l'intelligence » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

de distinction des capacités des individus. Il était motivé par un objectif pédagogique, car il avait été chargé par le ministre français de l'Éducation de l'époque de trouver un moyen de distinguer les enfants présentant des troubles de l'apprentissage, de ceux qui n'en présentaient pas. D'autres chercheurs, en revanche, se sont concentrés sur l'étude de l'intelligence afin de découvrir la corrélation avec les comportements sociaux déviants.

Un premier point de départ pour définir le concept d'intelligence est la question de savoir si cette faculté doit être envisagée comme une capacité générale et unique ou si elle découle plutôt d'un ensemble de capacités autonomes et spécifiques. Cette question a engendré deux conceptions opposées de l'intelligence, qui ont également influencé de manière décisive la manière dont les individus sont différenciés et considérés.

3.1.1 Conception unitaire et QI

L'idée d'une intelligence unique suppose qu'il existe une capacité générale appelée *g*, complétée par des capacités spécifiques. Le plus grand représentant de cette perspective fut Spearman qui, sur la base des présupposés théoriques de Galton, développa, en 1904, une analyse factorielle de l'intelligence. À l'aide de plusieurs études portant autant sur les notes scolaires obtenues par différents enfants dans certaines matières – langues classiques, langues, musique – que sur l'exécution de tâches sensorielles – discrimination de la lumière, du poids et du ton –, il a montré, à l'aide de mesures statistiques, que différentes variables étaient corrélées à la présence d'une habileté sous-jacente spécifique qu'il a appelée *g*. Ce facteur général est considéré comme l'essence de l'intelligence qui s'intègre à d'autres capacités spécifiques, en fonction de la tâche à accomplir. «Spearman believed that g measured a neurologically based “power” or “energy” that drives the ability to do intellectual work. »[159] (Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 60).

Il est également parvenu à la conclusion qu'il existait une hiérarchie des intelligences, les activités relatives à un domaine de connaissances étant plus étroitement liées à *g* que les activités relatives à d'autres domaines : « with ability in classics leading the way, followed by common sense, and

[159] « Spearman pensait que g mesurait une 'puissance' ou une 'énergie' d'origine neurologique qui alimentait la capacité à effectuer un travail intellectuel. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l’auteure.

lagging far behind, the ability to make discriminations in different weights. »[160] (Gardner, Kornhaber, Wake, 1996: 66).

La méthode de mesure de ce facteur a été mise au point par Binet, en 1904, qui était poussé par la nécessité de trouver un moyen de différencier et de prédire les capacités des élèves et les difficultés qu'ils rencontreraient dans l'apprentissage. Or, selon sa conception, l'intelligence est le résultat d'un ensemble de fonctions générales qui se développent avec l'âge. Il a donc créé, en collaboration avec d'autres chercheurs, des tests qui mesurent l'évolution du niveau intellectuel à l'âge du développement. Les échelles de Binet-Simon et de Wechsler (1944) sont établies à partir de cette approche. Les tests mesurent diverses aptitudes pratiques et quotidiennes, et sont organisés selon des niveaux de difficulté progressifs pour des enfants d'âges chronologiques différents. Il convient de souligner que « l'insieme di queste prove rispondevano all'esigenza di individuare il livello intellettivo tipico di un bambino di una certa età, ma non aveva alla base un costrutto di intelligenza vero e proprio »[161] (Cornoldi, Meneghetti *et al.,* 2018 : 85).

Le concept d'âge mental est la base sur laquelle a été développé l'un des critères encore les plus utilisés aujourd'hui pour indiquer l'intelligence d'une personne : le fameux quotient intellectuel (QI). Cette mesure a été introduite pour la première fois par Stern en 1912, qui, afin de mieux comprendre le fonctionnement mental d'enfants du même âge, a divisé l'âge mental par l'âge chronologique et multiplié le résultat par 100. Cette procédure a donné le résultat suivant : « Using this formula (MA/CA X 100), a child functioning at a mental age equal to the chronological age would have an IQ of 100 »[162] (Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 50). Cette méthode de calcul a ensuite été modifiée au fil du temps, car il a été jugé plus approprié de ne pas se référer à d'autres âges :

> oggi l'accezione di QI è quella di punteggio di "deviazione", in cui non si riferimento ad altre età ma alla fascia stessa del bambino, in termini di quanto si distanzia dal valore medio del QI. La distribuzione dei punteggi del QI può essere raggruppata, per ciascuna fascia di età, all'interno di una curva con una classica distribuzione a campana che, per convenzione e per analogia con l'antico QI

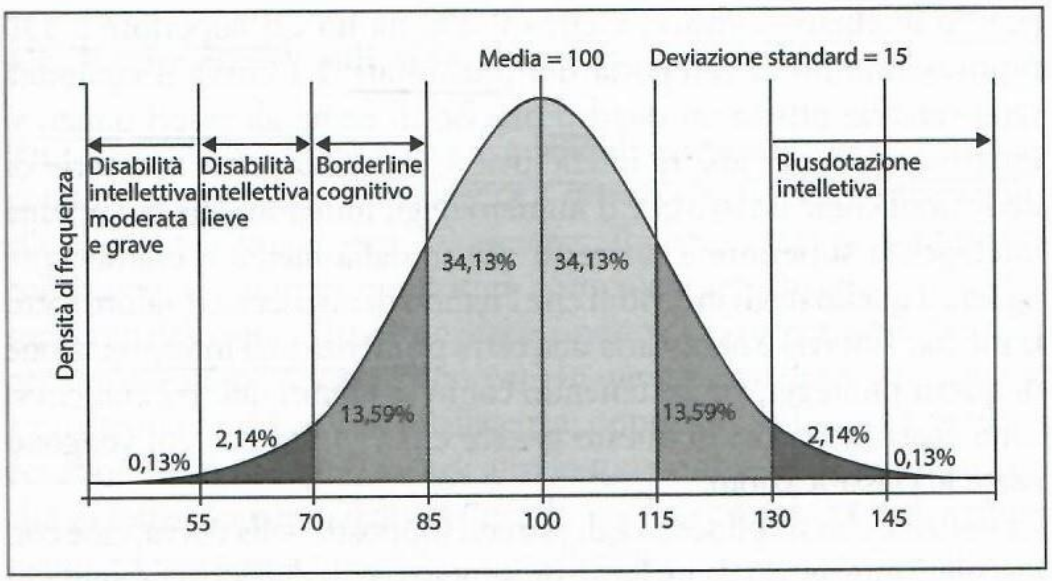
[160] « avec l'aptitude aux lettres classiques est en tête, suivie par le bon sens et, loin derrière, par la capacité à faire des distinctions entre différents poids » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[161] « l'ensemble de ces tests répondait à la nécessité d'identifier le niveau intellectuel typique d'un enfant d'un certain âge, mais ne reposait pas sur un véritable concept d'intelligence » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[162] « En utilisant cette formule (MA/CA X 100), un enfant dont l'âge mental est égal à l'âge chronologique aurait un QI de 100. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

di rapporto, ha un punteggio medio di 100 e un indice di deviazione utilizzato […] di 15.[163] (Cornoldi, Meneghetti *et al.,* 2018 : 92)

Comme le montre l'image ci-dessous[164], un QI considéré comme normal se situe de 85 à 115 ; en dessous de 70, on entre dans la catégorie de la déficience intellectuelle, tandis qu'une valeur supérieure à 130 indique une intelligence supérieure à la moyenne.



Curva a Campana con rappresentazione dei punteggi del QI (media = 100, deviazione standard = 15) e individuazione di gruppi con profili intellettivi differenti (da approfondire però con altri indici clinici che confermino l'appartenenza ai gruppi indicati).

3.1.2 Implications de l'utilisation des tests d'intelligence

L'introduction et l'utilisation du score de QI comme mesure de l'intelligence ont toutefois entraîné la diffusion d'une idée erronée de l'intelligence. Gardner (dans Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 50) explique en effet :

> because a single number could be assigned to a child's performance on the Binet - Simon tests, it was easy to forget that this number was never intended to represent a single underlying capacity or quantity. An IQ score or mental age is not a doctor's scale, informing us about such physical

[163] « Aujourd'hui, la signification du QI est celle d'un score de "déviation", dans lequel il est fait référence non pas à d'autres âges, mais au groupe d'âge de l'enfant lui-même, en termes d'écart par rapport à la valeur moyenne du QI. La distribution des scores de QI peut être regroupée, pour chaque groupe d'âges, à l'intérieur d'une courbe avec une distribution classique en forme de cloche qui, par convention et par analogie avec l'ancien ratio QI, a un score moyen de 100 et un indice d'écart utilisé [...] de 15. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[164] Source : Cornoldi, Meneghetti *et al.,* 2018, p. 93.

> characteristics as height or weight. However, many people, including intelligent testers, have reified the score: they have come to see the score as a measure of a distinct, quantifiable "thing" inside a person's head.[165]

L'existence d'un moyen pratique et rapide, tel que la mesure du QI, pour identifier les différences entre les personnes a conduit à la prolifération de tests standardisés utilisés dans divers domaines. Parmi eux, les tests *Alpha* et *Beta* ont été utilisés pendant la Première Guerre mondiale pour identifier les meilleures recrues de l'armée américaine. D'autres tests ont été utilisés comme critères d'admission dans les universités. Terman et Yerks ont conçu un type de test qui pouvait être facilement administré aux élèves dans les écoles. Brigham a structuré le célèbre test d'aptitude scolaire (*SAT*), considéré comme « an aid in problems of admission and in other matters of educational administration »[166] (Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 19).

Les tests d'intelligence ont également été utilisés à des fins idéologiques négatives. La différenciation sur la base du QI, par exemple, a servi de support à des thèses ethnocentriques et racistes. Brigham, dans son célèbre ouvrage *A Study on American Intelligence* (1923), dans lequel il rapporte les résultats de son étude sur le niveau d'intelligence moyen de la société américaine, est arrivé à la conclusion que la baisse observée était due à l'immigration et à l'intégration raciale :

> The decline in intelligence is due to two factors, the change in the races migrating to this country, and to the additional factor of the sending of lower and lower representatives of each race. The only tendency which would relieve this deplorable situation would be a current of emigration strong enough to counteract the current of immigration.[167] (Brigham, 1923 : 178)

Il existe également un groupe de scientifiques qui, sur la base de l'eugénisme, prétendent que les résultats obtenus par la mesure de l'intelligence peuvent prouver la suprématie de certaines races

---

[165] « en attribuant un seul chiffre à la performance d'un enfant aux tests de Binet-Simon, on oublia facilement que ce chiffre n'a jamais été censé représenter une capacité ou une quantité sous-jacente unique. Un score de QI ou un âge mental n'est pas une échelle de médecin qui nous renseigne sur des caractéristiques physiques telles que la taille ou le poids. Cependant, de nombreuses personnes, y compris des testeurs intelligents, ont réifié le score : ils ont commencé à le considérer comme une mesure d'une " chose " distincte et quantifiable à l'intérieur de la tête d'une personne. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[166] « une aide dans les problèmes d'admission et dans d'autres questions relatives à l'administration de l'éducation » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[167] « Le déclin de l'intelligence est dû à deux facteurs, le changement des races qui émigrent dans ce pays et le facteur supplémentaire de l'envoi de représentants de plus en plus faibles de chaque race. La seule tendance qui pourrait soulager cette situation déplorable serait un courant d'émigration assez fort pour contrebalancer le courant d'immigration. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

sur d'autres. Sans remonter trop loin dans le temps, le livre de Charles Murray et du psychologue Richard Herrnstein *The Bell Curve* (1994) a connu un grand succès d'édition. Ils affirment que :

> ci sono delle chiare differenze di intelligenza tra le varie razze, differenze di tipo genetico ed ereditario, e sono queste a determinare il fatto che, per esempio, i neri americani vadano peggio a scuola rispetto ai bianchi, che siano più poveri, e che finiscano più spesso in galera.[168] (Inchingolo in Di Lernia, 2018 : 20)

Inchingolo (dans Di Lernia, 2018 : 21-22) souligne à quel point il est significatif que cet auteur ait été invité en 2017 à l'émission de podcast d'un célèbre neuroscientifique, Sam Harris, et que ces croyances n'aient pas été remises en question, mais au contraire présentées comme des faits avérés : « Il caso di Murray è un esempio perfetto perché ha dentro di sé tutti gli elementi che hanno portato al riemergere del razzismo scientifico »[169] (Inchingolo dans Di Lernia, 2018 : 20)

Dans le milieu scolaire, la détection du niveau d'intelligence a été utilisée comme un moyen d'identifier les enfants qui avaient des problèmes mentaux et qui devaient être relégués dans des écoles spéciales, ce qui a entraîné une ségrégation et une marginalisation. «Intelligence test scores, from Binet's time on, have been widely used for placement of children in remedial education. Because minority children score lower on average in such tests, disproportionate numbers of minority children have been subject to remedial classes ».[170] (Gardner, Kornhaber, Wake, 1996: 91).

[168] « il existe de nettes différences d'intelligence entre les races, des différences génétiques et héréditaires, et ce sont elles qui déterminent le fait que, par exemple, les Noirs américains réussissent moins bien à l'école que les Blancs, qu'ils sont plus pauvres et qu'ils se retrouvent plus souvent en prison. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[169] « Le cas de Murray est un exemple parfait parce qu'il contient tous les éléments qui ont conduit à la réémergence du racisme scientifique » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[170] « Les résultats des tests d'intelligence, depuis l'époque de Binet, ont été largement utilisés pour placer les enfants dans des classes de rattrapage. Comme les enfants issus de minorités obtiennent en moyenne de moins bons résultats à ces tests, un nombre disproportionné d'enfants issus de minorités ont été placés dans des classes de rattrapage » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

3.1.3 Doutes sur la valeur des tests

De nombreux chercheurs ont remis en question l'utilisation des tests pour détecter l'intelligence et ont développé une conception différente. Le psychologue et statisticien Schönemann (dans Di Lernia, 2018 : 31), soutient par exemple que l'ensemble du système de mesure est faussé et que les tests de QI sont sujets à des préjugés culturels et raciaux, puisqu'ils ont été créés par des individus occidentaux blancs.

De même, certaines études ont montré que « soprattutto in ambito universitario, la correlazione tra intelligenza psicometrica e prestazione accademica sia minore di quella che si può aspettare, fino ad arrivare ad essere a volte nulla. »[171] (De Beni, Carretti *et al.,* 2008: 109). En outre, « questi studi suggeriscono che, ad esempio la valutazione del livello di ansia o della motivazione sia un indicatore più robusto della riuscita accademica rispetto al livello intellettivo »[172]. (De Beni, Carretti *et al.,* 2008: 109)

D'autres données intéressantes concernent les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage spécifiques. En effet, « non è rinvenibile una correlazione positiva fra livello intellettivo e apprendimento scolastico; questi studenti si caratterizzano per buone competenze cognitive generali, mentre mostrano delle cadute in ambiti specifici dell'apprendimento, che non sarebbero prevedibili sulla base del loro livello intellettivo »[173] (De Beni, Carretti *et al*., 2008: 109).

Si, en revanche, on veut admettre la validité des tests, Gardner (dans Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 92) affirme : « even if *g* measures something real, as many scientists now believe, it provides no sure guide for realizing individuals' abilities in the surrounding society »[174]. À cet égard, le slogan choisi par Goleman (2022 : 75-76) comme titre d'un des chapitres de son célèbre essai *Emotional*

[171] « surtout dans les milieux universitaires, la corrélation entre l'intelligence psychométrique et la performance académique est inférieure à ce que l'on pourrait attendre, au point d'être parfois nulle. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[172] « ces études suggèrent que, par exemple, l'évaluation du niveau d'anxiété ou de la motivation est un prédicteur plus solide de la réussite scolaire que le niveau intellectuel » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[173] « aucune corrélation positive ne peut être trouvée entre le niveau intellectuel et l'apprentissage scolaire ; ces élèves se caractérisent par de bonnes aptitudes cognitives générales, alors qu'ils présentent des lacunes dans des domaines d'apprentissage spécifiques, qui ne seraient pas prévisibles sur la base de leur niveau intellectuel. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[174] « même si *g* mesure quelque chose de réel, comme de nombreux scientifiques le croient maintenant, elle ne fournit pas de guide sûr pour réaliser les capacités des individus dans la société qui les entoure » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

intelligence (1995) est incisif : « Quando intelligente è uguale a ottuso »[175] . En effet, il fait état d'un certain nombre d'études démontrant que dans la plupart des cas, le QI ne permet pas de prédire la réussite personnelle d'une personne.

Goleman souligne que le QI ne permet pas de prédire la capacité à mener une vie satisfaisante et que l'importance excessive accordée à cet aspect par les établissements d'enseignement conduit à négliger d'autres aspects tout aussi pertinents :

> anche se un Qi alto non è una garanzia di prosperità, prestigio o felicità, le nostre scuole e la nostra cultura si fissano sulle capacità accademiche, ignorando l'intelligenza emotiva – un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire carattere – immensamente importante ai fini del nostro destino personale.[176] (Goleman, 2022: 80)

3.1.4 La Théorie des Intelligences Multiples

Gardner soutient qu'une seule intelligence générale ne suffit pas à expliquer les facultés de l'esprit humain et, en accord avec d'autres chercheurs tels que Thurstone, Guildford et Sternberg, il adopte un point de vue pluraliste. Il élabore la théorie des Intelligences Multiples, selon laquelle l'intellect humain se compose de sept facultés relativement autonomes, dotées de caractéristiques distinctives, que les êtres humains utilisent dans des combinaisons différentes : intelligence logico-mathématique[177], spatiale, linguistique, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle.

Le premier élément nouveau est donc le fait qu'en plus des compétences logico-mathématiques et linguistiques, déjà appréhendées par les théories traditionnelles et mesurées par des tests, il inclut des facultés qui n'avaient pas été prises en compte auparavant ou qui n'étaient conçues que comme des talents. De plus, il conçoit ces intelligences comme indépendantes les unes des autres, parvenant avec Feldman à démontrer que le développement d'un type d'intelligence dans un domaine n'est pas lié aux intelligences qui interviennent dans d'autres domaines, ne serait-ce qu'à

[175] « Quand intelligent égal ennuyeux » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[176] « bien qu'un Qi élevé ne soit pas une garantie de prospérité, de prestige ou de bonheur, nos écoles et notre culture se focalisent sur les capacités académiques, ignorant l'intelligence émotionnelle - un ensemble de traits que certains pourraient appeler le caractère – qui est immensément important pour notre destin personnel. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[177] L'intelligence logico-mathématique est souvent la faculté mise en avant au détriment des autres.

un niveau superficiel. Une personne ayant des difficultés à lire des textes écrits peut donc très bien lire les notes d'une partition et devenir un bon musicien, par exemple.

Gardner ne s'appuie pas sur des tests à interpréter par des méthodes statistiques, mais part de la définition de ce qu'est l'intelligence.

> An intelligence is a computational capacity - a capacity to process a certain kind of information - that originates in human biology and human psychology. […] An intelligence entails the ability to solve problems or fashion products that are of consequence in a particular cultural setting or community.[178] (Gardner, 2006 : 6)

Pour sa définition, il considère qu'il doit intégrer les perspectives de différents domaines d'étude – psychologie, biologie, anthropologie, technologie : « the question is not *biology versus culture* or *heredity versus environment,* but how best to think about the interaction of the givens in each pair »[179] (dans Garner, Kornhaber, Wake 1996 : 159). En effet, les critères selon lesquels il a identifié les sept intelligences incluent la présence de différentes dimensions : « Evidence from brain research, human development, evolution, and cross-cultural comparisons was brought to bear in the search for the relevant human intelligence : a candidate was included only if reasonable evidence to support its membership was found across these diverse fields[180]. » (Gardner, 2006 : 21).

Les critères selon lesquels Gardner admet une faculté parmi la liste des intelligences sont précis et concrets. Nous les reprenons ici de manière schématique (dans Vianello, Cornoldi, 1999 : 8) :

- Il doit être possible de distinguer des opérations centrales identifiables ;
- Une histoire de développement et une plausibilité doivent être perceptibles ;
- Sa trajectoire de développement doit être reconnaissable et spécifique ;

[178] « Une intelligence est une capacité de calcul – une capacité à traiter un certain type d'informations – qui trouve son origine dans la biologie et la psychologie humaines. [...] Une intelligence implique l'habileté de résoudre des problèmes ou de créer des produits qui ont une importance dans un cadre culturel ou une communauté particulière. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[179] « la question n'est pas *biologie versus culture* ou *hérédité versus environnement*, mais comment penser au mieux l'interaction des données dans chaque paire » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[180] « Les données issues de la recherche sur le cerveau, le développement humain, l'évolution et les comparaisons interculturelles ont été prises en compte dans la recherche de l'intelligence humaine pertinente : un candidat n'a été inclus que si des preuves raisonnables de son appartenance ont été trouvées dans ces divers domaines. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

- Il existe des experts, des gènes et d'autres personnes qui se distinguent par la présence ou l'absence d'aptitudes spécifiques ;
- Les capacités peuvent être isolées à la suite d'une lésion cérébrale ;
- Un soutien est apporté par la recherche psychométrique ;
- Il existe une possibilité d'encodage dans un système symbolique.

La définition de critères aussi précis permet également d'évaluer d'autres facultés que l'on souhaiterait inclure dans la liste des sept intelligences à l'avenir. En effet, il affirme que « non esiste nulla di sacro e inamovibile nella lista delle sette intelligenze [181]» (dans Vianello, Cornoldi, 1999 : 8). Il a lui-même envisagé d'ajouter deux autres intelligences : l'intelligence naturaliste, l'intelligence spirituelle, ou mieux l'intelligence existentielle. Alors que la première correspondait aux critères énumérés ci-dessus et s'est avérée appropriée pour être incluse parmi les intelligences de sa théorie, la seconde a suscité quelques doutes et n'a donc pas encore été ajoutée.

Chaque intelligence est individuée par le biais d'un produit final, socialement reconnu, et n'est pas considérée comme une faculté générale permettant de résoudre un type de problème particulier. En outre, il est attribué une grande importance au contexte culturel dans lequel elle s'insère. Gardner affirme ainsi : « As human beings, we all have a repertoire of skills for solving different kinds of problems. My investigation began, therefore, with a consideration of these problems, the contexts in which they are found, and the culturally significant products that are the outcome. [182]» (Gardner, 2006 : 21).

Très souvent, nous ne nous rendons pas compte que la représentation de l'intelligence que nous possédons n'est pas neutre et universelle, mais qu'elle est influencée par les valeurs reconnues par le contexte dans lequel nous vivons. C'est pourquoi Antonietti (dans Vianello, Cornoldi, 1999 : 61-62) souligne l'importance de prendre également en compte les théories « implicites » de l'intelligence, c'est-à-dire les conceptions de l'intelligence des chercheurs et celles des gens ordinaires. Les théories implicites nous permettent d'élargir notre perspective sur la façon dont l'intelligence est considérée : il a été constaté qu'elles accordent une plus grande importance au

[181] « il n'y a rien de sacré et d'immuable dans la liste des sept intelligences » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[182] « En tant qu'êtres humains, nous disposons tous d'un répertoire de compétences pour résoudre différents types de problèmes. Mon enquête a donc commencé par un examen de ces problèmes, des contextes dans lesquels ils se posent et des produits culturellement significatifs qui en résultent. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

contexte dans lequel le comportement intelligent se manifeste et, outre les capacités cognitives, elles incluent également les capacités sociales et pratiques.

Les résultats de certaines de ses recherches menées auprès d'étudiants universitaires italiens sont particulièrement intéressants, car ils montrent que la vision traditionnelle de l'intelligence est encore largement répandue. En effet, les données recueillies montrent que

> la concezione dell'intelligenza quale complesso di abilità distinte e relativamente autonome è condivisa da circa metà degli studenti universitari intervistati. In secondo luogo, l'intelligenza tende ad essere prevalentemente identificata con la capacità di mettere in atto processi di pensiero razionale. Accanto a questa forma dominante di intelligenza vengono individuate le abilità pratiche e creativo-artistiche. Raramente si riconosce l'intelligenza nella sfera emotiva, corporea e relazionale[183]. (dans Vianello, Cornoldi, 1999: 72)

Cette vision de l'intelligence correspond à celle que l'on trouve dans les enquêtes menées auprès des scientifiques. Par exemple, Sternberg, Conway, Ketron et Bernstein (dans Vianello, Cornoldi, 1999: 61) ont constaté que les aspects de l'intelligence considérés dans la science étaient uniquement l'intelligence verbale, la capacité à résoudre des problèmes et l'intelligence pratique.

Comme l'indique Gardner (dans Gardner, Kornhaber, Wake, 1996 : 29), la définition de l'intelligence est relative : « Definitions of intelligence depend on whom you ask, their methods and levels of study, their values and beliefs. Definitions of intelligence are associated with the needs and purposes of different cultures.[184]»

L'expérience est donc un facteur fondamental qui nous affecte sur deux fronts. D'une part, elle détermine notre conception de l'intelligence, et donc la valeur que nous attribuons à certaines capacités plutôt qu'à d'autres. D'autre part, elle façonne et entraîne la combinaison d'intelligences qui caractérise notre personnalité. Gardner affirme en effet que « no two individuals – not even

[183] « la conception de l'intelligence comme un complexe de capacités distinctes et relativement autonomes est partagée par environ la moitié des étudiants universitaires interrogés. Deuxièmement, l'intelligence tend à être principalement identifiée à la capacité de mener à bien des processus de pensée rationnelle. À côté de cette forme dominante d'intelligence, des compétences pratiques et créatives-artistiques sont identifiées. Il est rare que l'intelligence soit reconnue dans les sphères émotionnelles, corporelles et relationnelles. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[184] « Les définitions de l'intelligence dépendent des personnes interrogées, de leurs méthodes et de leurs niveaux d'étude, de leurs valeurs et de leurs croyances. Les définitions de l'intelligence sont associées aux besoins et aux objectifs des différentes cultures. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

identical twins – have exactly the same intellectual profile because, even when the genetic material is identical, individuals have different experiences. [185]» (Gardner, 2006 : 23). Morgese souligne :

> il grado di sviluppo di ciascuna intelligenza segue due vie che si intrecciano e che si contaminano, ma che hanno radici specifiche: da una parte vi sono le caratteristiche individuali della corteccia cerebrale e delle reti di collegamento neuronale dall'altra vi sono l'influenza dell'ambiente entro il quale avviene l'educazione e la crescita della persona, gli stimoli, i precetti, gli insegnamenti, ma anche le interdizioni piuttosto che il costante esercizio rispetto a specifiche abilità.[186] (Morgese, 2007 : 36)

Cette prise de conscience est essentielle lorsque nous sommes appelés à intervenir dans le processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, elle nous aide à adopter une perspective moins égocentrique au moment de structurer notre enseignement et d'opérer en classe. La théorie des intelligences multiples a apporté une contribution importante à l'évolution des pratiques éducatives et pédagogiques à de nombreux égards. Toutefois, Gardner ne l'avait pas conçue dans ce but. En effet, dans son dernier livre, il écrit :

> ever since I chose a career in scholarship, I have thought of myself primarily as a psychologist. My book *Frames of Mind* was written by a psychologist who thought he was addressing his fellow psychologists. […] For reasons that I do not fully understand, the theory of multiple intelligences spoke immediately to educators – loudly and quite clearly.[187](Gardner, 2006 : 53)

Nous illustrerons certaines de ces raisons dans la section suivante.

---

[185] « il n'y a pas deux individus - pas même des jumeaux identiques - qui ont exactement le même profil intellectuel parce que, même lorsque le matériel génétique est identique, les individus ont des expériences différentes » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[186] « le degré de développement de chaque intelligence suit deux voies qui s'entrecroisent et se contaminent, mais qui ont des racines spécifiques : d'une part, les caractéristiques individuelles du cortex cérébral et des réseaux de connexions neuronales ; d'autre part, l'influence de l'environnement dans lequel la personne est élevée et grandit, les stimuli, les préceptes, les enseignements, mais aussi les interdictions plutôt que l'exercice constant d'aptitudes spécifiques. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[187] « Depuis que j'ai choisi une carrière d'étudiant, je me suis considéré tout d'abord comme un psychologue. Mon livre *Frames of Mind* a été écrit par un psychologue qui pensait s'adresser à ses collègues psychologues. […] Pour des raisons que je ne comprends pas entièrement, la théorie des intelligences multiples s'est immédiatement adressée aux éducateurs, avec force et clarté. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

3.2 La théorie des intelligences multiples pour la réalisation des objectifs d'apprentissage

Le commentaire de Rexford Brown rapportée sur la page d'accueil du livre de Gardner *Multiple Intelligences : New Horizons* (2006), illustre bien la puissance de la perspective qui nous est offerte grâce à cette théorie : « Were we to apply even a fraction of the knowledge Gardner marshals for us, education might finally lead to the deeper understanding that should be its primary goal [188]».

De nombreuses recherches internationales dans le domaine de l'éducation ont démontré l'efficacité de l'application de la théorie des intelligences multiples pour promouvoir l'apprentissage. Les avantages constatés ont touché différents types de processus qui interviennent dans l'apprentissage : cognitif (attention, perception, mémoire, réflexion) ; métacognitif ; motivationnel ; émotionnel. En outre, des aspects positifs ont également été constatés au niveau de l'enseignement, en termes de conscience de soi des enseignants et, par conséquent, d'une plus grande efficacité dans l'orientation de l'action pédagogique et des aspects relationnels dans la salle de classe.

3.2.1 Avantages liés aux performances

L'utilité de la théorie de Gardner a été étudiée et démontrée, notamment pour l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères. Des avantages ont spécifiquement été constatés concernant la mémorisation et la stimulation de l'apprentissage actif, l'amélioration des performances dans la langue cible, l'augmentation du niveau de motivation et la création d'opportunités d'apprentissage pertinentes.

Molaie (2016), par exemple, a mené des études expérimentales dans le cadre de l'enseignement de l'anglais L2 à l'université pour voir si l'application de la théorie des intelligences multiples pouvait être utile pour promouvoir la durabilité de la langue chez les étudiants, c'est-à-dire la capacité à retenir ce qu'ils ont appris pendant une longue période. Les résultats ont été positifs non seulement pour la durabilité, mais également concernant la relation des étudiants avec l'environnement d'apprentissage :

[188] « Si nous appliquions ne serait-ce qu'une fraction des connaissances que Gardner met à notre disposition, l'éducation pourrait enfin déboucher sur une compréhension plus profonde, ce qui devrait être son objectif premier. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

> Creating environments that foster individual as well as group potential might help individuals make a lasting change in the way in which they perceive and deal with their environment. Consequently, using an MI approach to language teaching might be able to boost sustainability in individual learner's knowledge of language.[189](Molaie, 2016: § 59)

Elle souligne également comment une approche fondée sur les intelligences multiples permet aux élèves de développer de meilleures compétences en matière de communication :

> Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes and Wermke (2011: 109) emphasize that in classroom language learning, MIT[190] can provide a basis for developing more effective communicators in the target language by helping learners to connect with the learning activities and to activate linguistic information stored in memory.[191] (Molaie, 2016)

Luego-Cervera (2015) a testé l'application de la théorie à l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère à des étudiants universitaires (de langue maternelle anglaise). Les résultats obtenus confirment une amélioration des performances des étudiants dans l'apprentissage de l'espagnol, combinée à une augmentation du niveau de motivation :

> it has been statistically proven that with the LS+MI-designed course as intervention, the experimental group has manifested a significant improvement in performance in comparison to the control group […] Motivation level for learning Spanish has clearly increased in the experimental group.[192] (Luego-Cervera, 2015: 100)

Les raisons de ces résultats sont bien expliquées par Silver, Strong et Perini (dans Luego-Cervera, 2015 : 100), qui soulignent également le potentiel des intelligences multiples pour développer des

---

[189] « La création d'environnements qui favorisent le potentiel individuel et collectif pourrait aider les individus à changer durablement la manière dont ils perçoivent et traitent leur environnement. Par conséquent, l'utilisation d'une approche des Intelligences Multiples dans l'enseignement des langues pourrait stimuler la durabilité de la connaissance de la langue. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[190] Multiple Intelligence Theory

[191] « Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes et Wermke (2011 : 109) remarquent que dans l'apprentissage des langues en classe, la théorie des intelligences multiples peut fournir une base pour développer des communicateurs plus efficaces dans la langue cible en aidant les apprenants à se connecter aux activités d'apprentissage et à activer les informations linguistiques stockées dans la mémoire. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[192] « Il a été statistiquement prouvé qu'avec le cours conçu en langue étrangère +Intelligences Multiples comme intervention, le groupe expérimental a manifesté une amélioration significative de ses performances par rapport au groupe de contrôle [...] Le niveau de motivation pour l'apprentissage de l'espagnol a explicitement augmenté dans le groupe expérimental. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

compétences métacognitives importantes chez l'apprenant, telles que la conscience de ses talents, la capacité à s'auto-motiver et l'estime de soi :

> By putting diversity to work with learning styles and multiple intelligences, teachers create a classroom environment in which students are engaged in finding their own talents and interests. Through personal exploration and the ability to choose, students remain interested, participate actively, build self-confidence, and develop the self-motivation needed to become good learners.[193] (in Luego-Cervera, 2015: 45)

Arnold et Fonseca (2004 : 130) ont également souligné les avantages liés à la promotion d'un plus grand sentiment d'auto-efficacité chez les apprenants de langues étrangères : « MIT[194] framework is a useful tool for planning language learning tasks which ensure that students can cope in the presence of challenge. When learners see what they can do, this has a positive effect on their self-esteem and can lead to enhancing success in language learning. [195]»

Des aspects positifs liés davantage à la dimension pratique de l'enseignement sont mis en évidence par Belleau (2005), qui attire l'attention sur l'utilité de penser en termes d'intelligence kinésique. En effet, organiser des activités faisant appel à cette intelligence permet de répondre aux besoins des élèves hyperactifs qui posent souvent des difficultés et créent des perturbations pendant les cours:

> L'interaction de la kinesthésie des garçons est une question fondamentale. L'école requiert calme et discipline, ce qui est souvent contradictoire avec la nature des garçons qui s'engagent physiquement dans la résolution des problèmes. « Dès le début du parcours scolaire, une proportion significative de l'énergie des éducatrices et des enseignantes est consacrée à "l'arrêt d'agir" des garçons qui ne disposent pas d'exutoires pour dériver leur trop plein sur le plan moteur. » (Belleau, 2005 : 201)

Il considère également la théorie des intelligences multiples comme un moyen utile pour aider les élèves à créer le réseau social indispensable à une scolarité fructueuse. Cet objectif peut être

---

[193] « En mettant la diversité au service des styles d'apprentissage et des intelligences multiples, les enseignants créent un environnement de classe dans lequel les élèves s'engagent à découvrir leurs propres talents et centres d'intérêt. Grâce à l'exploration personnelle et à la capacité de choisir, les élèves restent intéressés, participent activement, prennent confiance en eux et développent la motivation personnelle nécessaire pour devenir de bons apprenants. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[194] Multiple Intelligences Theory

[195] « Le cadre de la théorie des intelligences multiples est un outil utile pour planifier des tâches d'apprentissage des langues qui garantissent que les étudiants peuvent faire face à des défis. Lorsque les apprenants voient ce qu'ils peuvent faire, cela a un effet positif sur leur estime de soi et peut conduire à une meilleure réussite dans l'apprentissage des langues. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

poursuivi en particulier en veillant au développement des intelligences linguistique et interpersonnelle :

> Nous l'avons dit, et plusieurs chercheurs estiment que la question est fondamentale, l'apprentissage et la réussite se construisent dans une dynamique impliquant un réseau social riche. Cela ne fait que confirmer l'importance des intelligences langagière et interpersonnelle. (Belleau, 2005 : 201)

3.2.2 Avantages pour une formation globale

Goleman (1995) souligne l'importance d'appliquer la théorie de Gardner en classe pour permettre le développement d'une autre dimension très importante, mais souvent négligée dans les écoles : l'intelligence émotionnelle. Du point de vue de l'apprentissage, en effet, l'attention portée au développement des compétences liées à la sphère émotionnelle présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet de mieux régir aux émotions négatives susceptibles de perturber le processus d'apprentissage. À cet égard, il explique le lien étroit qui existe entre les capacités intellectuelles et les émotions :

> la corteccia prefrontale è la regione del cervello in cui ha sede la memoria di lavoro. Ma i circuiti che connettono il sistema limbico ai lobi prefrontali comportano la possibilità che i segnali di forti emozioni – ansia, collera e simili – creino dei rumori di fondo, per così dire un'elettricità statica neurale, sabotando così la capacità del lobo prefrontale di conservare la memoria di lavoro. Ecco perché quando siamo sconvolti diciamo che "non riusciamo a pensare"; ecco perché una continua sofferenze psicologica può causare delle carenze nelle capacità intellettuali dei bambini, compromettendo l'apprendimento. [196] (Goleman, 2022 : 69-70)

Deuxièmement, l'intelligence émotionnelle est utile pour renforcer les capacités de prise de décision des élèves, car « le emozioni hanno un ruolo importante ai fini della razionalità […] la facoltà

[196] « Le cortex préfrontal est la région du cerveau où se trouve la mémoire de travail. Or, les circuits qui relient le système limbique aux lobes préfrontaux impliquent la possibilité que les signaux d'émotions fortes – anxiété, colère et autres – créent un bruit de fond, une statique neuronale, pour ainsi dire, sabotant ainsi la capacité du lobe préfrontal à stocker la mémoire de travail. C'est pourquoi, lorsque nous sommes contrariés, nous disons que nous "ne pouvons pas penser" ; c'est pourquoi une détresse psychologique continue peut entraîner des déficiences dans les potentialités intellectuelles des enfants, entravant l'apprentissage » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

emozionale guida le nostre decisioni momento per momento, in stretta collaborazione con la mente razionale, consentendo il pensiero logico o rendendolo impossibile.[197] » (Goleman, 2022 : 72)

Goleman affirme donc que les intelligences multiples peuvent constituer une ressource précieuse non seulement pour améliorer les résultats scolaires, mais surtout pour acquérir et développer les compétences nécessaires pour mener une vie épanouie :

> Incoraggiando i bambini a sviluppare la gamma completa delle abilità dalle quali essi effettivamente attingeranno per avere successo – o semplicemente per essere soddisfatti di ciò che faranno - la scuola diventa davvero educazione alla vita.[198] (Goleman, 2022: 82)

Tabatabaei et Jamshidifar (2013), chercheurs iraniens, ont identifié l'importance de promouvoir les compétences d'intelligence émotionnelle chez les apprenants de langues étrangères. En effet, ils ont démontré la corrélation entre l'intelligence émotionnelle (IE) et la volonté de participer à un échange communicatif pendant les cours de langue (WTC).

> there is a significant positive relationship between EI and WTC. The size of this correlation indicates that in most cases high levels of EI are related to high levels of learners' WTC. This is in agreement with previous theoretical and empirical studies. […]
> we can justify exploiting and developing courses for EFL learners focusing on skills associated with EI. These courses are expected to help them manipulate their emotions appropriately, shift undesirable emotional states to more productive ones, understand the link between emotions, thoughts, and actions.[199] (Tabatabaei et Jamshidifar, 2013: 97)

Winarti, Yuanita et Nur (2019) affirment que l'application de la théorie de Gardner n'est pas uniquement utile pour améliorer l'apprentissage de la matière en question, mais qu'elle permet

---

[197] « les émotions jouent un rôle important dans la rationalité [...] la faculté émotionnelle guide nos décisions moment après moment, en étroite collaboration avec l'esprit rationnel, permettant la pensée logique ou la rendant impossible. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[198] « En encourageant les enfants à développer l'ensemble des compétences dont ils auront besoin pour réussir – ou simplement pour être satisfaits de ce qu'ils font – l'école devient réellement une éducation pour la vie. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[199] « il existe une relation positive significative entre l'intelligence émotionnelle et la volonté de communiquer. L'importance de cette corrélation indique que dans la plupart des cas, des niveaux élevés d'intelligence émotionnelle sont liés à des niveaux élevés de volonté de communiquer. Ceci est en conformité avec les études théoriques et empiriques précédentes. [...] nous pouvons justifier l'exploitation et le développement de cours pour les apprenants d'anglais langue étrangère axés sur les compétences associées à l'intelligence émotionnelle. Ces cours devraient les aider à manipuler leurs émotions de manière appropriée, à transformer des états émotionnels indésirables en états plus productifs, à comprendre le lien entre les émotions, les pensées et les actions. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

également aux élèves de développer davantage les intelligences elles-mêmes. Ces conclusions ont été tirées à la suite d'une étude expérimentale menée pendant les cours de sciences dans une école secondaire en Indonésie. L'objectif de l'étude était d'examiner l'effet des stratégies d'apprentissage établies à partir des Intelligences Multiples pour améliorer aussi bien les intelligences elles-mêmes que les compétences et connaissances liées aux sciences. Voici les principales considérations :

> the implementation of the MI-based learning strategy applied to science lesson not only enhances achievement, but also improves students' MI and SPS.[200] (Winarti, Yuanita et Nur, 2019 : 132)

> [However] Teachers' focus on academic ability as the sole determinant of successful learning causes learning to be incapable of developing the students' potential called Multiple Intelligences (MI), whereas they can be applied to make students enjoy learning as well as develop the potential and thinking skills of students.[201] (Winarti, Yuanita et Nur, 2019 : 122)

3.2.3 Bénéfices pour les enseignants

La théorie des intelligences multiples ne bénéficie pas uniquement aux élèves, mais permet également aux enseignants d'obtenir une plus grande satisfaction dans leur travail. Tout d'abord, cette théorie permet de sortir d'une conception égocentrique de l'enseignement. En effet, la prise de conscience de la part de l'enseignant de l'existence d'autres façons d'apprendre aide à identifier les caractéristiques de sa manière d'enseigner, à développer une plus grande sensibilité à la valeur attribuée aux différentes aptitudes et, par conséquent, à remettre en question les méthodes adoptées jusqu'à présent. Par la suite, une plus grande attention portée à l'introduction de différentes méthodes assure un enseignement plus varié et plus efficace. En conséquence, l'enseignant acquiert un plus grand sentiment d'efficacité personnelle, ce qui profite à son estime de soi et au bien-être de ses élèves.

À cet égard, Kinze, Khonde et Mukogo (2022) préconisent de mettre davantage l'accent sur le développement de l'intelligence interpersonnelle dans la formation des enseignants. Ils avancent

[200] « la mise en œuvre de la stratégie d'apprentissage, établie à partir de la théorie des intelligences, multiples appliquée à la leçon de sciences améliore non seulement les résultats, mais également les intelligences multiples et les compétences des élèves dans le domaine des sciences. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[201] « Toutefois, l'accent mis par les enseignants sur les compétences académiques comme seul déterminant d'un apprentissage performant rend l'apprentissage incapable de développer le potentiel des étudiants, qui relève des Intelligences Multiples (IM), alors qu'elles pourraient être appliquées pour rendre les étudiants heureux d'apprendre et pour développer leur potentiel et leurs capacités de raisonnement. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

l'hypothèse qu'un bon sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant peut favoriser un plus grand sentiment d'auto-efficacité chez les étudiants également :

> Plusieurs recherches ont été menées sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Chan (2004), dans son étude réalisée auprès d'enseignants du secondaire à Hong Kong, a démontré que les enseignants pourvus d'un sentiment d'auto-efficacité bas font également preuve d'une intelligence émotionnelle moindre et peinent dès lors à comprendre leurs élèves adéquatement, alors que les enseignants pourvus de capacités à éprouver de l'empathie envers les autres, qui relèvent de l'intelligence interpersonnelle de Gardner, se sentent capables d'aider les apprenants et ont donc un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Selon lui, il importe donc d'aider ces enseignants à repérer leurs forces, ainsi qu'à développer leur intelligence émotionnelle, dans le but de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle. Du fait que cette intelligence émotionnelle est incluse dans les intelligences multiples comme l'a si bien démontrée Hourst (2006), nous osons croire, que les intelligences multiples auraient une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. (Kinze, Khonde et Mukogo, 2022 : 293)

3.2.4 Une théorie d'avant-garde pour participer activement à la vie sociale

En matière d'efficacité, McKenzie (2014) souligne la validité de la théorie des intelligences multiples pour aider les écoles à répondre aux besoins de la société actuelle. Tout d'abord, parce que cette théorie conduit à révolutionner la façon dont les matières scolaires sont conçues. En effet, il explique que selon la vision traditionnelle issue de l'ère industrielle,

> ogni area di insegnamento riceve un'attenzione specifica attraverso una determinata quantità di tempo nella giornata scolastica. […] Si presume che trattare ciascuna disciplina soltanto nel suo spazio temporale riservato sia un metodo di insegnamento efficiente e pratico. […] nella giornata scolastica non c'è spazio per l'apprendimento affettivo o sociale. Lo scopo dell'istruzione nell'era industriale è la standardizzazione: stesso metodo e stessi contenuti per tutti. […] Lo scopo è creare una cittadinanza istruita che possiede lo stesso insieme di abilità. [202](McKenzie, 2014 : 24)

[202] « chaque domaine d'enseignement fait l'objet d'une attention spécifique pendant un temps défini dans la journée scolaire. [...] On part du principe que traiter chaque discipline uniquement dans le créneau horaire qui lui est réservé est une méthode d'enseignement efficace et pratique. [...] aucune place n'est réservée dans la journée scolaire pour l'apprentissage affectif ou social. L'objectif de l'éducation à l'ère industrielle est la standardisation : même méthode et même contenu pour tous. [...] L'objectif est de créer une citoyenneté éduquée qui possède le même ensemble de compétences. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

L'application de la théorie de Gardner, au contraire, conduit à une vision holistique de l'apprentissage, dans laquelle tous les types d'intelligence sont exercés indépendamment de la matière, tout au long du programme d'études ; y compris l'exercice des intelligences liées à la sphère émotionnelle. L'objectif est la promotion et la valorisation des différences individuelles.

Une autre raison pour laquelle, selon McKenzie, cette théorie s'avère adaptée aux besoins de la société moderne réside dans le fait que « nessuna teoria riesce meglio del modello di Gardner ad armonizzare le tecnologie ai bisogni degli alunni »[203] (2006 : 48). En effet, il démontre que les neuf intelligences de Gardner – puisqu'il inclut également l'intelligence existentielle – peuvent être exercées par le biais des technologies que nous utilisons tous normalement.

Intelligenze e tecnologie digitali

Intelligenza	Tecnologie digitali
Verbale	Tastiere, posta elettronica, dispositivi di riconoscimento vocale, programmi OCR
Logica	Calcolatrici grafiche, FTP, *gopher,* motori di ricerca
Visiva	Monitor, macchine fotografiche digitali, videocamere, scanner
Cinestetica	Mouse, joystick, tecnologie assistive
Musicale	Altoparlanti, CD-ROM/DVD, lettori CD-ROM/DVD, lettori MP3
Intrapersonale	Moduli online, progetti in tempo reale
Interpersonale	Chat line, message board, instant messenger[7]
Naturalistica	File manager, strumenti per la creazione di mappe semantiche
Esistenziale	Multiuser Virtual Environments/MUVE (ambienti virtuali multiutenti), realtà virtuale, comunità virtuali, blog, wiki,[8] simulazioni

Image 8 - Voici un tableau représentatif des technologies les plus utilisées classées en fonction de leur correspondance avec les huit intelligences de Gardner (Source : McKenzie, W., 2014, p. 49)

En ce sens, les compétences requises par le marché du travail ont évolué rapidement, incluant de plus en plus les compétences numériques. Une importance croissante est également accordée aux compétences non techniques, dont la liste du Forum économique mondial est reproduite ici[204]: capacité d'analyse et d'innovation ; apprentissage actif et capacité à développer des stratégies

[203] « aucune théorie ne réussit mieux que le modèle de Gardner à harmoniser les technologies avec les besoins des élèves » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[204] Source : https://www.24orebs.com/news/le-10-abilit-pi-richieste-dalle-aziende-per-il-futuro-2023-02-24

d'apprentissage ; capacité à résoudre des problèmes complexes ; esprit critique et capacité d'analyse ; créativité, originalité et esprit d'initiative ; leadership et influence sociale ; résilience, gestion du stress et flexibilité.

3.3 La théorie des intelligences multiples pour l'apprentissage de la grammaire

Après avoir montré les avantages que l'application de la théorie des intelligences multiples apporte au processus d'apprentissage, nous verrons dans cette section comment cette théorie peut être appliquée pour promouvoir une réflexion linguistique efficace. En particulier, nous mettrons en évidence les principaux aspects auxquels il faut prêter attention pour créer un enseignement qui soit réellement cohérent avec l'approche de Gardner.

La théorie des intelligences multiples nous permet de réaliser qu'une meilleure compréhension, ainsi qu'une plus grande motivation, peuvent être favorisées en différenciant les modes de présentation des contenus et en employant des techniques d'enseignement qui permettent de faire appel à différents canaux perceptifs. Gardner affirme en effet que « Understanding is far more likely to be achieved if the student encounters the material in a variety of guises and contexts »[205] (Gardner, 2006 : 60).

À cet égard, l'analogie utilisée par Gardner (2006) est efficace pour comprendre comment utiliser sa théorie à des fins d'enseignement. Il décrit les sept intelligences comme des *entry points*, c'est-à-dire des voies d'accès au sujet étudié :

> My research has suggested that any rich, nourishing topic – any concept worth teaching – can be approached in at least seven different ways that, roughly speaking, map onto the multiple intelligences. We might think of the topic as a room with at least seven doorways into it. Students vary as to which entry point is most appropriate for them and which routes are most comfortable to follow once they have gained initial access to the room. [206](Gardner, 2006 : 139)

[205] « la compréhension a beaucoup plus de chances d'être atteinte si l'étudiant rencontre le matériel sous différentes formes et dans différents contextes » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[206] « Mes recherches ont suggéré que tout sujet riche et nourrissant - tout concept digne d'être enseigné - peut être abordé d'au moins sept façons différentes qui, grosso modo, correspondent aux intelligences multiples. Nous pourrions considérer le sujet comme une pièce avec au moins sept portes d'entrée. Les élèves varient selon le point d'entrée qui leur convient le mieux et les chemins qu'ils sont le plus à l'aise de suivre une fois qu'ils ont obtenu un premier accès à la pièce » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

Pour mieux comprendre où trouver ces portes d'entrée lorsque nous sommes appelés à enseigner des matières linguistiques, nous pouvons nous référer à l'identification par Torresan (2010) des sous-composantes de l'intelligence linguistique. Le chercheur souligne que :

> L'intelligence linguistique présente certaines composantes élémentaires essentiellement linguistiques qui ne peuvent être ramenée à une autre intelligence, comme le *lexique* et la *sémantique*, lesquels constituent la sous-intelligence linguistique de l'intelligence linguistique ; d'autres composantes en revanche sont en lien avec les autres intelligences […] En tant que reflet du haut degré d'intégration des fonctions neuronales, la langue représente et transmet – dans la communication quotidienne – quelque chose de plus qu'elle-même, qui implique d'autre langages. (Torresan, 2010 : 21-22)

Lorsque l'on parle d'apprentissage des langues, ce n'est donc pas seulement l'intelligence linguistique qui est sollicitée, mais aussi d'autres intelligences, en tant qu'unités constitutives. Gardner (2006) reconnaît lui-même l'existence de sous-composantes, qu'il appelle sous-intelligences. Bien qu'il s'efforce de souligner que les sous-intelligences travaillent ensemble et se soutiennent mutuellement, il estime qu'il peut être utile de les étudier séparément :

> In writing about multiple intelligences, I have always noted that each intelligence is itself composed of constituent units. There are several musical, linguistic, and spatial subintelligences; for certain analytic or training purposes, it may be important to dissect intelligence at this further level of fineness.[207] (Gardner, 2006 : 74)

Grâce à l'identification des sous-intelligences de l'intelligence linguistique, nous pouvons comprendre quels sont les *entry points* les plus appropriés pour que certains aspects de la langue soient explorés de manière plus directe et efficace. Sur la base de la subdivision effectuée par Torresan (2010 : 22), il est évident que : la morphosyntaxe fait davantage appel à la capacité de raisonnement typique de l'intelligence logico-mathématique ; les aspects concernant la dimension émotionnelle du langage peuvent être saisis davantage par l'intelligence interpersonnelle ; les aspects pragmatiques du langage impliquent davantage l'intelligence interpersonnelle ; les relations entre les textes, les langues et les cultures peuvent être saisies par la capacité à identifier des régularités typique de l'intelligence naturaliste ; la phonologie et la prosodie sont liées à

[207] « Dans mes publications sur les intelligences multiples, j'ai toujours précisé que chaque intelligence est elle-même composée d'unités constitutives. Il existe plusieurs sous-intelligences musicales, linguistiques et spatiales ; à des fins d'analyse ou de formation, il peut être important de disséquer l'intelligence à ce niveau de finesse supplémentaire. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

l'intelligence musicale ; les aspects extralinguistiques font appel à l'intelligence kinesthésique ; enfin, la contextualisation et la visualisation font appel à l'intelligence spatiale.

La théorie des intelligences multiples nous permet donc de donner une représentation plus vivante, interactive et attractive de la langue. Si ses aspects sont présentés de différentes manières, elle peut exercer un attrait sur les étudiants, car elle résonnera avec leur personnalité unique.
C'est pourquoi :

> Lo studente che ha una forte intelligenza logica può essere stimolato allo studio attraverso l'analisi induttiva delle forme; quello portato per la musica, può essere affascinato dall'acquisire le sottigliezze fonetiche; così, lo studio dei gesti può interessare lo studente che ha competenza cinestesica, la risonanza emotiva delle parole può risultare accattivante allo studente portato a riflettere su di sé, la dimensione pragmatica del linguaggio stimola lo studente che manifesta curiosità nel comprendere gli altri, il cotesto e, in generale, la disposizione del testo può risultare congeniale all'allievo competente a livello spaziale; quello che manifesta invece una intelligenza naturalistica può rimanere affascinato dall'analisi contrastiva e da riflessioni interculturali (analogie e differenze)[208].

Goleman (2022 : 109) donne d'autres exemples de liens entre le langage et les prédispositions personnelles liées aux intelligences :

> alcuni di noi sono per natura più in sintonia con le particolari modalità simboliche della mente emozionale: la metafora e la similitudine, insieme alla poesia, la canto e alla favola, sono tutti elementi presenti nel linguaggio del cuore. E altrettanto lo sono i sogni e i miti, nei quali il flusso della narrazione è determinato dalle libere associazioni, fedeli alla logica della mente emozionale.[209]

---

[208] https://www.psicolab.net/la-scuola-delle-intelligenze/

« L'étudiant doté d'une forte intelligence logique peut être stimulé par l'analyse inductive des formes ; l'étudiant enclin à la musique peut être fasciné par l'acquisition des subtilités phonétiques ; Ainsi, l'étude des gestes peut intéresser l'élève ayant une compétence kinesthésique, la résonance émotionnelle des mots peut séduire l'élève enclin à l'autoréflexion, la dimension pragmatique du langage stimule l'élève qui manifeste une curiosité pour la compréhension d'autrui, le contexte et, en général, l'agencement du texte peuvent plaire à l'élève ayant une compétence spatiale ; l'élève qui manifeste une intelligence naturaliste peut être fasciné par l'analyse contrastive et les réflexions interculturelles (analogies et différences). » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[209] « Certains d'entre nous sont par nature plus à l'écoute des modes symboliques particuliers de l'esprit émotionnel : la métaphore et la simulation, ainsi que la poésie, la chanson et la fable, sont toutes présentes dans le langage du cœur. Il en va de même pour les rêves et les mythes, dans lesquels le flux narratif est déterminé par des associations libres, fidèles à la logique de l'esprit émotionnel. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

Belleau (2005 : 201) suggère une façon d'attirer l'attention sur les aspects de la langue qui se manifestent dans le contexte quotidien de la classe :

> L'arrimage entre l'intelligence langagière et l'intelligence interpersonnelle dans le contexte scolaire permet aussi de « lire entre les lignes », c'est-à-dire de décoder les intentions, les émotions, voire les motivations de l'autre. En classe, la manière de dire une chose, les intonations, l'accentuation, le rythme, etc., sont importants. On y retrouve des messages utiles quant à la pertinence, l'importance et la nécessité. (Belleau, 2005 : 201)

Afin d'offrir une représentation variée des aspects de la langue, la didactique multisensorielle est particulièrement adaptée. Balboni (2012 : 248) affirme en effet que : «la didattica è semioticamente complessa, dà i suoi migliori risultati se vengono usati insieme linguaggi visivi, musicali, ritmici, corporei ecc. insieme al linguaggio verbale »[210]. Cependant, pour pouvoir organiser une didactique adéquate, il est important de prêter attention au type de stimulus que nous offrons aux étudiants. En effet, Torresan (2010 : 31) distingue les *stimuli périphériques*, typiques d'une multisensorialité extrinsèque, des *stimuli intermédiaires*, qui renvoient à une multisensorialité intrinsèque, et rappelle :

> L'application de la théorie des intelligences multiples à l'apprentissage des langues concerne principalement la multisensorialité intrinsèque, qui prévoit un usage raisonné de codes non verbaux en plus du code verbal, afin de stimuler la compétence communicative de tous les apprenants, quel que soit leur profil. (Torresan, 2010 : 31)

Les stimuli ne doivent donc pas être utilisés à des fins récréatives, auquel cas on parle de *stimuli périphériques*, mais doivent servir d'intermédiaires pour s'engager activement dans une utilisation intégrée des codes verbaux et non verbaux. Écouter de la musique en faisant des exercices de grammaire, par exemple, ou simplement regarder un film en classe ne constituent pas des stimuli adéquats pour donner lieu à une multisensorialité intrinsèque. La chanson peut devenir un *stimulus intermédiaire* si, par exemple, on demande aux élèves d'écrire les paroles d'une chanson ; le film, quant à lui, peut devenir le support à travers lequel les aspects extralinguistiques de la langue sont analysés.

[210] « la didactique est sémiotiquement complexe, elle donne ses meilleurs résultats si les langages visuels, musicaux, rythmiques, corporels, etc. sont utilisés en même temps que le langage verbal » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

Un exemple d'utilisation de techniques multisensorielles est fourni par Boutin (2005) qui propose de promouvoir la réflexion linguistique sur la syntaxe de la langue française chez les enfants francophones des écoles primaires et secondaires par le biais de bandes dessinées. Dans ce cas, elle utilise un genre littéraire populaire auprès des jeunes francophones, dans lequel sont intégrés à la fois un stimulus visuel et un contenu linguistique utile à la compréhension et à l'analyse syntaxique. Les intelligences activées, en tant que codes médiateurs, sont en particulier les intelligences naturaliste et spatiale, puisque le contenu du texte est véhiculé à la fois par l'image et par le texte, et que le genre en question permet une lecture visio-linguistique.

Morgese (2007), quant à lui, propose un atelier de grammaire pour l'école primaire qui implique la construction manuelle d'une « Boîte à mots » comme moyen d'amener progressivement les élèves vers des degrés de plus en plus élevés de réflexion et de systématisation de la langue. L'intelligence naturaliste est également sollicitée ici, puisque l'activité demande d'identifier des régularités dans la forme de l'italien et de faire des classifications. L'intelligence spatiale est engagée dans la construction de la boîte et l'aménagement des espaces à l'intérieur de celle-ci afin de donner du sens à l'agencement des éléments linguistiques.

> Lo spazio della cosiddetta «Scatola delle parole» viene progressivamente articolato in scatole interne aperte, dentro alle quali vengono messe le parole in base alle loro caratteristiche morfologiche. Tutte le suddivisioni interne della Scatola non devono essere poste dall'insegnante, ma devono diventare la traduzione concreta di un'esigenza di chiarezza teorica sollevata dagli alunni quando si scontrano con le riflessioni analitiche, che emergono dal confronto tra la forma delle parole o la loro funzione. [211] (Morgese, 2007 : 41)

> La costruzione della Scatola corrisponde alla costruzione delle categorie di analisi delle parole, anzi costituisce la forma essenziale di documentazione di tale processo e si sviluppa nel tempo, grazie alle scoperte linguistiche che si stratificano nel corso degli anni.[212] (Morgese, 2007 : 43)

[211] « L'espace de la "Boîte à mots" est progressivement divisé en boîtes internes ouvertes, dans lesquelles les mots sont placés en fonction de leurs caractéristiques morphologiques. Toutes les subdivisions internes de la Boîte ne doivent pas être définies par l'enseignant, mais doivent devenir la traduction concrète d'un besoin de clarté théorique exprimé par les élèves lorsqu'ils se heurtent aux réflexions analytiques qui émergent de la comparaison entre la forme des mots ou leur fonction. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[212] « La construction de la Boîte correspond à la construction des catégories d'analyse des mots, elle constitue en effet la forme essentielle de documentation de ce processus et se développe au fil du temps, grâce aux découvertes linguistiques qui se stratifient au fil des années. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

Outre la distinction entre les types de stimulus, il est souhaitable de connaître la différence entre les intelligences et les styles cognitifs et d'apprentissage. Il ne faut pas tomber dans l'erreur de penser que l'on a organisé une activité en fonction d'une certaine intelligence, alors qu'il s'avère que l'on a favorisé uniquement un style d'apprentissage.

On peut parler de style cognitif « Tutte le volte che si evidenzia una tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie »[213] (Cornoldi, De Beni, 1993 : 17). Le style cognitif consiste donc plutôt en un mode dominant que la personne a pour traiter l'information liée à des tâches de nature différente (cognitive, émotionnelle, sociale).

Brualdi (1996 : 2), quant à lui, explique le lien entre les styles d'apprentissage et les intelligences :

> Everyone is born possessing the seven intelligences. Nevertheless, all students will come into the classroom with different sets of developed intelligences. This means that each child will have his own unique set of intellectual strengths and weaknesses. These sets determine how easy (or difficult) it is for a student to learn information when it is presented in a particular manner. This is commonly referred to as a learning style.[214] (Brualdi, 1996 :2)

Concluons cependant en soulignant que les différenciations mises en évidence dans ce paragraphe, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues, ne doivent pas conduire à la structuration d'une didactique cloisonnée. À ce propos, McKenzie (2014 : 31-32) affirme :

> conoscere le caratteristiche fondamentali delle varie intelligenze è importante, ma non tanto quanto aver compreso su un piano operativo quali rapporti esistono fra di esse. Dopotutto, se queste diverse vie di apprendimento agiscono sempre di concerto, non sfrutteremo appieno tutta l'utilità di questo modello finché non ci occuperemo di tutte le intelligenze in azione insieme.

[213] « lorsqu'il existe une tendance constante et stable dans le temps à utiliser une certaine classe de stratégies » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

[214] « Chacun naît en possédant les sept intelligences. Néanmoins, tous les élèves arrivent en classe avec des ensembles différents d'intelligences développées. Cela signifie que chaque enfant aura son propre ensemble de forces et de faiblesses intellectuelles. Ces ensembles déterminent la facilité (ou la difficulté) avec laquelle un élève peut apprendre des informations lorsqu'elles sont présentées d'une manière particulière. C'est ce que l'on appelle communément un style d'apprentissage. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

> […] Se gli insegnanti riusciranno a dimenticare la definizione tradizionale dell'intelligenza e la tendenza ad attribuire a ogni intelligenza un'area disciplinare a sé stante, nelle classi si apriranno delle nuove possibilità di apprendimento molto importanti.[215] (McKenzie, 2014 : 31-32)

La planification d'un enseignement en fonction des huit Intelligences nécessite qu'elles soient toutes sollicitées au sein d'une même discipline. De même, elle peut se révéler beaucoup plus efficace, si elle s'appuie sur une collaboration entre tous les enseignants visant à promouvoir le développement global de l'élève.

Dans ce chapitre, nous avons constaté que le concept d'intelligence est complexe à définir, car il dépend de conceptions élaborées au sein de différents domaines de recherche. La conception unitaire et la conception pluraliste sont les deux tendances opposées les plus marquées qui se sont développées.

À la suite de notre analyse des implications de la conception unitaire et des limites présentés par l'utilisation de tests psychométriques fondés sur le Qi, notamment dans le domaine de l'éducation, nous avons compris que la conception pluraliste, considérant l'intelligence comme un ensemble de facultés différentes, est, à bien des égards, beaucoup plus avantageuse.

Toutefois, les recherches sur les « théories implicites », ainsi que l'utilisation des tests d'intelligence comme critères de sélection dans plusieurs domaines, témoignent de la persistance d'une conception unitaire de l'intelligence, encore largement répandue dans la société actuelle.

La théorie des Intelligences Multiples s'inscrit dans la conception pluraliste, puisqu'elle prône l'existence de huit intelligences autonomes présentes chez tous les individus dans des combinaisons différentes. Cette théorie accorde une grande importance au contexte, car elle considère ces intelligences comme des capacité liées à la résolution de problèmes spécifiques à une culture. Cette vision s'avère très utile et avantageuse dans le domaine de l'éducation, parce qu'elle induit un changement radical de perspective.

---

[215] « Connaître les caractéristiques fondamentales des différentes intelligences est important, mais pas autant que de comprendre, à un niveau opérationnel, les relations qui existent entre elles. En effet, si ces différentes façons d'apprendre agissent toujours de concert, nous n'exploiterons pleinement l'utilité de ce modèle que lorsque nous traiterons de toutes les intelligences en action ensemble. […] Si les enseignants parviennent à oublier la définition traditionnelle de l'intelligence et la tendance à attribuer un domaine distinct à chaque intelligence, de nouvelles possibilités d'apprentissage très importantes s'ouvriront dans la salle de classe. » Traduit par le logiciel DeepL.com (https://www.deepl.com/it/translator/l/fr/it) avec post édition assurée par l'auteure.

En effet, l'école, comme contexte, acquiert un rôle décisif dans la promotion ou la limitation du développement de l'élève. Dans ce cadre, la prise en compte d'autres types d'intelligences – spatiale, naturaliste, musicale, Kinesthésique, intrapersonnelle, interpersonnelle, existentielle – en plus des intelligences linguistique et logico-mathématique, déjà reconnues par l'approche unitaire traditionnelle, permet à l'enseignant de se décentrer et de prendre conscience des besoins réels des élèves. En conséquence, l'apprentissage sera plus efficace.

Les avantages de l'enseignement e de l'apprentissage découlant de l'application de la théorie de Gardner sont démontrés par des études scientifiques. Ils se sont manifestés sous divers aspects, bénéficiant autant aux élèves et qu'aux enseignants. En particulier, ils ont affecté les dimensions : cognitive, métacognitive, émotionnelle et relationnelle.

Les Intelligences Multiples jouent également un rôle clé pour l'avenir des étudiants, en leur permettant de développer les compétences requises dans le monde du travail actuel, mais surtout de devenir des participants actifs à la construction d'une société plus juste.

Dans le prochain chapitre, nous aborderons cet aspect plus en détail, en examinant ce que la théorie des Intelligences Multiples peut apporter en termes d'inclusion et d'équité.

CAPITOLO 4

INTELLIGENZE MULTIPLE E INCLUSIVITÀ

Come abbiamo affermato nel capitolo precedente, uno degli aspetti più rivoluzionari dell'applicazione della teoria delle Intelligenze Multiple alla didattica riguarda un cambio della prospettiva attraverso cui considerare gli studenti. L'adozione di questo approccio permette, infatti, di dar vita ad una formazione più rispondente ai loro reali bisogni e più efficace nel favorire lo sviluppo del potenziale di ciascuno.

Di conseguenza, le Intelligenze Multiple permettono di creare un contesto di apprendimento più equo ed inclusivo, in cui sperimentare modalità di relazione con sé stessi e con gli altri, indispensabili per affrontare le sfide del futuro come collettività. La classe può quindi diventare un terreno fertile per far crescere i germogli di una società migliore.

Gardner, infatti, ribadisce: "È estremamente importante riconoscere e coltivare tutte le diverse intelligenze umane e tutte le combinazioni di intelligenza. Siamo tutti così diversi in gran parte perché abbiamo differenti combinazioni di intelligenze. Se riconosciamo ciò, credo che avremo almeno una migliore possibilità di fronteggiare in modo appropriato i numerosi problemi che dobbiamo affrontare nel mondo."[216]. (Gardner, 2006: 24)

In questo capitolo, presenteremo nello specifico i motivi per cui una didattica improntata secondo la teoria delle Intelligenze Multiple può risultare inclusiva per gli studenti con neuro diversità e con background migratorio.

4.1 I vantaggi dell'utilizzo della teoria delle intelligenze multiple per studenti stranieri e con neurodiversità

Grazie alla sua visione socioculturale e costruttivista, Gardner permette di superare i limiti della visione tradizionale per quanto riguarda la didattica rivolta agli studenti con problemi e difficoltà di apprendimento. La teoria delle Intelligenze Multiple si rivela preziosa su due fronti in particolare. Il

[216] « It is of the utmost importance that we recognize and nurture all of the varied human intelligences and all of the combinations of intelligence. We are all so different largely because we have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems that we face in the world ».

primo, riguarda gli studenti con difficoltà: permette loro l'accesso al sapere, grazie al riconoscimento di modalità diverse; inoltre, promuove in loro un maggiore senso di *empowerment*, incrementando la percezione di autoefficacia. Il secondo fronte, invece, riguarda tutti i componenti del gruppo classe: il riconoscimento delle Intelligenze Multiple permette l'individuazione della *diversità* come terreno di incontro comune. Ogni studente, infatti, attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità che lo contraddistinguono dagli altri, diventa capace di riconoscere e valorizzare anche le diversità presenti nei compagni. In questo modo, l'altro non appare più così distante da noi proprio perché *diverso come noi*.

4.1.1 Accessibilità al sapere e percezione dell'autoefficacia

Leblanc (1997: 38 -39) mette in evidenza alcuni aspetti critici della didattica indirizzata agli alunni con difficoltà di apprendimento, troppo spesso focalizzata sulla semplificazione e la riduzione dei contenuti, per compensare difficoltà che in realtà sono state identificate sulla base di una prospettiva limitata, poiché riconosce valore solo alle capacità linguistiche e logico-matematiche:

> L'educazione speciale rimane intrappolata in un approccio rieducativo orientato a compensare le debolezze degli alunni. Secondo questo approccio, le difficoltà vengono risolte con varie strategie che prevedono il sovra apprendimento o la suddivisione del contenuto da apprendere in unità più semplici. [...] la visione dominante delle difficoltà di apprendimento è riduzionista e si concentra su due sole abilità di apprendimento. [...] Gli studenti con difficoltà di apprendimento non vengono riconosciuti per i loro punti di forza e talenti, e queste caratteristiche positive sono una garanzia di successo accademico.[217] (Leblanc, 1997: 38 -39)

La teoria delle Intelligenze Multiple ci invita invece ad accorgerci della presenza negli studenti di altre caratteristiche fondamentali per poter improntare una didattica che li valorizzi e li aiuti davvero a sviluppare il loro potenziale. A questo proposito, sono interessanti le evidenze emerse in alcuni studi scientifici relativi alle abilità degli studenti con difficoltà:

> Gli studi empirici sui punti di forza e sui talenti degli studenti con difficoltà di apprendimento rivelano sette punti di forza chiave in questa popolazione: 1) la percezione visuo-spaziale, 2) l'esperienza

[217] « L'éducation spéciale demeure prisonnière d'une approche rééducative orientée vers la compensation des faiblesses des élèves. Il s'agit, selon cette approche, de remédier aux difficultés par diverses stratégies de surapprentissage ou de découpage des contenus à apprendre dans des unités plus simples. […] la vision dominante sur les difficultés d'apprentissage est réductionniste, centrée sur seulement deux capacités d'apprentissage. […] les élèves en difficulté d'apprentissage sont méconnus dans leurs forces et leurs talents et ces caractéristiques positives sont un gage de réussite scolaire. »

concreta, 3) l'ancoraggio al presente, 4) la scrittura concettuale, 5) il pensiero divergente, 6) l'interesse per i computer e 7) la predisposizione musicale.[218] (Leblanc, 1997: 38)

Particolarmente rilevanti ai fini della nostra ricerca, sono anche i risultati ottenuti negli studi riportati da Leblanc (1997: 38) rispetto all'insegnamento dell'italiano:

> Uno studio di Poplin, Gray, Larsen, Banekowski e Mehring (1980) sugli alunni con difficoltà di apprendimento ha dimostrato che avevano la stessa maturità tematica e lo stesso vocabolario degli alunni 'normali' nei primi anni della scuola primaria, ma che questa densità concettuale è diminuita nel corso della loro storia scolastica. Questa perdita sembra essere spiegata dalla focalizzazione dei programmi di recupero tradizionali sulle debolezze formali di ortografia, grammatica e punteggiatura degli alunni con difficoltà di apprendimento. I progressi scolastici sono diversi quando l'intervento si concentra sul processo di scrittura. In questo caso, si registrano notevoli progressi nella scrittura e in altre materie scolastiche (Kirchner e Kistinger, 1984).[219] (Leblanc, 1997: 38)

Questi risultati dimostrano quanto sia determinante nell'insegnamento di una lingua il valore attribuito dall'insegnante ad alcuni aspetti, piuttosto che ad altri, nel far sì che la lingua costituisca un elemento di accentuazione e conferma della difficoltà oppure un mezzo attraverso cui fare dei progressi. È proprio la prospettiva assunta dall'insegnante, dunque, che determina la quantità di risorse oppure di ostacoli che si possono individuare durante il percorso. Hearne e Stone (1995: 439) mettono in evidenza i vantaggi della teoria delle Intelligenze Multiple da questo punto di vista:

> Particolarmente influente è stato il lavoro di Howard Gardner, la cui teoria delle intelligenze multiple richiede una ristrutturazione delle nostre scuole per accogliere modalità di apprendimento e di indagine diverse dagli approcci deficitari. Almeno, alcune ricerche attuali nel campo delle difficoltà di apprendimento hanno iniziato a concentrarsi sulla creatività e sui punti di forza e talenti non

[218] « Les études empiriques sur les forces et les talents des élèves en difficulté d'apprentissage révèlent sept forces marquantes chez cette population : 1) la perception visuospatiale, 2) l'expérience concrète, 3) l'ancrage dans le présent, 4) l'écriture conceptuelle, 5) la pensée divergente, 6) un intérêt pour l'informatique et 7) une disposition musicale. »

[219] « Une étude de Poplin, Gray, Larsen, Banekowski et Mehring (1980), menée auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, a révélé que ces derniers démontraient une maturité thématique et un vocabulaire équivalent aux élèves « réguliers » dans les premières années du primaire, mais que cette densité conceptuelle s'amenuisait au cours de leur histoire scolaire. Cette perte semble s'expliquer par l'orientation des programmes traditionnels de rééducation centrés sur les faiblesses formelles en orthographe, en grammaire et en ponctuation des élèves en difficulté d'apprentissage. Le cheminement scolaire se déroule autrement lorsque l'intervention se focalise sur le processus d'écriture. Il y a alors un progrès marqué en écriture et dans les autres matières scolaires (Kirchner et Kistinger, 1984).»

> tradizionali che non sono stati ben compresi o altamente valorizzati dalle scuole.[220] (Hearne, Stone, 1995: 439)

Considerare gli studenti attraverso i loro punti di forza e metterli nelle condizioni di poter dimostrare le loro abilità, piuttosto che distinguerli sulla base delle loro difficoltà e cercare di compensarle, si rivela un approccio molto fruttuoso dal punto di vista dell'apprendimento. Per esempio, Shirduan, Case e Faryniarz (2002: 326) spiegano come la consapevolezza dell'insegnante degli interessi e delle abilità dei suoi studenti, sarebbe stata d'aiuto nello strutturare una didattica più efficace per un'alunna con ADHD:

> Se l'insegnante di Susan avesse conosciuto gli interessi e le capacità dei suoi studenti e avesse capito come utilizzarli, avrebbe potuto stimolare la curiosità della bambina verso la complessità e la ricchezza dell'ambiente esterno per esplorare ulteriormente i misteri della lettura, della scrittura e dell'aritmetica. L'insegnante di Susan avrebbe potuto creare un ponte di apprendimento tra il suo potenziale cognitivo che le permette di classificare, categorizzare o discernere i modelli tra le farfalle e quello richiesto per discernere i modelli in matematica.[221] (Shirduan, Case e Faryniarz, 2002: 326)

Dagli studi effettuati da Schirduan (2000) su un campione di ragazzi con ADHD frequentanti diversi ordini e gradi di studio, infatti, è emerso che più della metà degli studenti presentava le intelligenze naturalistica e spaziale come intelligenze predominanti. Inoltre, è stato rilevato

> un modello di intelligenza notevolmente diverso dal profilo logico-linguistico generalmente apprezzato nelle scuole e nella società. Più della metà degli 87 studenti con ADHD, dal secondo al settimo livello nei siti SUMIT[222], possedeva le intelligenze naturalista e spaziale come intelligenze predominanti (Schirduan 2000). Questi studenti hanno anche riferito un concetto di sé nella media, confermato anche dagli insegnanti. Inoltre, un modello di intelligenza spaziale o naturalista è apparso in 47 studenti con ADHD […] nelle scuole elementari, medie e superiori non SUMIT. Cosa significa

[220] « Particularly influential has been the work of Howard Gardner, whose theory of multiple intelligences calls for a restructuring of our schools to accommodate mode of learning and inquiry with something other than deficit approaches. At least, some current research in the field of learning disabilities has begun to focus on creativity and non-traditional strengths and talents that have not been well understood or highly valued by the schools. »

[221] « If Susan's teacher had known her students' interests and abilities and understood how to use them, she could have piqued the child's curiosity of the complexity and richness of the outdoors to explore further the mysteries of reading, writing and arithmetic. Susan's teacher might have scaffolded learning between her cognitive potential to classify, categorize, or discern patterns among butterflies and those required to discern patterns in math. »

[222] Progetto della Harvard University che ha identificato le scuole in cui si è verificata un'attuazione efficace della teoria delle Intelligenze Multiple.

> questo studio? Gli studenti con ADHD sono intelligenti, ma spesso in modi meno tipici di quelli dimostrati a scuola.[223] (Shirduan, Case e Faryniarz, 2002: 326)

L'applicazione alla didattica della teoria delle Intelligenze Multiple può risultare vantaggiosa non solo per gli studenti con ADHD ma in generale per tutti gli studenti che presentano abilità diverse da quelle riconducibili alle intelligenze linguistica e logico-matematica. A tal proposito, Shirduan, Case e Faryniarz (2002: 328) affermano: "Gli studenti con o senza ADHD che falliscono nelle scuole pubbliche tradizionali, che si concentrano principalmente sull'intelligenza linguistica e logico-matematica, possono essere coinvolti, possono ottenere risultati e possono vedersi positivamente».[224] Un maggior coinvolgimento e l'incremento del senso di autoefficacia potranno così aiutare gli studenti a fare un'esperienza positiva dell'apprendimento, da cui trarre soddisfazione e stimoli per impegnarsi ulteriormente.

4.1.2 Rapporto con la diversità

Oltre al miglioramento della percezione di sé stessi, è fondamentale anche il riconoscimento da parte dell'insegnante e dei compagni. Come afferma Morin[225] infatti "Il problema chiave nella relazione con l'Altro è il riconoscimento. Ogni essere umano ha un bisogno fondamentale di essere riconosciuto"[226]. A questo proposito Armstrong (in Hearne e Stone, 1995: 439) mette in evidenza i pericoli che si possono presentare quando si adotta un approccio tradizionale:

> Le scuole lasciano che milioni di bambini fantasiosi non vengano riconosciuti e che i loro doni rimangano inutilizzati, semplicemente perché gli educatori prestano troppa attenzione ai numeri, alle parole e ai concetti e non abbastanza alle immagini, alle fotografie e alle metafore. Molti di questi bambini potrebbero finire in classi con disabilità di apprendimento e molti altri potrebbero

[223] « a pattern of intelligence noticeably different from the language-logic profile generally valued in schools and society. More than half of the 87 students with ADHD in grades two through seven in the SUMIT sites[223] possessed the naturalist and spatial intelligences as their predominant intelligences (Schirduan 2000). These students also reported average self-concept, and teachers reported average achievement. Additionally, a pattern of the spatial or naturalist intelligences appeared in 47 students with ADHD […]in non-SUMIT elementary, middle, and high schools. What does this study mean? ADHD students are smart, but often in ways that are less typically demonstrated in school.

[224] «Students with or without ADHD who fail in traditional public schools that focus primarily on linguistic and logical-mathematical intelligence can be reached, can achieve, and can view themselves positively. »

[225] MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., « Au péril des idée : les grandes questions de notre temps », p. 35.

[226] « Le problème clé de la relation à autrui, c'est la reconnaissance. Tout être humain a un besoin fondamental d'être reconnu. »

> disperdersi in classi normali, in parte perché nessuno è stato in grado di capire come sfruttare i loro talenti in un ambiente scolastico.[227] (in Hearne, Stone, 1995: 439)

Il non riconoscimento è una condizione che tocca anche i ragazzi di origine migratoria. Hearne e Stone (1995) portano all'attenzione un fenomeno che spesso si verifica nelle scuole: la considerazione delle loro caratteristiche e modalità diverse attraverso un'ottica esclusivamente di svantaggio. Alcune ricerche hanno infatti rilevato la tendenza ad etichettare gli studenti stranieri come ragazzi svantaggiati, in quanto appartenenti ad una cultura diversa da quella del paese di immigrazione. Ciò avviene di default senza invece mettere in discussione i metodi utilizzati dalla scuola, come possibile causa di questo svantaggio. Per esempio, gli autori (1995: 144) fanno notare che la maggior rilevanza attribuita dalla scuola occidentale alle abilità produttive e ricettive nella lingua scritta, rispetto ad altre capacità, è penalizzante nei confronti di ragazzi provenienti da culture fondate su tradizioni orali, come ad esempio quella degli Hmong, gruppo etnico che vive in Cina. È opportuno dunque chiedersi:

> Gli studenti di seconda lingua sono messi in una posizione di svantaggio significativo anche a causa del nostro riscattare tutti i contenuti attraverso la competenza nell'inglese scritto? La ricerca documenta chiaramente una presenza massiccia di studenti non anglofoni nei programmi di recupero e di disabilità di apprendimento (Barken & Bernal, 1991). Barken e Bernal hanno suggerito che le misure del QI (ampiamente utilizzate per l'inserimento degli studenti) contribuiscono ad eliminare molti studenti capaci dai programmi per studenti dotati, "un numero sproporzionato dei quali sono studenti provenienti da culture non tradizionali". Questi bambini, se vengono "riconosciuti [come talentuosi]", sono in genere ammessi solo dopo aver acquisito la padronanza dell'inglese e ricevono istruzioni in tutte le classi in inglese."[228] (Hearne, Stone, 1995: 144)

Anche Belleau (2005: 805) evidenzia il problema della categorizzazione come problematici di ragazzi che semplicemente non corrispondono ai parametri stabiliti dalla scuola. Come soluzione, propone

---

[227] « The schools allow millions of imaginative kids to go unrecognized and let their gifts remain untapped simply because educators focus too much attention on numbers, words, and concepts, and not enough on images, pictures and metaphors. Many of these children may be ending up in learning disability classes and many more may be wasting away in regular classrooms, at least in part because nobody has been able to figure out how to make use of their talents in a school setting. »

[228] « Are second-language learners also placed at a significant disadvantage because of our holding all content ransom for skills in written English? Research clearly documents an overrepresentation of non-English-speaking students in learning disability and remedial programs (Barken & Bernal, 1991). Barken and Bernal suggested that IQ, measures (widely used in student placement) serve to eliminate many able learners from gifted programs, "a disproportionate number of whom are students from nonmainstream cultures". These children, if they are "identified", are typically admitted only after they have mastered English, and ca receive instruction in all English classroom". »

di adottare un approccio che riconosca e valorizzi i punti di forza dello studente, piuttosto che enfatizzare le sue debolezze:

> In effetti, quando si tratta di imparare, tutti sperimentiamo difficoltà associate a una o all'altra delle intelligenze definite da Gardner. Il problema è più evidente quando la difficoltà riguarda una delle aree favorite dalla scuola. Ma quando un giovane incontra delle difficoltà, cosa si può fare per aiutarlo ad avere successo? Thomas Armstrong sostiene che è possibile sfruttare i bypass cognitivi per promuovere il successo scolastico. In altre parole, suggerisce di basarsi sui punti di forza e di adottare un approccio orientato alla valorizzazione per aiutare i giovani a trovare le proprie soluzioni alle loro difficoltà.[229] (Belleau, 2005: 805)

Un'altra questione importante a cui si deve fare attenzione, riguarda quale tipo di riconoscimento si attribuisce agli studenti. Questo problema si pone soprattutto con gli studenti stranieri. A volte succede che, nell'intento di coinvolgerli, ci si approcci a loro in modo inopportuno, facendoli sentire considerati soltanto in relazione all'appartenenza culturale, e non alle loro caratteristiche individuali.

Ramadan[230], interrogato da Du Bord rispetto alla questione, suggerisce agli insegnanti un modo diverso per coinvolgere gli studenti di origine migratoria:

> Non parli di un "loro" che non esiste se non nella Sua percezione, ma di ciò che può interessarli qui, nella loro realtà. […] Si finisce per credere che, nell'insegnamento l'essenziale sia parlare di te, del posto da cui vieni, delle tue percezioni. Risvegli la loro curiosità e il loro interesse con strategie pedagogiche di identificazione del loro vissuto. Per esempio, […] promuova la riflessione sull'interiorità, l'interrogazione, l'esilio, la sofferenza, il benessere, la rivolta e proceda per andate e ritorni […] che si avvicini alla realtà del loro contesto.[231]

---

[229] « En fait, en matière d'apprentissage, nous éprouvons toutes et tous des difficultés associées à l'une ou à l'autre des intelligences définies par Gardner. Le problème est plus évident lorsque la difficulté se situe dans l'un des champs privilégiés par l'école. Mais lorsqu'un jeune rencontre une difficulté, que faire afin de l'accompagner vers la réussite ? Thomas Armstrong affirme qu'il est alors possible d'exploiter le contournement cognitif afin de favoriser la réussite scolaire. Autrement dit, il nous propose de nous appuyer sur les forces, d'adopter une approche de valorisation pour amener le jeune à trouver une solution personnelle à ses difficultés. »

[230] MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., « Au péril des idée : les grandes questions de notre temps », pp. 30-31.

[231] « Ne leur parlez pas d'un " chez eux" qui n'existe que dans votre perception, mais de ce qui peut les intéresser ici, dans leur réalité […] On finit par penser que, dans l'enseignement, l'essentiel est de parler de vous, de là d'où vous venez, de vos perceptions. Eveillez leur curiosité et leur intérêt par des stratégies pédagogique d'identification dans leur vécu. Par exemple, […] développez une réflexion sur l'intériorité, le questionnement, l'exil, la souffrance, le bien-être, la révolte, et procédez par des allers-retours qui […] s'approchent des réalités de leur contexte. »

Un approccio di questo tipo può essere possibile, per esempio, impostando una didattica attenta alle intelligenze personali (intrapersonale e interpersonale). La teoria delle Intelligenze Multiple fornisce, dunque, agli insegnanti una modalità utile attraverso cui riconoscere e coinvolgere gli studenti stranieri, facendoli sentire valorizzati come persone, indipendentemente dalla loro origine.

Un'altra conquista importante che una didattica fondata sulle Intelligenze Multiple rende possibile, riguarda invece tutti gli studenti, promuovendo lo sviluppo di un rapporto positivo e fecondo con la diversità. La scuola rappresenta intrinsecamente un terreno di incontro con persone diverse. Tuttavia, può esercitare un ruolo attivo nel determinare il tipo di relazione che gli studenti istaurano con chi è diverso da loro. Come ribadisce Claude-Henry du Bord, nel suo libro "Il pericolo delle idee", "l'intelligenza non è nulla senza l'ascolto, senza una disposizione comune a consentire che l'altro si esprima pienamente".[232]Il contesto scolastico rappresenta dunque un'opportunità preziosa per sviluppare l'atteggiamento di apertura, di ascolto e di scambio utili per promuovere una convivenza pacifica e fruttuosa nella società.

L'incontro e il confronto con l'Altro diverso da noi, rappresenta un passaggio fondamentale della crescita di ognuno. Questa è la convinzione di Gardner; Sclavi (2014: 10) infatti afferma che:

> Da psicologo dello sviluppo e pedagogo, gli salta all'occhio l'enorme valenza educativa di una tale esperienza. In un mondo sempre più interculturale, insegnare agli studenti a riconoscere e rispettare le tensioni derivanti dallo scontro-incontro fra diverse Weltanschauung, è probabilmente più importante che insegnare loro più di una lingua. (Sclavi, 2014: 10)

In questa occasione, la prospettiva che si sceglierà di assumere è determinante. Una prima possibilità consiste nel percepire sé stessi come "normali" e guardare alla diversità degli altri come "anomalia", "mancanza" o inadeguatezza al proprio contesto culturale e scolastico. Una possibilità diversa invece ci è offerta dalla teoria delle Intelligenze Multiple, che ci dona uno sguardo meno egocentrico e più democratico. Dal momento che ognuno possiede le otto intelligenze individuate da Gardner, infatti, ci si può considerare tutti uguali. Tuttavia, essendo che queste intelligenze si combinano in modo diverso in ciascuno, una caratteristica che ci accomuna ma che al contempo ci differenzia è l'unicità. In altre parole, siamo tutti uguali, ma in modo diverso. Il riconoscimento dell'esistenza delle Intelligenze Multiple diventa dunque una risorsa preziosa per far assumere

[232]« l'esprit n'est rien sans l'écoute, sans une commune disposition à laisser l'autre s'exprimer pleinement », MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., « Au péril des idée : les grandes questions de notre temps », p.9.

consapevolezza agli studenti rispetto alle peculiarità proprie e degli altri, al di là di pregiudizi e stereotipi. La diversità diventa dunque un terreno interessante su cui incontrarsi.

La sperimentazione di modalità diverse attraverso cui apprendere, inoltre, permette agli studenti di diventare consapevoli dei propri punti di debolezza. Questo aspetto è significativo nel prevenire l'assunzione di una posizione di superiorità rispetto agli altri. La teoria di Gardner, infatti, porta tutti sullo stesso piano, in un'ottica secondo la quale:

> Ogni persona, così come ha delle impronte digitali, ha una propria impronta intellettuale, per cui nasce con una maggiore propensione verso la comprensione del mondo da certi punti di vista e in certe aree dello scibile e con degli handicap in altre aree e/o discipline. (Gardner, 2014: 18)

L'individuazione di un terreno comune, rappresentato dalla consapevolezza della diversità che contraddistingue ogni persona, permette di sviluppare una sana curiosità nei confronti dell'Altro permettendo uno scambio. A questo proposito, Gabrielle Rifkin, mediatrice inglese che lavora per le ONG in Medio Oriente sottolinea:

> Spesso, quando abbiamo una conversazione, non siamo curiosi di conoscere l'altra persona. Tendiamo a vedere il mondo attraverso le nostre lenti e spesso finiamo per parlare con persone che la pensano come noi. [È importante] essere sinceramente curiosi l'uno dell'altro.[233]

Ramadan[234] sostiene che "La forza di un(a) buon(a) insegnante o di una buona insegnante è quella di riuscire a risvegliare la curiosità"[235]. Una didattica che si basa sulle Intelligenze Multiple è particolarmente adatta a stimolare la curiosità rispetto a sé stessi e nei confronti degli altri, non soltanto attraverso la sperimentazione da parte degli studenti di modalità di accesso ai contenuti diverse, ma anche perché riconosce spazio nel contesto scolastico per un confronto su tematiche di carattere personale ed esistenziale.

[233]« Often when we've a conversation we're not curious about the other person. We tend to see the world through our own lenses, and we often end up talking to people who think like us. [It is important] to be genuinely curious about each other. » Da una trascrizione effettuata dall'autrice dell'intervista a Gabrielle Rifkin durante la puntata "Across the line" del programma radiofonico di BBC radio 4, trasmesso il 01.03.2018.

[234] MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., « Au péril des idée : les grandes questions de notre temps », p.31.

[235] « La force d'un(e) bon(ne) enseignant(e) est de réussir à éveiller la curiosité ».

Attività che stimolino le intelligenze interpersonale, intrapersonale ed esistenziale potrebbero, per esempio, far esplorare gli aspetti ai quali, secondo Morin[236], la scuola non dedica ancora sufficiente importanza:

> Non si insegnano i rischi di illusione e di errore che ogni conoscenza comporta. Non si insegna ciò che siamo; non si insegna sul serio che cosa sia la mondializzazione che stiamo subendo; non si insegna a comprendere gli altri; non si insegna ad affrontare l'incertezza. Si produce morale, ma a parole. Ora, è attraverso l'esempio che la morale può essere comunicata. [237]

Una didattica impostata secondo la teoria di Gardner può offrire agli studenti occasioni concrete dove sperimentare quotidianamente sulla propria pelle quei principi che spesso si conoscono nella teoria ma che non si è abili ad applicare nella pratica. La classe diventa il laboratorio in cui ognuno ha la possibilità di "prendere le misure" rispetto a questioni importanti per la vita presente e futura, quali, per esempio, l'accettazione di sé stessi e dell'Altro, e dove poter elaborare di comune accordo i valori per la convivenza comune in un contesto a cui tutti sentano di appartenere. Infatti, "É a scuola che si dà corpo all'identificazione e che si nutre il sentimento di appartenenza. "[238]

Attraverso la prospettiva offerta dalla teoria delle Intelligenze Multiple, equità ed inclusività diventano due obiettivi realizzabili. Infatti, le intelligenze Multiple forniscono innanzitutto un punto di vista costruttivo attraverso cui considerare la classe: non è più un coacervo di alunni da classificare in normali, stranieri e con deficit, bensì un gruppo studenti con diverse capacità e potenziali da sviluppare. In questo caso, si può parlare dunque di Classe ad Abilità Differenziate (CAD),

> intesa non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso. La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti. (Rodriguez, Caon, Brichese, 2019: 354)

---

[236] MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., *« Au péril des idée : les grandes questions de notre temps »,* p.29.

[237] « On n'enseigne pas les risques d'illusion et d'erreur que comporte toute connaissance. On n'enseigne pas ce que nous sommes ; on n'enseigne pas vraiment ce que c'est cette mondialisation que nous subissons, on n'enseigne pas à comprendre les autres, on n'enseigne pas à affronter l'incertitude. On introduit une morale, mais en paroles. Or, c'est par l'exemple que la morale se communique. »

[238] « C'est à l'école que l'on donne corps à l'dentification et que l'on nourrit le sentiment d'appartenance », MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., « Au péril des idée : les grandes questions de notre temps », p.32.

Un contesto concepito in questo modo rappresenta una possibilità concreta per ogni studente di sviluppare le proprie potenzialità. Come sottolinea Belleau (2005: 202), uno degli elementi fondamentali che determinano il successo scolastico, secondo la teoria delle Intelligenze Multiple, infatti, è rappresentato proprio dalle caratteristiche del contesto in cui si apprende:

> La teoria delle intelligenze multiple affronta in modo circolare la questione delle origini di una persona attraverso i fattori di emergenza. Conferma l'impatto dell'ambiente sullo sviluppo del potenziale e delle capacità. Poiché l'intelligenza è costituita da potenzialità, è possibile intervenire. Queste potenzialità interagiscono per fornire accesso alla conoscenza, per consentire l'azione. In questo contesto, è importante essere consapevoli che non tutti gli esseri umani sono uguali, ma che tutti possono raggiungere gli stessi livelli. Si tratta quindi di una questione di apprendimenti e di ritmo di apprendimento.[239] (Belleau, 2005: 202)

Questo principio viene ribadito anche da Sclavi (in Gardner, 2014: 19) che precisa:

> In una scuola concepita su queste basi, l'obiettivo sarà sempre quello di far sì che ognuno sappia *leggere, scrivere, parlare, ascoltare, osservare, misurare, valutare, calcolare,* ma i modi e i tempi di insegnare queste capacità, dovranno variare da persona a persona. A ogni studente, in questa scuola dovrebbe essere richiesto fin dai primi anni di scuola di "scoprire sé stesso", le proprie "aree forti" e "aree deboli", perseguendo una serie di attività nei tre campi: artistico, accademico e corporeo-cinestetico. (in Gardner, 2014: 19)

Rodriguez, Caon e Brichese (2019: 358) precisano quale sia la modalità secondo cui il docente possa tener conto della "differenza" in fase di pianificazione didattica, evitando al contempo di intraprendere imprese impossibili:

> Il docente non dovrà pensare di dover definire tanti piani di personalizzazione quanti sono gli alunni ma dovrà piuttosto saper progettare e realizzare 'aperture diversificate' che rendano l'esperienza didattica comune accessibile a più modalità di costruzione delle conoscenze e del 'sapere linguistico'.

[239] « La théorie des intelligences multiples s'intéresse d'une façon détournée à la question des origines d'une personne à travers les facteurs d'émergence. On y retrouve une forme de confirmation de l'impact du milieu sur le développement des potentialités, des capacités. Comme l'intelligence est composée de potentialités, il est possible d'intervenir. Ces potentialités interagissent pour permettre d'accéder à la connaissance, pour permettre d'agir. Dans un tel contexte, il importe d'être conscient que les humains ne sont pas tous égaux, mais qu'ils sont tous susceptibles d'atteindre les mêmes seuils. C'est donc d'apprentissages et de rythme d'apprentissage dont il est question. »

L'approccio *CUA* (*Conception Universelle de l'Apprentissage*) promosso dal *CAPRES*[240], che si basa sulla teoria delle Intelligenze Multiple e si pone come obiettivo di promuovere l'inclusione sociale, propone inoltre l'impostazione di una didattica che permetta a tutti gli studenti di usufruire degli strumenti e delle misure, in genere adottate solo per gli studenti con difficoltà:

> La CUA mira ad essere inclusiva. Si basa sulla premessa che a tutti devono essere forniti i mezzi per adattarsi al proprio ambiente in modo da riuscire ad integrarsi in esso. Questo approccio è pensato per raggiungere tutti gli studenti, sia che siano dotati di talento, che abbiano difficoltà o che beneficino di misure educative speciali. [...]
>
> In questo modo, ciò che una volta rappresentava una soluzione individuale diventa accessibile a tutti; ognuno, infatti, è libero di farne uso, qualora ne senta la necessità o semplicemente se crede che possa essere d'aiuto per imparare meglio. Così facendo, l'insegnante mette tutti gli allievi sullo stesso piano, in uno spirito di giustizia ed equità e le differenze di ognuno vengono accettate e persino valorizzate.[241] (Belleau, 2015: 1)

A questo proposito, un cenno va fatto anche rispetto ai materiali didattici che permettono di sviluppare una didattica in linea con i principi fin qui esposti.

4.2 Materiali didattici in commercio per l'insegnamento della grammatica ad alunni stranieri e con bisogni speciali

In questo paragrafo, ci focalizzeremo in particolare sui testi per la didattica della grammatica dell'italiano, in quanto rappresenta il focus della nostra ricerca. Presenteremo brevemente alcune proposte editoriali interessanti ai fini della promozione di un apprendimento inclusivo ed efficace. Per impostare una didattica di qualità, è importante anche la disponibilità di materiali all'avanguardia che permettano di soddisfare le esigenze di tutti. Prima di procedere con l'esposizione, però, riteniamo utile riportare i risultati di uno studio condotto in Veneto sull'utilizzo

[240] « Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur » è un consorzio creato nel 2002 in Québec che riunisce le comunità scolastiche e universitarie (ricercatori, insegnanti, studenti e lavoratori in prima linea), nonché gli organismi di consultazione e rappresentanza interessati al tema del successo degli studenti nell'istruzione post-secondaria. La sua mission è quella di promuovere e diffondere i risultati della ricerca e delle pratiche innovative e di trasferire le conoscenze. (Fonte : https://www.uquebec.ca/defda/CAPRES.htm)

[241] « La CUA se veut inclusive. Elle postule que toute personne se donne les moyens de s'ajuster à son environnement de manière à s'intégrer à celui-ci. Cette conception veut rejoindre tous les apprenants : qu'ils soient doués, qu'ils éprouvent quelques difficultés ou qu'ils bénéficient de mesures d'adaptation scolaire. […] C'est ainsi que ce qui était un accommodement individuel devient accessible à tous, chacun étant libre d'y avoir recours, s'il en ressent le besoin ou s'il croit simplement que cela peut l'aider à mieux apprendre. Ce faisant, le professeur place tous les apprenants sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, tous voient leurs différences acceptées voire même valorisées. »

di strumenti di inclusione scolastica per studenti con background migratorio, rispetto agli strumenti adottati per la didattica dell'italiano. Gli esiti di questa ricerca ci fanno prendere consapevolezza di come, in alcuni casi, l'insegnante si trovi a dover compiere scelte arbitrarie per far fronte alle esigenze degli studenti non italofoni, senza il supporto di una preparazione didattica adeguata che crei i presupposti per una pianificazione coerente rispetto agli obiettivi, ai metodi e ai materiali adottati.

Dall'indagine effettuata da Fiorentino (2021), infatti, è emerso che molto spesso il compito di insegnare l'italiano L2 agli studenti non italofoni è affidato al docente curricolare incaricato dell'accoglienza (2021: 128). Tuttavia, un dato poco confortante riguarda la consistente percentuale di docenti (30%) che hanno dichiarato di non aver ricevuto nessuna formazione specifica per l'insegnamento dell'italiano L2 (2021: 144). Fiorentino, infatti, ha individuato due punti critici rispetto a questo tipo insegnamento nelle scuole:

> La prima fragilità riguarda la precarietà dell'organizzazione dei corsi di italiano lingua seconda: dipendendo dalla disponibilità di fondi specifici volti a colmare situazioni emergenziali, tali modelli faticano a fornire una risposta stabile in termini di programmazione e, soprattutto, non permettono di prevedere una durata definita entro la quale l'alunno dovrebbe aver acquisito le competenze necessarie ad integrarsi nel gruppo classe. La seconda fragilità riguarda la formazione e il ruolo del docente: l'indagine mostra che la didattica dell'italiano come lingua seconda si regge sulla formazione offerta dalle reti di scopo e sull'autoformazione dei docenti. (Fiorentino, 2021: 150)

Questa situazione si rispecchia sulla scelta e sulla preparazione di materiali adatti all'insegnamento della L2. A questo proposito, è significativa la segnalazione da parte dei docenti di una carenza di materiali che facciano fronte alle necessità degli studenti legate allo studio delle materie curricolari. Fiorentino (2021: 145) infatti afferma:

> è interessante notare che i manuali specifici di italiano come lingua seconda, pur essendo presenti in gran parte delle scuole, non sembrano essere utilizzati per intero così come spiega un insegnante del campione: "Ins05 (Istituto tecnico Rovigo): Purtroppo non esiste un manuale di italiano L2 con tematiche e unità adatte ai bisogni linguistici di ragazzi neo-arrivati, inseriti nel contesto scuola, spesso con una capacità di comprensione e di comunicazione anche già sviluppate, ma privi di correttezza grammaticale." (Fiorentino, 2021: 145)

L'individuazione di questa carenza, secondo l'autrice, deriva dal fatto che i manuali per l'apprendimento dell'italiano L2 sono basati sull'approccio comunicativo e dunque non sono

finalizzati all'apprendimento dell'italiano dello studio. Per perseguire questo obiettivo, sarebbe infatti più opportuno utilizzare i materiali semplificati, poiché "hanno spesso il vantaggio non solo di possedere un linguaggio più accessibile, in termini lessicali, sintattici e testuali, ma anche di prevedere una struttura paratestuale che supporti l'apprendimento della disciplina." (Fiorentino, 2021: 146)

Per quanto riguarda i manuali che i docenti possono utilizzare per l'insegnamento della grammatica italiana, esistono dei testi che, per le loro caratteristiche, sono particolarmente adatti sia per gli studenti italiani, sia per studenti con difficoltà di apprendimento o che non hanno ancora una competenza avanzata nella lingua. La proposta da parte delle case editrici è molto ampia e variegata. Riportiamo qui alcuni manuali per la secondaria di primo e secondo grado, che ci sembrano innovativi e interessanti, soprattutto in un'ottica di inclusione.

Molti manuali prevedono oltre al libro cartaceo anche la possibilità di usufruire di diverse soluzioni digitali. Tra i libri proposti da Pearson, per esempio, alcuni prevedono una versione digitale e un "libro digitale liquido". La versione digitale, disponibile sia online che offline, offre gli stessi vantaggi di un libro cartaceo, poiché si possono aggiungere sottolineature e note; inoltre, permette di usufruire di contenuti integrativi. Nel "libro digitale liquido", invece, sono presenti contenuti multimediali, accessibili mediante un QR code riportato nel libro cartaceo. Un altro strumento utile, messo a disposizione sia degli studenti che degli insegnanti, è una piattaforma[242] in cui trovare materiali digitali aggiuntivi. Grazie a questo strumento, i docenti hanno la possibilità di reperire materiali utili a strutturare lezioni e verifiche adatte alle diverse esigenze degli studenti.

Queste modalità sono tutte presenti, per esempio, nel libro "Parole Attive" di Caon e Brichese. Dal punto di vista dell'inclusione, è evidente un'attenzione alle differenze e ai bisogni particolari che caratterizza al contempo i contenuti scelti, le modalità di presentazione di questi contenuti e il tipo di esercizi e attività proposte. Per quanto riguarda i contenuti, vengono trattati temi di educazione alla cittadinanza e alle relazioni. Gli esercizi sono strutturati secondo livelli diversi di difficoltà; sono presenti sezioni dedicate al ripasso e alla sintesi di ogni argomento. L'utilizzo di mappe concettuali, anche a completamento, la scelta delle immagini e l'utilizzo dei colori permettono la comprensione dei contenuti attraverso la visualizzazione. Un'attenzione particolare è rivolta agli studenti con DSA, che possono usufruire di una *Easybook* specifico, con contenuti e attività adatte alle loro esigenze.

[242] https://it.pearson.com/kilometro-zero/secondaria-1-grado/umanistica/grammatica.html

Inoltre, è prevista una sezione specifica a fine unità dedicata ad esercizi che coinvolgono le Intelligenze Multiple. Per quanto riguarda specificatamente l'insegnamento della grammatica invece, gli autori scelgono di proporre la teoria secondo un metodo induttivo e attraverso la presentazione di esempi di linguaggio reale. La motivazione e il coinvolgimento degli studenti vengono promosse attraverso esercizi ludici e cooperativi.

Anche "La matita verde", di Serianni, Patota e Della Valle, è disponibile sia in modalità cartacea, sia nelle due modalità digitali sopraelencate, e prevede un *Easybook* specifico per studenti con BES e DSA. L'attenzione all'inclusività si manifesta attraverso diversi aspetti. Gli esercizi sono graduati su livelli di difficoltà crescente in cui viene incluso anche un livello di eccellenza, per gli studenti più dotati. Attraverso le attività, si affrontano temi di educazione civica, sostenibilità e cittadinanza digitale. Inoltre, è presente una cura particolare al linguaggio utilizzato, al fine di promuovere la parità di genere e a non incorrere in stereotipi. Questo manuale, a differenza di altri, è dotato di una rubrica apposita sul cambiamento della lingua, attraverso la quale vengono presentati i temi principali su cui si concentra il dibattito odierno. Anche qui, sono presenti sezioni dedicate alla sintesi, alla ricapitolazione e al ripasso, con l'utilizzo di schemi e mappe concettuali che aiutano la visualizzazione. La comprensione è promossa anche dall'utilizzo di immagini e fumetti. Questo libro punta inoltre sull'esercizio delle *Life Skills* con esercizi e attività che promuovono la cooperazione, il *problem solving*, il pensiero critico, il pensiero creativo e la comunicazione efficace.

Zanichelli propone invece il libro "Ti racconto la grammatica" di Bosio e Schiapparelli. Per quanto riguarda le modalità, questo libro prevede meno opzioni disponibili rispetto ai libri che abbiamo presentato fin qui: oltre alla versione cartacea, sono stati pensati un *E-book* multimediale e una versione per studenti BES. Tuttavia, la proposta di questi autori è interessante perché riserva una particolare attenzione agli studenti stranieri: un tomo specifico è dedicato agli studenti che devono affrontare la prima alfabetizzazione in italiano; mentre l'*E-book* offre audiosintesi in sette lingue diverse (oltre ad inglese e spagnolo, troviamo arabo, albanese, cinese, romeno). L'*E-book* è uno strumento molto ricco di video, giochi interattivi e multimediali, e fornisce anche un audiolibro contraddistinto dalla lettura attoriale. Gli esercizi sono proposti in gran quantità, di tipologie diverse e strutturati su livelli differenti. Sono previsti anche esercizi aggiuntivi, di potenziamento e interattivi. Viene data importanza anche all'esercizio della capacità di autovalutazione, attraverso tabelle di autovalutazione e la creazione di un portfolio digitale di competenze, utile per pensare al proprio futuro. Dal punto di vista della grammatica, oltre all'adozione di un approccio induttivo e

l'utilizzo di compiti di realtà, un aspetto positivo è la rilevanza data alla competenza testuale: viene dedicato un tomo a parte per l'esercizio dell'abilità di scrittura. Romanzi, racconti e miti vengono invece utilizzati per stimolare la motivazione durante tutto il percorso.

Un altro manuale attento anche alle esigenze degli alunni stranieri è il libro di Antonelli, Picchiori e Rossi, "La lingua in cui viviamo", edito da Mondadori. Anche qui è prevista la traduzione in sette lingue, sia delle regole che delle consegne. Il libro digitale è particolarmente interessante poiché include esercizi auto correttivi, mappe che lo studente può modificare secondo le sue esigenze, video lezioni per introdurre gli argomenti e stimolare la motivazione, esercizi e giochi interattivi per l'ampliamento del lessico. L'uso di griglie mentali a inizio dei capitoli, mappe, esercizi graduati e cumulativi permettono una maggiore comprensione attraverso la sintesi e la visualizzazione. Per quanto riguarda la grammatica, particolare attenzione viene riservata al testo, di cui viene fornito l'audio nella versione digitale: viene utilizzato sia come mezzo attraverso cui motivare gli studenti, sia per applicare quando spiegato nella teoria. Questo libro punta molto sulla stimolazione della riflessione, dell'argomentazione e dell'analisi. Un tratto distintivo inoltre caratterizza la morfologia, poiché l'analisi procede a partire dal verbo.

Per la secondaria di secondo grado, invece segnaliamo "L'italiano di tutte e di tutti" di Serianni, Della Valle e Patota, edito da Pearson, poiché oltre a fornire le soluzioni digitali già adottate dai manuali presentati fin qui, dedica una particolare attenzione agli aspetti sociologici della lingua. Uno degli obiettivi di questo libro infatti è quello di far acquisire una maggiore consapevolezza dei meccanismi dell'italiano e nel ruolo che la lingua può esercitare allo scopo di costruire una società inclusiva e paritaria. Per questo motivo, vengono inclusi testi che trattano i temi di attualità e di educazione alla cittadinanza. Sono previsti inoltre anche dei momenti di riflessione personale e un'attenzione allo sviluppo delle *Life Skills* attraverso laboratori interattivi. Gli esercizi sono concepiti secondo livelli graduali di difficoltà, e per facilitare ulteriormente l'apprendimento sono forniti schemi, video per il ripasso, ed esercizi scritti con un font ad alta leggibilità. Un *Easybook* specifico è rivolto agli studenti BES.

Un manuale concepito per gli istituti tecnici e pensato per la didattica digitale integrata è "Italiano dal vivo", di Antonelli, Picchiorri e Rossi, edito da Mondadori. L'attenzione all'inclusività qui si concretizza soprattutto attraverso i laboratori specifici di ripasso e recupero per studenti BES, gli accorgimenti grafici finalizzati a consentire un'alta leggibilità e la presenza di mappe ed esercizi in modalità digitale e cooperativa, con momenti riservati anche all'autovalutazione. Inoltre, sono

fornite anche delle videolezioni. In questo manuale, si pone l'accento soprattutto sulla lingua d'uso: a questo proposito, è prevista una rubrica di approfondimento specifica. Gli obiettivi di apprendimento riguardano soprattutto la comprensione e la produzione dei testi, l'analisi grammaticale e logica attraverso il lavoro su testi tecnici e su frasi tratte dall'italiano d'uso.

Al nostro elenco aggiungiamo infine "Gramma tutor: per parlare e scrivere bene" di Savigliano, edito da De Agostini, poiché si contraddistingue per la rilevanza attribuita a situazioni comunicative extrascolastiche. In questo testo, si presta particolare attenzione all'applicazione della grammatica in contesti d'uso e all'esercizio delle abilità orali, oltre che scritte. Viene promosso un uso consapevole del lessico e l'esercizio delle competenze comunicative attraverso la trattazione di temi di attualità. Una rubrica apposita è dedicata a testimonianze e racconti sulla Costituzione. Le attività diversificate, per livelli diversi, e l'uso di tecniche e accorgimenti grafici che favoriscono la visualizzazione sono stati impostati in un'ottica di inclusività.

Come possiamo vedere, le offerte da parte delle case editrici non mancano. In questo paragrafo, abbiamo presentato soltanto una piccolissima parte del vasto panorama di materiali didattici che si apre al giudizio del docente, ma già da questa anteprima, possiamo renderci conto che una didattica attenta alle esigenze e alla valorizzazione delle caratteristiche di tutti è possibile anche solo attraverso la scelta di un buon manuale di grammatica.

In questo capitolo, abbiamo visto come la teoria delle Intelligenze Multiple rappresenti un approccio teorico prezioso perché fornisce il punto di vista giusto attraverso cui realizzare una didattica più equa ed inclusiva. Innanzitutto, ci permette di riconoscere capacità importanti sulle quali aiutare lo studente a costruire le proprie competenze e la propria autostima. Inoltre, l'attenzione dell'insegnante alle Intelligenze Multiple durante la progettazione e la pratica didattica, permette di abituare gli studenti a riconoscere queste diverse facoltà all'interno di sé e di confrontarsi con sé stessi e con gli altri, realizzando i propri punti di forza e di debolezza. Infine, attraverso l'introduzione di attività attente allo sviluppo delle Intelligenze personali (intrapersonale, interpersonale ed esistenziale), si può aiutare la classe a sviluppare un atteggiamento di reciproco ascolto, curiosità, umiltà ed accoglienza utili a creare una società più pacifica, in cui ognuno possa sentirsi libero di sviluppare il proprio potenziale. L'applicazione della teoria delle Intelligenze Multiple alla didattica crea dunque le condizioni giuste per realizzare a scuola un contesto adeguato "per l'inclusione

sociale e l'esercizio per tutti della cittadinanza attiva"[243], elementi fondamentali per una società migliore.

[243] MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, "Orientamenti interculturali", 2022, p.3.

CHAPITRE 5

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE : PROPOSITION DES ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE ITALIENNE L1 POUR ÉLÈVES DU LYCÉE SUR LA BASE DE LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES

Dans ce chapitre, nous proposons quelques activités de grammaire pour des élèves du Lycée structurées sur la base des principes théoriques exposés dans les chapitres précédents. En particulier, ces activités ont été conçues pour faire participer également les étudiants étrangers. Nous précisons, en outre, qu'elles visent à constituer un moment de synthèse et d'application des concepts déjà abordés lors la leçon.

Avant de les présenter, nous fournissons quelques détails techniques :

- Dans les activités conçues pour être réalisées en binôme, nous avons préféré indiquer les membres du binôme par "élève 1" et "élève 2", afin de rendre l'explication plus fluide et plus compréhensible ;

- Le nombre de membres de l'équipe est indicatif et doit être adapté en fonction du contexte ;

- Dans l'idée de l'auteure (inspirée de Balboni 2017), à la fin des activités, le travail effectué devrait être reporté dans « *Da noi, una grammatica intelligente !*»[244] : un fichier, éventuellement interactif, partagé au moyen de la plateforme habituellement utilisée par la classe pour le travail numérique (*Classroom* en est un exemple). Dans ce fichier, les élèves, d'un commun accord et sous la supervision de l'enseignant, construisent pas à pas une grammaire « de classe », dans laquelle ils rapportent ce qu'ils ont appris et construit au niveau des connaissances au cours des activités. Cette grammaire devient ainsi un outil pour systématiser et personnaliser le contenu. Le nom de la grammaire n'est qu'une proposition ; en fait, il serait préférable qu'il soit proposé par les étudiants.

- Une autre idée peut être de proposer la création d'une page *Facebook* destinée aux jeunes, où les étudiants publient des explications accrocheuses sur des sujets de grammaire utiles à la promotion d'une bonne utilisation de la langue. Ce travail pourrait être précieux du point de vue

[244] « Chez nous, une grammaire intelligente ! »

de la compétence linguistique et communicative, tout d'abord, pour stimuler entre les étudiants le débat sur des questions relatives à l'utilisation de la langue : ils devront proposer et explorer des sujets qui sont pertinents et qui, de même, peuvent stimuler l'intérêt des *followers*. Ensuite, il s'agit d'améliorer leur capacité à communiquer dans les médias sociaux.

En ce qui concerne les Intelligences Multiples, ce travail encourage l'interaction entre les membres de la classe, qui devront mettre à disposition leurs intelligences et leurs talents pour réussir le projet. Le projet étant collaboratif et impliquant une interaction avec les personnes qui suivent la page *Facebook*, il fait appel à l'***INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE.*** L'***INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE*** sera engagée lorsque les élèves devront proposer des sujets à publier : ils devront réfléchir à leur idée de la grammaire et de son rôle dans leur vie quotidienne, afin de pouvoir déterminer le message sur la grammaire qu'ils veulent transmettre aux personnes qui suivent leur page. L'idéal est d'intéresser le plus grand nombre de jeunes au sujet. L'***INTELLIGENCE NATURALISTE*** orchestrera la gestion du contenu et de la page en général. L'organisation doit être claire, surtout lorsqu'il s'agit de sujets grammaticaux, et le contenu doit être structuré selon des hiérarchies ; la capacité typique des personnes dotées de cette intelligence est donc précieuse. Les intelligences ***MUSICALE*** et ***KINESTHÉSIQUE*** permettront de rendre la présentation de certains sujets plus vivante et attrayante. Par exemple, on peut aborder le sujet des accents en reproduisant le rythme des mots en musique ; les sujets relatifs aux aspects extralinguistiques et pragmatiques de la langue peuvent également faire l'objet d'une mise en scène. L'***INTELLIGENCE SPATIALE*** avec son habilité à tout traduire en formes et en images, attirera l'œil sur la page, car elle rendra le contenu plaisant et graphiquement plus clair. L'***INTELLIGENCE LOGICO-MATHEMATIQUE*** pourrait contribuer à la création d'énigmes et de jeux de mots qui suscitent l'intérêt des *followers*.

Enfin, les étudiants de langue maternelle non italienne peuvent traduire les *posts* ou en reproduire le contenu d'une manière plus simple dans leur langue, afin que la page soit également accessible aux jeunes étrangers. Il serait intéressant qu'ils créent des dossiers permettant d'éveiller la curiosité du public italien sur les particularités de leur langue. L'***INTELLIGENCE LINGUISTIQUE*** est manifestement impliquée ici et plus généralement dans la création de tous les *posts.*

- Les titres des sections sont tirés de la grammaire « La forza delle parole » par Serianni, Della Valle e Patota, 2019, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, pp. 4-16.

PHONÉTIQUE ET ORTHOGRAPHE

Activité 1_ PHONÈMES ET GRAPHÈMES : La transcription des sons

❖ **Objectifs**

Pratiquer l'utilisation de l'Alphabet Phonétique International

❖ **Matériel et outils**

Des cartes préparées par l'enseignant avec des mots écrits en alphabet phonétique.

❖ **Procédure**

La classe est divisée en équipes de cinq membres au maximum. Chaque équipe reçoit une carte sur laquelle figurent dix mots de l'alphabet phonétique à écrire en alphabet graphique. Aucune aide technologique ne peut être utilisée dans ce cas. Chaque mot deviné rapporte deux points. L'équipe qui a accumulé le plus de points en un minimum de temps gagne.

Une fois le jeu terminé, les élèves gagnants devront créer avec leurs mots des mots croisés, qui seront postés sur la page *Facebook* pour engager les *followers*.

Le degré de difficulté peut être augmenté en remplaçant les mots croisés par la composition d'un petit texte, à partir des mots donnés, à proposer aux *followers* dans l'alphabet phonétique.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***LINGUISTIQUE :*** l'élève doit pouvoir lire l'alphabet phonétique ;
- ***NATURALISTE*** : les caractéristiques phonologiques communes aux mots doivent être identifiées pour construire des mots croisés ;
- ***LOGICO-MATHÉMATIQUE*** : un ordre logique doit être suivi pour créer le texte.

Activité 2_ L'ACCENT : l'accent tonique et l'accent graphique

❖ **Objectifs**

Exercer sa sensibilité pour reconnaître les accents dans un mot et les classer par type en utilisant les termes grammaticaux corrects.

❖ **Matériel et outils**

De la percussion ou des morceaux de musique instrumentale spécialement préparés par l'enseignant. Ici nous proposons quelques exemples : https://drive.google.com/drive/folders/1alHBKzIVPuRv4sT6TKtCzz-o0QWJv1D2?usp=sharing

❖ **Procédure**

L'enseignant essaiera de reproduire le son d'un mot à l'aide d'un tambourin : chaque battement représentera une syllabe. La syllabe accentuée sera représentée par un battement plus intense. Les élèves doivent trouver des mots correspondant à cette représentation sonore et expliquer de quel type de mot il s'agit en fonction de l'accent (*tronca, piana, sdrucciola, bisdrucciola, trisdrucciola*). L'élève qui devine le plus de mots gagne et peut se substituer à l'enseignant pour proposer des mots à ses camarades. Pour faciliter l'exercice, il est possible de fournir la liste des mots en désordre.

Les étudiants qui le souhaitent seront invités à réaliser des pistes instrumentales à la maison afin de proposer le même jeu aux *followers* de la page *Facebook*.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***MUSICALE* :** pour deviner les mots, il faut savoir reconnaître le rythme et avoir une bonne perception auditive. Pour deviner les mots, il faut savoir en reconnaître le rythme et la cadence, une bonne perception auditive est donc nécessaire. De plus, pour réaliser les morceaux correspondants aux mots à proposer pour la page *Facebook*, il faut savoir cueillir les sons des mots et le traduire en sons musicaux ;
- ***NATURALISTE*** : il est nécessaire de faire le lien entre le son perçu et le son des mots connus. En outre, elle est utile pour classifier selon le type d'accent ;
- ***KINESTHÉSIQUE*** : dans le cas de la réalisation de pistes instrumentales avec des instruments de musique, les mouvements doivent être coordonnés pour obtenir les sons appropriés permettant de reproduire le mot choisi.

Activité 3_ VOYELLES ET CONSONNES : la prononciation selon les variétés régionales et l'italien standard

❖ **Objectifs**

Prendre conscience des caractéristiques de sa propre prononciation et de celle des autres. Identifier les différences de prononciation entre les variétés régionales et l'italien standard.

❖ **Matériel et outils**

- Une liste de mots crée par l'enseignant, sur la base également des suggestions de la vidéo à montrer en classe ;
- Un tableau blanc interactif et un ordinateur ;
- La vidéo à projeter : https://www.youtube.com/watch?v=Q7CFFmuqUl4;
- Une application permettant de créer des sondages sur *Facebook ;*
- Un dispositif électronique avec enregistreur vocal pour enregistrer la voix (smartphone, ordinateur portable, tablette).

❖ **Procédure**

Les étudiants doivent mener une enquête sur les médias sociaux pour comprendre comment les gens prononcent les voyelles dans les mots proposés par l'enseignant. Pour l'enquête, une piste audio présentant des différentes options de prononciation, en tant que choix liés aux mots en question, devra être réalisée. Ceux qui le souhaitent peuvent réaliser alternativement un entretien vidéo où ils interrogent des personnes qu'ils connaissent. Les mots considérés sont les suivants :

ALLEGRO – TRENO – DOPO – CORRIERA – BATTESIMO – PARABREZZA – CAPELLO – COLONNA – COMETA – CORRIDOIO - ACCAPPATOIO – ABBEVERATOIO – CRESPO – CROSTA – DOCCIA – FELPA – FOGA – FORMULA

Lors d'une leçon ultérieure, les résultats sont discutés en classe. L'enseignant montre ensuite la vidéo qui explique la prononciation standard de ces mots. Enfin, les étudiants réalisent une vidéo similaire, pour expliquer à leurs *followers* la prononciation des mots pris en considération selon l'italien standard.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***LINGUISTIQUE :*** la réalisation de l'interview nécessite de réfléchir à la manière d'expliquer le sens du projet aux personnes interrogées ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : les élèves doivent se coordonner pour la réalisation du projet. Ils communiquent avec des personnes différentes, dans le cas de l'interview. Pour la création de la vidéo d'explication finale, il est nécessaire d'adopter le style le plus approprié pour le public de la page Facebook ;
- ***NATURALISTE*** : les élèves doivent comparer les variétés régionales et la variété standard en cherchant à en comprendre les différences de prononciation ;

- ***KINESTHÉSIQUE*** : Pendant la réalisation de la vidéo, les élèves peuvent s'aider des expressions faciales pour expliquer la prononciation correcte des mots ;
- ***MUSICALE*** : elle entre en jeu dans la distinction des sons des voyelles.

LEXIQUE

Activité 4_ LE SENS DES MOTS : Dénotation et connotation

❖ **Objectifs**

- Utiliser avec discernement le sens dénotatif et connotatif des mots ;
- Enrichir le vocabulaire avec des mots utiles pour exprimer un état d'esprit.

❖ **Matériel et outils**

- Images en couleur ;
- Papeterie ;
- Feuilles de papier ou tablette pour le dessin (au choix de l'élève).

❖ **Procédure**

Lors de la leçon précédente, les élèves ont déjà été divisés en paires et ont reçu les indications sur les étapes à préparer à la maison pour l'activité. L'élève 1 a pour tâche de choisir l'une des images proposées (ou il peut choisir à la maison une image suscitant en lui une émotion particulière). À l'aide du web, il recherche des mots qui peuvent être utiles à la description et en dresse une liste.

En classe, il doit faire une description orale connotative de l'image choisie, sans montrer la photo et en essayant de susciter le même état d'esprit qu'il a ressenti chez son partenaire. À ce propos, il est recommandé de s'aider également de l'intonation de la voix et des gestes.

L'élève 2, quant à lui, a pour tâche de représenter par un dessin ce qu'il a compris. Une fois terminé, il devra faire une description orale de son dessein, en dénotant ce qui a été décrit par le partenaire 1.

Ce n'est qu'à la fin de l'activité que l'image décrite par l'élève 1 et le dessin du partenaire 2 pourront être montrés. Il est également opportun que l'élève 1 partage avec la classe la liste de mots qu'il a préparée pour décrire l'image choisie.

❖ **Les intelligences concernées**

Chez l'élève 1 :

- ***INTRAPERSONNELLE*** : l'élève doit faire appel à son expérience personnelle, en recherchant les sentiments que l'image proposée suscite en lui. Il doit faire des analogies entre l'état d'esprit qu'il ressent, l'image proposée et les mots qui peuvent expliquer ses sentiments à son partenaire ;
- ***LINGUISTIQUE*** : l'élève est appelé à exprimer par des mots ce qu'il ressent et ce qu'il pense ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : l'élève doit veiller à s'exprimer d'une manière compréhensible pour son camarade ;
- ***SPATIALE*** : l'élève cherche une image pour exprimer ses émotions.

Chez l'élève 2 :

- ***INTERPERSONNELLE*** : il lui est demandé de comprendre et d'interpréter les sentiments de son camarade ;
- ***SPATIALE :*** l'élève doit représenter graphiquement ce qu'il a compris ;
- ***NATURALISTE*** : l'élève doit comprendre les analogies établies par son camarade ;
- ***LINGUISTIQUE*** : il lui est demandé de comprendre les mots de son camarade et, ensuite, de réaliser une description dénotative.

Activité 5_ LE SENS DES MOTS : Dénotation et connotation

❖ **Objectifs**

Mettre en pratique ce qui a été compris à propos de l'utilisation des sens dénotatif et connotatif des mots

❖ **Matériel et outils**

Des sites utiles pour informer les élèves sur le *Home Swapping* (échange de maisons) :

https://www.vdrhomedesign.com/2019/07/18/home-swap-cose-e-come-funziona-chiarisci-i-dubbi-con-questa-intervista/

https://www.homeexchange.it/

❖ **Procédure**

Chaque élève devra décrire sa propre maison (ou une maison de son choix). Il pourra choisir librement si décrire sa maison de manière dénotative ou connotative.

Dans le premier cas, les étudiants devront imaginer de mettre leur maison en vente. Ils devront donc décrire leur maison de la manière la plus précise et la plus objective possible.

Dans le second cas, en revanche, ils feront comme s'ils devaient mettre leur maison sur un site de *Home Swap* : l'enseignant explique de quoi il s'agit et fournit un lien pour susciter la curiosité et leur permettre de mieux comprendre ce phénomène. La description devra transmettre l'affection du ou de la propriétaire pour sa maison et mettre en évidence tous les aspects positifs de l'environnement domestique, afin d'inciter d'autres personnes à tenter l'expérience de vivre entre ses murs.

À la fin de l'activité, la liste des adjectifs utilisés sera partagée avec les camarades de classe pour enrichir le vocabulaire de chacun.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***LINGUISTIQUE :*** il s'agit de décrire par des mots ;
- ***LOGICO-MATHÉMATIQUE*** : la description doit suivre un ordre de progression ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : les annonces doivent être rédigées en fonction d'un type de destinataire très spécifique ;
- ***INTRAPERSONNELLE*** : dans le cas d'une description connotative, les étudiants doivent rechercher ses propres émotions et ses idées par rapport à leur maison.

Activité 6_ FORMATION DES MOTS : mots composés

❖ **Objectifs**

- Savoir former des mots composés et les classer par type ;
- Enrichir son vocabulaire.

❖ **Matériel et outils**

- Des cartes créées par l'enseignant avec des mots composés de différents types (*composti veri e propri, voci polirematiche, parole macedonia, conglomerati, parole sigla*) ;
- De la papeterie ou des appareil électronique (tablette, ordinateur ou smartphone).

❖ **Procédure**

L'activité se déroule en deux phases. Lors de la première phase, la classe est divisée en deux équipes. Le but du jeu est de composer le plus rapidement possible des mots composés, à partir des mots fournis par l'enseignant par des cartes. L'équipe qui compose le plus de mots gagne le premier tour.

Dans la deuxième phase, chaque équipe doit classer les mots composés en fonction de leur type. L'équipe gagnante sera celle qui aura fait le moins d'erreurs.

À la fin, les élèves seront invités à se diviser spontanément en deux groupes (en fonction du type de travail qu'ils préfèrent effectuer). Le premier groupe devra représenter les mots appartenant au type *voci polirematiche* par des dessins ou des photos pour former un rébus. Le second groupe devra, au contraire, utiliser les mots restants pour former les paroles d'une ou plusieurs chansons. Les deux groupes devront ajouter aux mots déjà fournis par l'enseignant au cours du jeu, d'autres mots proposés par eux.

Ces travaux seront inclus dans la grammaire de la classe et pourraient être publiés sur la page *Facebook.*

❖ **Les intelligences concernées**

- ***NATURALISTE*** : elle permet de déterminer dans quel ordre combiner les mots pour former le mot composé ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : étant donné qu'une reconstruction collective des mots est envisagée, les membres de l'équipe doivent se mettre d'accord sur la question si les mots formés existent réellement en tant que mots composés (une certaine confrontation et une discussion peuvent également avoir lieu) ;

- ***SPATIALE*** : la création de puzzles de mots implique la combinaison de mots et d'images ;
- ***KINESTHÉSIQUE*** : la composition des mots se fait en associant les différentes cartes fournies par l'enseignant ;
- ***MUSICALE*** : elle est mise en jeu dans l'arrangement des mots pour créer les paroles d'une chanson.

MORPHOLOGIE

Activité 7_LE VERBE ET SA FONCTION : les verbes ayant une fonction de service

❖ **Objectifs**

Pratiquer l'utilisation des verbes ayant une fonction de service (*ausiliari, servili, aspettuali, causativi*).

❖ **Matériel et outils**

- Des feuilles de papier de couleur ;
- Une tablette ou un smartphone pour la projection vidéo ;
- Des vidéos qui montrent comment réaliser une carte
  https://www.youtube.com/watch?v=BATWfPjr3MI
  https://www.youtube.com/watch?v=LWsL-_pgmTc

❖ **Procédure**

La classe est divisée en paires (élève 1 + élève 2).

L'élève 1 doit regarder à la maison une vidéo fournie par l'enseignant, qui montre comment fabriquer une carte en origami. En classe, sa tâche consistera à amener l'élève 2 à fabriquer la carte en origami, à l'aide d'instructions verbales comportant le plus grand nombre possible de verbes serviles. Il/Elle ne doit pas faire de gestes, ni aider son partenaire à réaliser l'origami d'une autre manière que verbalement. S'il/elle le préfère, il/elle peut s'aider en regardant la vidéo (sans le son), à l'aide d'un smartphone ou d'autres aides numériques fournis par l'enseignant. Si les instructions de l'élève 1 ne sont pas suffisamment claires, l'élève 2 pourra poser des questions pendant la réalisation de la carte.

Pendant la prestation du binôme, le reste de la classe aura pour tâche de noter les verbes utilisés ayant une fonction de service. Une personne, en particulier, sera désignée de temps en temps pour prêter plus d'attention que les autres à cette tâche.

Dans un deuxième temps, les verbes seront classés selon leur type spécifique.

Au cas où il y aurait dans la classe des élèves qui maîtrisent la technique de l'origami, ils pourront proposer un modèle de leur cru.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***LINGUISTIQUE :*** il faut trouver la meilleure façon de donner des indications verbales claires ;
- ***LOGICO-MATHÉMATIQUE*** : les instructions doivent être précises et conséquentes ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : l'élève 1 doit veiller à s'exprimer de manière compréhensible pour l'élève 2 qui doit essayer, à son tour, de bien interpréter les instructions de son camarade ;
- ***SPATIALE :*** l'élève 2 réalise l'origami en imaginant petit à petit sa forme ;
- ***KINESTHÉSIQUE*** : l'élève 2 doit traduire les instructions de l'élève 1 en mouvements d'origami.

Activité 8_ LES INTERJECTIONS : types et signification.

❖ **Objectifs**

Savoir identifier, classer et utiliser les interjections.

❖ **Matériel et outils**

L'extrait du livre « Amore 14» de Federico Moccia fourni par l'enseignant.

Allora, lo guardo bene. Non ci posso credere, l'ha preso proprio come quello che avevo io, l'ha impostato proprio sulla mia stessa canzone! È troppo forte Alis! Ma dove la trovo io una come lei? È così carina. Cioè non ti fa pesare per niente mai nulla. È bisognosa d'amore certo, e lo dimostra esigendo sempre mille attenzioni, ma lo fa a modo suo, senza essere esagerata. E poi cerca comunque di pensare anche a te, e lo fa come se fosse la cosa più semplice e naturale, per poi finire dentro quel grande cesto dove tutto si confonde e quello che è mio è anche tuo. Quel cesto che si chiama amicizia. Oh, lo so che quando dico queste cose sono un po' come dire... patetica, ma di fronte a questa sorpresa del telefonino mi sono commossa! Che ci posso fare? Vi giuro, sono emozionata come una stupida che poi non c'è niente di male a emozionarsi. Lo so. Non è che una che si emoziona deve essere per forza stupida! Anzi... È più stupido chi di fronte a queste cose qui non si emoziona. Be', ora mi sto un po' intorcinando con questo discorso ma la cosa più assurda è che a un certo punto mi arriva un messaggio!

❖ **Procédure**

Dans un premier temps, les élèves devront trouver des interjections et les classer (*interiezioni proprie, improprie, interiettive)* en travaillant individuellement. Ensuite, ils se mettront en binôme pour comparer les interjections trouvées. Ils devront également créer un dialogue ensemble, en utilisant les interjections qu'ils connaissent, à jouer devant leurs camarades. Les camarades de classe devront voter pour la meilleure performance.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***LINGUISTIQUE :*** pour créer un dialogue, il faut savoir choisir les bonnes interjections ;
- ***LOGICO-MATHÉMATIQUE*** : elle entre jeu dans la détection des interjections dans les texte écrit et lors d'établir les étapes de l'échange dialogique ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : l'élève confronte son camarade sur l'exécution de l'exercice de classement. En outre, pour construire le dialogue, il est nécessaire également de s'accorder et d'interagir avec son partenaire.
- ***KINESTHÉSIQUE :*** la mise en scène du dialogue est plus efficace si l'expression des mots est accompagnée de gestes.

Activité 9_ LES INTERJECTIONS : types et signification.

❖ **Objectifs**

Savoir identifier et utiliser les interjections.

❖ **Matériel et outils**

- Un tableau blanc interactif pour la projection vidéo ;
- Un vidéo https://www.youtube.com/watch?v=fyTZPMCMM68 (à visionner à partir de la minute 3 :40).

❖ **Procédure**

L'enseignant montre la vidéo deux fois. La première fois, pour un visionnage simple. La deuxième fois, parce que les élèves doivent noter les interjections qu'ils entendent dans la vidéo. À la fin de l'activité, il y aura un moment de discussion en petits groupes de trois maximums sur les interjections relevées.

Ensuite, des questions seront posées par l'enseignant afin de stimuler la réflexion sur l'utilisation des interjections :

> Comment pensez-vous que la protagoniste a dû se sentir lorsqu'elle a rencontré la personne qu'elle était quand elle était jeune ? D'après les interjections utilisées, vous pouvez déjà deviner que...
>
> Vous arrive-t-il d'utiliser ces expressions ? Dans quels contextes les utilisez-vous le plus souvent ?

Les étudiants devront répondre aux questions oralement en discutant avec leurs camarades.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***INTRAPERSONNELLE*** : les élèves doivent réfléchir à leur façon de s'exprimer afin de pouvoir identifier les cas où ils utilisent des interjections ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : les élèves sont invités à interpréter les émotions de la protagoniste de la vidéo. En outre, ils doivent également partager leurs impressions avec leurs camarades ;
- ***LINGUISTIQUE :*** à partir d'une source sonore et visuelle, ils doivent transcrire les interjections en lettres ;
- ***KINESTHÉSIQUE :*** pour l'identification des interjections, les élèves peuvent s'aider des gestes et autres éléments extralinguistiques présents dans le dialogue entre les deux personnages de la vidéo.

SYNTAXE DES PHRASES SIMPLES

Activité 10_ LA PHRASE SIMPLE : formation

❖ **Objectifs**

Savoir formuler des phrases simples selon les indications données.

❖ **Matériel et outils**

- Quatre balles en éponge ;
- Quatre boîtes munies de cartes où l'on a indiqué le type d'expansion à ajouter au sujet et au prédicat *(attributo, apposizione, complemento oggetto, di termine, di mezzo, ecc..).*

❖ **Procédure**

Les élèves sont répartis en quatre équipes. Chaque équipe désigne un arbitre qui jouera son rôle dans l'équipe adverse. Chaque équipe reçoit un ballon et un panier. Les membres d'une même équipe doivent se lancer le ballon en veillant à ce que chaque lancer corresponde à un syntagme de la phrase qu'ils doivent former. La phrase aura des syntagmes sujet et prédicat décidés par les joueurs, tandis que les expansions seront indiquées par l'arbitre. En fait, l'arbitre devra tirer de la boîte des cartes avec les indications et vérifier que les joueurs les respectent. Il devra noter les phrases correctement structurées. L'équipe qui parvient à formuler le plus grand nombre de phrases correctes gagne.

❖ **Les intelligences concernées**

- ***KINESTHÉSIQUE :*** les élèves doivent veiller à ce que chaque lancer de balle corresponde à un syntagme ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : pour que le jeu réussisse, il est nécessaire d'établir une bonne entente avec les équipiers ;
- ***LINGUISTIQUE :*** il est nécessaire de faire appel à ses connaissances grammaticales pour former des phrases correspondant aux indications ;
- ***LOGICO-MATHÉMATIQUE*** : les phrases doivent être complètes et cohérentes sur le plan logique pour être considérées comme valables.

SYNTAXE DES PHRASES COMPLEXES

Activité 11_ LE DISCOURS DIRECT ET INDIRECT

❖ Objectifs

- Transformer le discours direct en discours indirect.
- Effectuer une traduction intralinguistique (de la variété régionale sicilienne vers une variété standard).
- Réfléchir sur l'utilisation des codes non verbaux.

❖ Matériel et outils

- Un tableau blanc interactif pour la projection vidéo ;
- Un vidéo https://www.youtube.com/watch?v=EC9m96Im0TI

❖ Procédure

Les élèves devront regarder la vidéo fournie par l'enseignant à la maison, pour rédiger un texte dans lequel le discours direct sera transformé en discours indirect. Ensuite, en classe, ils travailleront en groupes pour créer un dialogue très similaire à celui entre les deux personnages de la vidéo, mais en veillant à ne pas utiliser une langue à connotation régionale. Le dialogue sera ensuite mis en scène devant les camarades de classe et filmé. La vidéo obtenue sera utilisée pour être visionnée en classe, afin d'analyser les codes non verbaux utilisés.

❖ Les intelligences concernées

- ***LINGUISTIQUE :*** les élèves doivent effectuer une traduction intraliguistique ;
- ***NATURALISTE*** : les élèves sont amenés à comparer différentes variétés d'italien ;
- ***KINESTHÉSIQUE :*** entre en jeu lors de la dramatisation, également par l'utilisation de gestes et de la proxémie ;
- ***LOGICO-MATHÉMATIQUE*** : les élèves doivent retracer les étapes de la scène pour pouvoir écrire un discours indirect fidèle ; cette intelligence entre en jeu également au moment d'établir les passages du dialogue ;
- ***INTERPERSONNELLE*** : l'activité implique une collaboration active et la création d'une bonne entente avec les camarades ; en outre, pour réaliser un dialogue efficace, les élèves doivent être capables d'interpréter les émotions des personnages.

CONCLUSIONS

Dans cette contribution, nous avons exposé les principales difficultés qui caractérisent l'enseignement de la grammaire dans les écoles aujourd'hui. Nous avons également mis en évidence des pistes qui pourraient contribuer à rendre l'enseignement de cette matière plus efficace et plus satisfaisant.

Tout d'abord, nous avons dressé un tableau de la complexité que l'on peut trouver dans les écoles d'aujourd'hui. En effet, comme le montrent les données les plus récentes du ministère de l'éducation, les classes sont de plus en plus hétérogènes, comprenant des personnes d'origines différentes, ainsi que des élèves dont la situation physique, psychologique, économique et sociale présente des besoins spécifiques qui nécessitent une attention particulière. Dans ce contexte, l'école n'a pas encore atteint les objectifs d'équité souhaitables. Les données statistiques du ministère de l'Éducation ont montré la présence d'un taux élevé d'abandon scolaire, qui caractérise principalement certaines catégories d'élèves encore vulnérables. Il s'agit notamment des élèves issus de l'immigration, qui font souvent l'expérience de la discrimination et de l'exclusion même à l'école, un environnement qui devrait au contraire représenter le berceau d'une bonne citoyenneté.

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, les difficultés liées à la composition du milieu scolaire s'ajoutent à la complexité de la discipline elle-même. La grammaire n'est pas une matière très populaire auprès des élèves, en particulier des adolescents, car elle représente un univers qu'ils perçoivent comme abstrait et éloigné de leurs besoins. À ce facteur de démotivation, s'ajoutent les choix infructueux d'un système encore très ancré dans les méthodes traditionnelles, bien que, comme le souligne Lo Duca, les indications ministérielles soient conformes aux recherches les plus avancées. Tout cela se traduit par un manque de compétence des Italiens dans leur propre langue, ce dont témoignent également les résultats insatisfaisants des tests INVALSI et des enquêtes de l'OCDE, où l'Italie se situe parmi les pays en dessous de la moyenne européenne.

Cette situation conduit à se demander si le rôle joué par l'enseignement de la grammaire est vraiment si important et, le cas échéant, quelle modalité peut permettre de le réaliser efficacement. Comme l'affirment de nombreux spécialistes, l'enseignement de la grammaire à l'école ne peut être ignoré : il s'agit avant tout d'un support important pour le développement cognitif des individus et, s'il est abordé convenablement, il peut contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques et communicatives de chacun. Toutefois, un changement de cap est certainement nécessaire.

Un changement de perspective s'impose, qui doit d'abord commencer par l'utilisation des verbes associés au mot grammaire. Le verbe *enseigner* doit être remplacé par les verbes *faire découvrir*, *stimuler*, *favoriser la réflexion*. Le processus de découverte est initié à partir des compétences linguistiques implicites des étudiants vise à l'explicitation de cette compétence. La recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues et de la didactique a identifié une bonne méthode pour y parvenir : la méthode inductive.

Un autre changement nécessaire concerne la destination de cette *réflexion*. Balboni, Lo Duca et d'autres experts ont mis en évidence les aspects utiles et intéressants de la langue qui ne sont pas normalement abordés en classe mais qui pourraient résoudre à la fois le problème de la motivation et le manque de compétence : par exemple, les dimensions lexicales et textuelles, les variétés de langue, les aspects extralinguistiques et pragmatiques, et les compétences de dialogue.

Nous devons également changer la manière dont l'enseignement est dispensé : nous avons besoin de méthodes qui attirent, stimulent et impliquent tout le monde, qui permettent à chacun de développer son potentiel, qui créent un environnement propice à l'apprentissage dans la salle de classe et capable de créer les conditions nécessaires à la création d'une société plus équitable et plus inclusive.

À cet égard, Gardner nous a donné un outil précieux avec la théorie des intelligences multiples. Outre les intelligences linguistique et logico-mathématique, déjà universellement reconnues et considérées comme des critères de différenciation – et, dans certains cas, de discrimination – il reconnaît l'existence d'autres intelligences : spatiale, kinesthésique, musicale, naturaliste, intrapersonnelle et interpersonnelle. Dans sa conception, ces intelligences sont toutes présentes chez chaque individu, mais dans des combinaisons différentes selon le contexte culturel dans lequel elles s'inscrivent.

Cette vision appliquée à l'éducation s'avère être une force de propulsion, car elle permet de reconnaître chez les élèves toute une série de compétences qui n'avaient pas été explorées auparavant et qui peuvent constituer le point de départ pour aider même les élèves les plus vulnérables à développer une bonne estime de soi et à réussir dans l'apprentissage. De nombreuses études ont en effet démontré son efficacité dans l'amélioration de divers aspects de l'apprentissage : cognitif, motivationnel, émotionnel, relationnel.

Grâce à cette approche et à l'adoption de techniques pédagogiques valorisant la diversité, telles que les techniques multisensorielles par exemple, il est possible d'exploiter l'hétérogénéité comme une ressource et de se rapprocher réellement des objectifs que représente une éducation équitable et inclusive. Si, comme le dit justement Camilleri, [245]« La scuola prepara il tessuto sociale di una cultura e di un intero Paese in divenire[246] », alors l'heure de grammaire filtrée par la perspective éclairée des Intelligences Multiples peut réellement devenir un chantier laborieux d'une société meilleure, à laquelle tout le monde peut réellement participer.

[245] in https://libreriamo.it/libri/andrea-camilleri-la-scuola-prepara-il-tessuto-sociale-di-una-cultura-e-di-un-intero-paese-in-divenire-2/

[246] « L'école prépare le tissu social d'une culture et d'un pays entier en devenir »

BIBLIOGRAFIA

ARNOLD, J., FONSECA, C., 2004, "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", in *International Journal of English Studies*, vol.1 (1), pp. 119-136.

BALBONI, P., "Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam.", in *EL.LE*, vol.1, n.2, luglio 2012.

BALBONI, P., 2013, 2ed., *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.

BALBONI, P., 2014, "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in *Crossroads: Languages in (E)motion,* Napoli, University Press, pp. 165-178.

BALBONI, P., 2017, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come,* Venezia, Marsilio.

BAS, G., "Integrating Multiple Intelligences in ESL/EFL Classrooms", in *The Internet TESL Journal,* vol. 14, n.5, Maggio 2008.

BATESON, G., 1979, *Mind and Nature, A necessary unity,* New York, Dutton, pp. 3-21.

BELLEAU, J., 2005, « Intelligences multiples et réussite scolaire des garçons », in *Le cégep, pour savoir agir : actes du 25e Colloque de l'AQPC, 8,9 et 10 juin 2005, Centre de congrès de Rimouski*, http://eduq.info/xmlui/handle/11515/3579

BELLEAU, J., 2015, « La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous », in *CAPRES*, eduq.info.

BERGERON, L., ROUSSEAU, N., LECLERC, M., « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », in *Éducation et francophonie,* vol. 39, n.2, autunno 2011.

BESOZZI, E., COLOMBO, M., SANTAGATI, M., 2009, *Giovani stranieri, nuovi cittadini: le strategie di una generazione ponte,* Milano, Angeli.

BOIVIN, M., 2014, « Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondarie », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. L'étude de la langue telle qu'on l'enseigne : interventions des enseignants et travail grammatical des élèves dans des pratiques observées*, pp. 131-145.

BONVINO, E., 2004, “I materiali didattici per l’insegnamento dell’italiano L2: criteri di selezione”, in *Italian Culture on the Net*.

BOUTIN, J., 2005, « Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n.1.

BRICHESE, A., TONIOLI, V. (a cura di), 2017, *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico: natura e competenze*, Venezia, Marsilio.

BRIGHAM, C., 1923, *A Study of American Intelligence,* Princeton, University Press, 1a ed. 1922.

BRUALDI TIMMINS, A., 1996, “Multiple Intelligences: Gardner’s Theory ”, in *Practical Assessment Research and Evaluation,* vol. 5, n. 10.

CAON, F., BATTAGLIA, S., BRICHESE, A., 2020. *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*. Milano: Pearson.

CAON, F., *Canzone pop e canzone d’autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l’approccio allo studio della letteratura,* in Laboratorio Itals.

COLOMBO, A., GRAFFI, G., 2017, *Capire la grammatica: il contributo della linguistica,* Roma, Carrocci.

CORNOLDI, C., MENEGHETTI, C., MOÉ, A., ZAMPERLIN, C., 2018, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.

CORRÀ, L., PASCHETTO, W. (a cura di), 2011, “Grammatica a scuola”, in *Collana G. I. S. C. E. L. 13*, Milano, Franco Angeli.

COTTINI, L. 2019. *Didattica speciale e inclusione scolastica*. 1° ed. Roma: Carrocci editore.

CUMMINS, J., “BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction”, in Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.),2008, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2, pp. 71-83, New York, Springer Science +Business Media LLC.

D’ADDIO COLOSIMO, W., GIUCHI, P. (a cura di), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita,* Bologna, Zanichelli.

DE BENI, R., CARRETTI, B., MOÉ, A., PAZZAGLIA, F., 2014, *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*, Bologna, il Mulino, (1a ed. 2008).

DE MARTINO, G., 2001, *Il ruolo della grammatica nell'apprendimento delle lingue,* Padova, CLEUP.

DIXON, H., STONE, S., "Multiple Intelligences and Underachievement: Lessons from Individuals with Learning Disabilities", in *Journal of learning disabilities,* vol. 28, n.7, 1995, pp. 439-448.

EURYDICE ITALIA, *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti,* 2021.

FAVARO, G., "L'italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi"*,* in *Italiano LinguaDue*, n.1, 2009.

FAVARO, G., 2011, *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale,* Firenze, Giunti.

FERRARI, S., NUZZO, E., "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task"*,* in Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle altre lingue,* UTET, Torino, pp. 168-179.

FIORENTINO, A., 2021, "C'era una volta l'alunno straniero: indagine sulle pratiche di insegnamento dell'italiano lingua seconda nelle scuole del Veneto", in *Italiano LinguaDue 2*.

GARDES-TAMINE, J., 2005, *De la phrase au texte : enseigner la grammaire du collège au lycée*, Paris, Delagrave.

GARDNER, H, KORNHABER, MINDY L., WAKE, WARREN K.,1996, *Intelligence: Multiple perspectives*, Forth Worth [etc.], Harcourt Brace College.

GARDNER, H., 1989, "To open minds. Chinese clues to the dilemma of contemporary education", New York, Basic Books, (trad. It di CHERUBINI, N., SCLAVI, M., 2014, *Aprire le menti: la creatività e i dilemmi dell'educazione,* Milano, Feltrinelli).

GARDNER, H., 2005, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento,* Trento, Erickson.

GARDNER, H., 2006*, Multiple Intelligences: New Horizons,* New York, Basic Books, (1a ed. 1993).

GARDNER, H., 2007, *Cinque chiavi per il futuro,* Milano, Feltrinelli.

GIUNCHI, P., ROCCAFORTE, M., 2021, *La grammatica tra acquisizione e apprendimento: un percorso verso la consapevolezza linguistica*, Roma, Carrocci.

GOLEMAN, D., (ed.) 2014, *Intelligenza sociale ed emotiva nell'educazione e nel lavoro*, Trento, Erickson.

GOLEMAN, D., 1995, "Emotional intelligence", Bantam Books, (trad. it. di BLUM, I., LOTTI, B., 2022, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, BUR Saggi Rizzoli).

GRASSI, R., COSTA BOZZONE, R., GHEZZI, C. (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Perugia, Guerra.

HANAMALI KAMBALE, G., 2022, "Évaluation des Intelligences Multiples des élèves du complexe scolaire Saint Augustin : regard sur la Théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner", in *Akofena,* n. 006, vol.4, 165-178.

INCHINGOLO, R., "Race realism e human biodiversity: il ritorno del razzism scientifico", in DI LERNIA, F. (a cura di), 2018, *Il bias della razza: polarizzazioni del pensiero, torsioni identitarie e politica dell'odio*, Trani, Durango.

INVALSI, 2018, *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*.

INVALSI, *Indicazioni nazionali e Linee Guida, Riferimenti normativi.*

INVALSI, *Presentazione Rapporto Nazionale INVALSI 2023,* luglio 2023.

INVALSI, *Rapporto prove INVALSI 2023,* luglio 2023.

ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2022*, ottobre 2023.

ISTAT, *Rapporto annuale 2023: la situazione del Paese,* luglio 2023.

KINZE MANGAPI, O., KHONDE MBADU, L., MUKONGO MUNYANGA, S., 2022, "Intelligences Multiples comme facteurs prédictifs du sentiment d'efficacité personnelle des élèves en instance de formation pour le métier d'enseignant du primaire", in *Akofena*, n. 005, vol. 3, 291-306.

LARIVÉE, S., SENÉCHAL, C., « Que dit la science à propos des intelligences multiples ? », in *Revue québécoise de psychologie,* 2012, vol. 33, n.1, 23-45.

LEBLANC, R., " Une difficulté d'apprentissage : sous la lentille du modèle des intelligences multiples", in *Éducation et francophonie*, vol. 25, n.2, 1997.

LO DUCA, M. G., "Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo", in *Italiano LinguaDue,* n.2, 2019.

LO DUCA, M. G., "Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: notazioni sul paradiga verbale dell'italiano"*,* in *Atti delle Giornate di "Linguistica e Didattica",* Padova, 25-26 febbraio 2014, pp. 71-105.

LO DUCA, M. G., "Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?", in *Italiano LinguaDue*, n.2., 2019.

LOIERO, S., LUGARINI, E. (a cura di), 2019, "Tullio de Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica", in *I quaderni del GISCEL 1*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp.180, *Italiano LinguDue*, n.1, 2021.

LUCANGELI, D., 2019, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere,* Trento, Erickson.

LUEGO-CERVERA, E., 2015, "Learning styles and multiple intelligences in the teaching-learning of Spanish as a Foreign Laguage", in *Enseñanza & Teaching*, 33, 79-103.

LUGARINI, E., DOTA. M, 2018, *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2,* Napoli, EdiSES, pp. 1-10.

McKENZIE, W., 2005, "Multiple intelligences and instructional technology"*,* International Society for Technology in Education (trad. it. di LO IACONO, G., 2014, *Intelligenza multiple e tecnologie per la didattica: strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Trento, Erikson).

MELERO RODRIGUEZ, C. A., CAON, F., BRICHESE, A., 2019, "Educazione linguistica accessibile e inclusiva: promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA", in *EL.LE,* vol. 7, n.3, pp. 341-366.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A. S. 2020-2021,* luglio 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *I principali dati relativi agli alunni con DSA, aa.ss. 2019/2020-2020/2021,* luglio 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA, Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (a cura di), 2017, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA, *Distribuzione per area territoriale,* agosto 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* settembre 2012.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri,* febbraio 2014.

MOCCIA, F, 2008, *Amore 14,* Milano, Feltrinelli.

MOLAIE, S., "Language Sustainability and the Theory of Multiple Intelligences", in *Pour une formation durable en Lansad, Recherche et pratiques pédagogiques en langues,* Vol. 35, n.2, 2016.

MORGESE, R., 2007, *Grammatica in scatola: laboratorio di base per la riflessione linguistica*, Trento, Erickson.

MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., 2014, « Au péril des idée : les grandes questions de notre temps », Paris, Presses du châtelet.

MORIN, E., RAMADAN, T., DU BORD, C., MAZZEO, R. (a cura di), 2015, *Il pericolo delle idee,* Trento, Erickson.

MURINEDDU, M., DUCA, V., CORNOLDI, C., "Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri"*,* in *Difficoltà di apprendimento*, Vol. 12, n.1, ottobre 2006, Trento: Erikson pp. 49-70.

NITTI, P., 2016, "Modelli per l'insegnamento della grammatica dell'italiano", in *Scuola e Didattica,* n.10, Brescia, La Scuola Edizioni.

OCSE PISA, Indagini internazionali INVALSI (a cura di), 2022, *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze: rapporto nazionale.*

OXFORD, R., 2001, *Language Learning styles and strategies: an overview,* in ResearchGate.

PALLOTTI, G., "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua", in JAFRANESCO, E. (a cura di), 2005, *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti,* Atene, Edilingua, pp. 43-59.

PERRON, V., « Les représentations de la compétence grammaticale », in *Synergies France*, n.12, 2018, GERFLINT, pp. 37-48.

POSTMAN, N., WEINGARTNER, C., 1969, *Teaching as a Subversive Activity,* New York, Dell Publishing Co.

POSTMAN, N., WEINGARTNER, C., 1971, *La linguistica: una rivoluzione nell'insegnamento,* Roma, Armando.

PRADA, M., LOIERO, S., LUGARINI (a cura di), "Tullio de Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica"*,* in *Italiano LinguaDue*, n.1, 2021.

RECALCATI, M., 2014, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento,* Torino, Einaudi.

RUBIN, J., « What the "Good Language Learner" Can Teach Us »*,* in *TESOL Quarterly*, Vol. 9, n.1, 1975, pp. 41-51.

SABATINI, F., "Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale", in *Italiano LinguaDue*, n.2, 2019.

SANTERINI, M., 2017, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori.

SCHIRDUAN, V., CASE, K., 2001, "Mindful Curriculum Leadership for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Leading in Elementary Schools by Using Multiple Intelligences Theory (SUMIT [C])", in *ERIC.*

SCHIRDUAN, V., CASE, K., FARYNIARZ, J., 2002, "How ADHD Students Are Smart", in *The Educational Forum,* vol. 66, n.4.

SERIANNI, L., DELLA VALLE, V., PATOTA, G., 2019, *La forza delle parole*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.

SHEARER, BRANTON, “Multiple Intelligences Theory After 20 Years”, in *Teacher collage record,* 2004, journals.sagepub.com.

SIDOLI, R., 2002, *Star bene a babele*: *pedagogia della comunicazione e proposte didattiche per la classe multilingue,* Brescia, Editrice La Scuola, pp.57-63.

TABATABAEI, O., JAMSHIDIFAR, M., 2013, “The Relationship between Emotional Intelligence and Willingness to Communicate among EFL Learners”, in *International Journal of English Language Education*, n. 1, vol. 2.

TESNIERE, L., PROVERBIO, G., CERRINA TROCINI, A. (a cura di), 2001, *Elementi di sintassi strutturale,* Torino, Rosenberg & Sellier.

TORRESAN, P., 2010, *Théorie des intelligences multiples et apprentissage des langues*, Perugia, Guerra.

VIANELLO, R., CORNOLDI, C., 1999, *Intelligenze multiple in una società multiculturale: ricerche e proposte di intervento. Congresso internazionale C. N. I. S.*, Bergamo, Junior.

WINARTI, A., YUANITA, L., NUR, M., 2019, “The effectiveness of multiple intelligences-based teaching strategy in enhancing the multiple intelligences and Science Process Skills of junior high school students”, in *Journal of Technology and Science Education*, vol. 9, n. 2, 122-135.

SITOGRAFIA

BAND POSTPRODUCTION, *Raccontami di Me,* 2020, https://www.youtube.com/watch?v=fyTZPMCMM68

CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA, *Minori stranieri soli e alunni con cittadinanza non italiana, i dati del Rapporto Ismu 2021,* febbraio 2022, https://www.minori.gov.it/it/notizia/minori-stranieri-soli-e-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-i-dati-del-rapporto-ismu-2021#:~:text=Vediamo%20nel%20dettaglio%20alcuni%20dati%20sui%20minori%20stranieri,del%202020%2C%20in%20cui%20se%20ne%20contavano%206.601%29

COLUCCIA, R., *La competenza linguistica dei giovani italiani: cosa c'è al di là dei numeri?,* settembre 2019, in https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/la-competenza-linguistica-dei-giovani-italiani-cosa-c--al-di-l-dei-numeri/7443

DE AGOSTINI, https://deascuola.it/

FACCIOLO, P., *Corso di dizione: la pronuncia di 16 parole curiose,* in https://www.youtube.com/watch?v=Q7CFFmuqUl4

HOME EXCHANGE, https://www.homeexchange.it/

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES, https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1199#:~:text=Le%20taux%20de%20scolarisation%20est%20le%20rapport%20entre,inscrits%20dans%20un%20%C3%A9tablissement%20d%27enseignement%2C%20et%20le%20nombre

INVALSI, *I fattori che incidono sui risultati della Scuola primaria nelle Prove INVALSI*, luglio 2022, https://www.invalsiopen.it/i-fattori-che-incidono-sui-risultati-della-scuola-primaria-nelle-prove-invalsi/

INVALSI, *Rilevazioni Nazionali e Indagini Internazionali,* https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento

ISMU, https://www.ismu.org

ISTAT, *Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica, 2021,* https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021

ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, A. S. 2021-2022,* dicembre 2022*,* https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf

MINISTERE DE LA JUSTICE, *Les mineurs non accompagnés : mise à l'abri, évaluation er orientation,* https://www.justice.gouv.fr/justice-france/justice-mineurs/mineurs-non-accompagnes-mise-labri-evaluation-orientation

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITA E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* settembre 2012, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, 2021, *Focus: Principali dati della Scuola- Avvio anno scolastico 2021-2022* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2021-2022.pdf/6d54b1ed-4c08-bea3-2d13-db241030e3f0?version=1.1&t=1633623787269

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, 2022, *Focus: Principali dati della Scuola- Avvio anno scolastico 2022-2023,* https://www.miur.gov.it/web/guest/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2022-2023-

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, 2023, *Focus: Principali dati della Scuola- Avvio anno scolastico 2023-2024* https://www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-primi-dati-sull-a-s-2023-2024-in-classe-circa-7-2-mln-di-studenti-1

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Audizione, nell'ambito dell'indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, del Ministro dell'Istruzione e del Merito Prof. Giuseppe Valditara, 7° Commissione- Senato della Repubblica, 9 maggio 2023,* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Testo+audizione+Ministro+Giuseppe+Valditara+-+7+Commissione+Senato+-+9+maggio+2023.pdf/6520eb06-ca14-ad5a-9b10-587f6986bd93?t=1683648299807

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A. S. 2021/2022,* 2023, https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A. S. 2020/2021,* 2022, https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori,* 2022, https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0&t=1648725704586

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Portale unico dei dati della scuola,* https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *I principali dati relativi agli alunni con DSA,* 2022, https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento_aa.ss.201920_202021.pdf/f7518612-5783-d755-9888-6789cd955e93?version=1.0&t=1664375370104

MONDADORI, https://www.mondadorieducation.it/

ORIGAMI PRINCESS, *Easy Origami Rose,* https://www.youtube.com/watch?v=BATWfPjr3MI

ORNELLA ORIGAMI, *Easy lotus flower origami,* https://www.youtube.com/watch?v=LWsL-_pgmTc

PASSAPONTI, E., aprile 2012, *Grammatica nella scuola primaria. Intervista a Maria G. Lo Duca*, in https://www.giuntiscuola.it/articoli/grammatica-nella-scuola-primaria-inter

PEARSON, https://www.pearson.it/catalogo

PEARSON, *Insegnare grammatica: la distanza tra documenti ufficiali e pratiche scolastiche,* https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/insegnare-grammatica.html#

PSICOLAB, *La scuola delle Intelligenze,* febbraio 2006.

REDAZIONE KINOWEB, *Il Commissario Montalbano clip,* https://www.youtube.com/watch?v=EC9m96Im0TI

RIZZOLI, https://www.rizzolieducation.it/

SCIBETTA, M., *Andrea Camilleri, "La scuola prepara il tessuto sociale di una cultura e di un intero Paese in divenire",* marzo 2015, in https://libreriamo.it/libri/andrea-camilleri-la-scuola-prepara-il-tessuto-sociale-di-una-cultura-e-di-un-intero-paese-in-divenire-2/

STATISTICA REGIONE EMILIA ROMAGNA, *Tasso di scolarità,* https://statistica.regione.emilia-romagna.it/metadati/glossario/t/tasso-di-scolarita-e-di-iscrizione

UNIVERSITA DEGLI STUDI DI MILANO BICOCACCA, *Archivio storico della psicologia italiana*, https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/51/

UNIVERSITE DU QUEBEC https://www.uquebec.ca/defda/CAPRES.htm

VALENTINA HOME DESIGN, *Home Swap: cos'è e come funziona. Chiarisci i dubbi con questa intervista,* luglio 2019, https://www.vdrhomedesign.com/2019/07/18/home-swap-cose-e-come-funziona-chiarisci-i-dubbi-con-questa-intervista/

ZANICHELLI, https://www.zanichelli.it/