



**Resoconto delle attività di formazione in materia di dispersione scolastica
destinata agli/alle insegnanti italiani/e e francesi delle scuole coinvolte**

Progetto “PRIMO”

“persévérance, réussite, insertion, motivation – alliance éducative transfrontalière

pour la prévention du décrochage scolaire”

Programma Interreg v-a Francia-Italia (Alcotra) 2014-2020

Formatrice: Dott.ssa Sonia Peloso

INDICE

Premessa	p. 1
1. Quadro concettuale	P.1
2. Metodologia	p. 3
3. Narrazione di una formazione	p. 5
4. Conclusioni	p. 10
5. Istituzioni scolastiche coinvolte	p. 11
Cronoprogramma della formazione	p. 12
Bibliografia	p. 15

Premessa

Nell'ambito del programma Interreg V-A Italia – Francia 2014-2020 (ALCOTRA) è stato realizzato il progetto “PRIMO – *Persévérance, Réussite, Insertion et Motivation. Alliance éducative transfrontalière pour la prévention du décrochage scolaire*”, finanziato con fondi FESR dell'Unione Europea. Lo scopo di tale progetto era quello di sperimentare, a livello transfrontaliero, un approccio sistemico di prevenzione della dispersione scolastica.

L'Università della Valle d'Aosta ha partecipato al progetto curando la supervisione scientifica relativa alla costruzione di uno strumento di rilevazione e monitoraggio della dispersione (in collaborazione con l'INETOP di Parigi); somministrando i questionari elaborati ai/alle ragazzi/e, insegnanti e genitori; elaborando i risultati e restituendoli alla comunità; inoltre, si è occupata della formazione dei/delle docenti valdostani/e e francesi e della stesura delle Linee Guida per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica.

1. Quadro concettuale

La dispersione scolastica è un costrutto complesso, multifattoriale e pluridimensionale (Perone, 2006; Colombo, 2010; Santagati, 2015). È stato studiato con riferimento a differenti indicatori che caratterizzano il percorso irregolare dei soggetti in formazione e sintetizza tutti quei fenomeni collegati all'insuccesso formativo quali ripetenze, bocciature, interruzione di frequenza, ritardo nell'iter di studio, assenteismo, evasione scolastica ed abbandoni (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016). Alcuni di questi fenomeni come, ad esempio l'evasione scolastica, sono legati al concetto di obbligo scolastico, mentre altri, come ad esempio l'abbandono, sono connessi al percorso formativo post-obbligatorio (Zurru, 2018).

Gli studi scientifici sulla dispersione scolastica si avvalgono di una pluralità di approcci al fenomeno che permettono molteplici chiavi di lettura: dalla visione strutturale incentrata sulla dimensione socioeconomica (Colombo, 2010), alla concezione emergenziale basata sui fattori di rischio (Blaya, 2010, Fortin & al., 2006) sino alla più recente impostazione pedagogica di ispirazione ecologica focalizzata sul concetto di successo formativo (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017). L'intervento formativo si è iscritto in quest'ultimo approccio.

Secondo questa prospettiva, le possibilità di crescita, di scelte, di evoluzione e di benessere di un individuo si attivano all'interno di una complessa rete di relazioni che comprendono il soggetto con le sue specificità psicologiche e biologiche, il contesto, la cultura, i gruppi e la società con i quali esso interagisce. Con riferimento al modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner (1979) ogni persona evolve dentro un microsistema, a sua volta incluso in un mesosistema, radicato in un esosistema, legato al contempo ad un macrosistema.

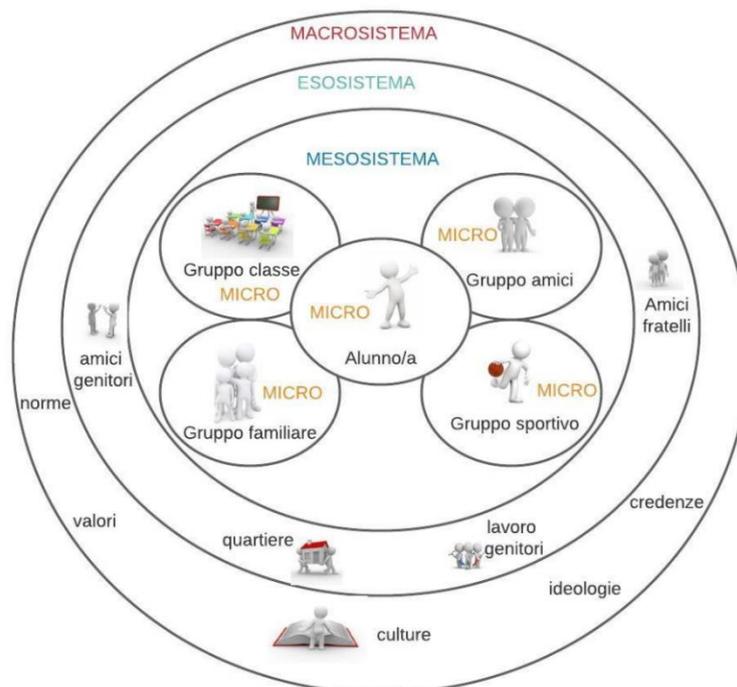


Fig. 1- Schema di sintesi elaborato a partire dalla teoria di Bronfenbrenner (1979)

Partendo da questo presupposto, la scuola, come sistema collegato agli altri, gioca un ruolo importante nella promozione del benessere (Veltro et al., 2015), del successo formativo, del contenimento e della prevenzione della dispersione scolastica (Gentile, 2007).

2. Metodologia

L'obiettivo generale della formazione era di promuovere uno sviluppo professionale dei/delle docenti e favorire l'emergere di consapevolezze e di pratiche innovative con la duplice funzione di trasformare il sistema di credenze-conoscenze dei/delle insegnanti coinvolti e portarli/e ad innovare la loro didattica al fine di favorire il successo formativo di tutti/e gli/le alunni/e e prevenire/contenere la dispersione.

Poiché la formazione continua dei docenti dovrebbe portare a sviluppare nuove competenze e consapevolezze (Dewey, 1972; Schön, 1994; Boutet, 2004; Mayen, 2008) si è cercato di realizzare una formazione in prospettiva professionalizzante (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) che non si limitasse ad enunciare teorie o mostrare cosa fare (Garcia Cedillo et Fletcher, 2010), ma che guidasse i/le professionisti/e ad esaminare, alla luce di teorie scientifiche, le loro pratiche e le loro culture educative, riflettendo sul loro modo di agire in classe con il gruppo e con gli/le alunni/e da loro considerati a rischio di dispersione al fine di identificare e co-progettare strategie volte al miglioramento della situazione problematica (Ainscow, 2003).

La formazione si è realizzata attraverso un approccio di *Action Methodologies* (Argyris, Schön, 1998; Revans, 1982; York, O'Neil, Marsick, 1999) al fine di sensibilizzare gli/le insegnanti coinvolti/e alla complessità e alla multidimensionalità del fenomeno dispersivo.

Sono stati predisposti differenti momenti di riflessione sia individuale sia collettiva nell'intento di portare i/le docenti a rileggere i propri valori, le proprie credenze-conoscenze e le loro prassi (Ainscow, 1999, 2003; Deppeler, 2010). Infatti, dalla letteratura di settore emerge che la riflessività può generare nuove credenze-conoscenze che possono favorire la trasformazione e l'innovazione (Perrenoud et al., 2008; Schön, 1994, Nuzzaci, 2011).

Si è quindi partiti cercando di dare un senso al lavoro comune, analizzando, con l'aiuto dei *report* di restituzione, le diverse situazioni problematiche generatesi all'interno dei diversi contesti educativi, mettendo costantemente in relazione il sapere teorico e il sapere d'esperienza (Hensler et Desjardins, 2006; Perrenoud et al., 2008).

Si sono create le condizioni per far emergere le credenze-conoscenze dei/delle insegnanti alla base del loro agire e della loro presa di decisioni (Paquay, 2004; Perrenoud, 2001), nell'intento di riesaminare criticamente l'azione.

Diversi sono stati i dispositivi utilizzati lungo tutta la formazione per attivare la riflessione. Una delle strategie usate è stata quella della narrazione (Saussez, Paquay, 2004); i/le docenti attraverso le scritture o i racconti hanno dato forma al proprio agire, interrogandosi su ciò che aveva fino ad allora guidato le scelte, per far emergere le emozioni legate alla situazione, per valutare, ripensare e dare senso a ciò che era successo o ai problemi incontrati (Magnoler, 2010). Il dialogo costante all'interno dei momenti comuni ha permesso una collettivizzazione della riflessione legata al singolo, attivando la lettura e rilettura delle rispettive narrazioni che ha promosso una riflessione più profonda ed articolata. Un'altra tecnica volta a stimolare la riflessione comune è stata quella del "*World Café*" (Brown, 2002); questa strategia ha permesso di far emergere il pensiero dei/delle partecipanti ed evidenziare le risorse a loro disposizione per risolvere le criticità da loro identificate, permettendo al contempo di mettere in comune conoscenze e strategie. Inoltre, attraverso la piattaforma delle *Google Apps* si è costruito un luogo di scambio di esperienze e di artefatti sui quali generare nuova riflessione (Jorro, 2005). Durante la formazione si è cercato di introdurre e alimentare

un processo di apprendimento e di ristrutturazione delle culture educative dei/delle insegnanti coinvolti, delle loro credenze, delle loro prassi (Baldacci, Frabboni, 2013).

Tutti i soggetti interessati dai diversi momenti formativi sono stati coinvolti attivamente sin dalla definizione del problema fino alla co-progettazione di possibili strumenti e strategie di prevenzione e contrasto alla dispersione. La formatrice ha assunto un ruolo di guida, in un rapporto paritario rispetto agli altri soggetti del gruppo, partecipando con loro alla co-progettazione di strumenti e percorsi in un continuo scambio di competenze e idee. Il suo compito è stato quello di sostenere il gruppo nell'individuazione dei loro bisogni formativi, nell'identificare problematiche, nel co-progettare strumenti e strategie e di fornire opportuni quadri concettuali di riferimento.

3. Narrazione di una formazione

L'obiettivo specifico della formazione a Nizza è consistito nel sensibilizzare i/le insegnanti italiani/e e francesi al fenomeno dispersivo, ai motivi per i quali i diversi paesi europei ed extraeuropei si preoccupano da diverso tempo del problema, alle normative europee e ai dati attuali, ai fattori di dispersione emersi dalla letteratura di settore con un affondo sul fattore scuola, al ruolo che la scuola può giocare nella prevenzione e contrasto del fenomeno.

L'obiettivo specifico della prima parte di formazione per i/le docenti valdostani era di accompagnare gli/le insegnanti alla lettura ragionata dei *report* di restituzione dei questionari studenti, al fine di condurli da un lato ad accrescere la consapevolezza del ruolo che essi/e, in quanto professionisti/e dell'educazione, possono giocare nella prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e dall'altra a guidarli/e a riflettere e identificare possibili strategie d'azione da usare nelle loro classi.

L'obiettivo specifico dell'ultima *tranche* di formazione era la co-progettazione di alcuni percorsi di tutoraggio da realizzare con gli alunni o le alunne individuate dalle scuole inserite nel progetto PRIMO.

La prima formazione comune per gli/le insegnanti francesi ed italiani è stata realizzata nelle giornate 3-4 dicembre 2019 a Nizza. Questo primo momento comune si è centrato sul costrutto di dispersione scolastica e sull'importanza di lavorare per prevenire e contrastare il fenomeno. Si è iniziata una prima macro-riflessione sul costrutto, cercando di far emergere delle prime credenze e teorie ingenuie dei docenti partecipanti.

La seconda formazione è stata realizzata nel periodo compreso tra gennaio-maggio 2021 in modalità a distanza, viste le restrizioni legate al periodo pandemico. Per facilitare i momenti di incontro, gli scambi riflessivi nonché la condivisione di materiali ed elaborati, sono state create due *Classroom* virtuali per mezzo delle applicazioni di *Google* alle quali sono stati associati due *link* di *Google Meet*. La scelta di utilizzare queste applicazioni è derivata dal fatto che questi strumenti risultavano essere familiari ai docenti in quanto usati quotidianamente sia per l'attuazione della didattica a distanza sia per le riunioni collegiali.

Durante gli incontri gli/le insegnanti hanno sentito l'esigenza di richiedere alcuni approfondimenti teorici rispetto al costrutto di dispersione scolastica nonché ad alcuni fattori di protezione evidenziati dalla letteratura di settore (Blaya, Fortin, 2011; Potvin, 2015) quali ad esempio il clima di classe. Il ricorso alla riflessività ha permesso di mettere in atto un processo di crescita professionale (Grange, 2015) attraverso la quale i/le partecipanti hanno iniziato a rileggere, ripensare e rinnovare le proprie pratiche didattiche e le credenze alla base delle loro azioni (Crahay, 2010).

Il primo incontro è stato suddiviso in tre momenti: inizialmente l'incontro ha previsto un momento dedicato alla conoscenza reciproca e all'instaurazione di un rapporto di partenariato tra insegnanti e ricercatrice, seguito da un approfondimento dedicato alla comprensione della strutturazione del *report* di restituzione con una lettura critica delle aree indagate, dei diversi livelli di analisi e degli indicatori presi in considerazione.

Infine, l'ultima parte dell'incontro si è incentrata sulla presa in esame del primo livello d'analisi relativo all' " *l'individuo* ". Grazie all'uso di un *report* esemplificativo si è compiuta una lettura riflettuta di questo primo frammento del *report* che ha permesso agli/alle insegnanti di comprendere che attraverso i dati emergenti da questo estratto è possibile ricavare informazioni rispetto alla percezione che gli/le alunni/e hanno della propria progettualità (in termini di strategie scolastiche) e dei propri punti di forza, della loro autostima, della capacità di proseguire nonostante i fallimenti senza scoraggiarsi, della mancanza di motivazione. Inoltre, era possibile comprendere quanto i/le giovani restino in attesa che le cose capitino o demandino le scelte di vita ad altri/e. Ancora, i dati fornivano informazioni rispetto alla curiosità dei propri alunni e alunne, al loro senso di responsabilità, alla fiducia, alla loro preoccupazione positiva per il futuro (*career adaptability*) e alla percezione di una buona qualità di vita.

Durante questo momento di immersione nel *report* esemplificativo si è cercato di stimolare i/le docenti a dare un senso e un valore a queste informazioni. Partendo da alcuni stimoli visivi e raccordi teorici si è sviluppata una discussione attorno ad alcuni costrutti ed alcune credenze alla base del loro agire didattico, che hanno innescato domande quali:

- Come incrementare la progettualità negli alunni e nelle alunne?
- Quali strategie didattiche posso utilizzare nella quotidianità e nell'ordinarietà della mia azione didattica per accrescere la capacità di progettazione dei miei studenti e delle mie studentesse?

Queste riflessioni comuni hanno indotto i partecipanti a richiedere alcuni approfondimenti teorici.

L'incontro si è concluso con un rilancio per il gruppo che è stato invitato a leggere in maniera critico-riflessiva il *report* ricevuto (relativo alle proprie classi o scuole) prendendo in considerazione i dati relativi al livello " *l'individuo* ", per poi scrivere e condividere con il gruppo le loro osservazioni, iniziando a pensare ad alcune possibili

strategie da attuare in classe per lavorare con gli allievi e le allieve rispetto ai punti più di criticità.

Il secondo incontro è iniziato con un rimando a quanto emerso rispetto all'area individuale del *report*. Alcuni/e docenti hanno condiviso i loro elaborati aprendo a confronti e scambi di idee. In un secondo momento il gruppo si è concentrato sulla lettura dei dati relativi al secondo livello relativo l'area "*sociale*". Anche in questo caso il gruppo si è concentrato a leggere in maniera critica riflessiva i dati estratti da un *report* esemplificativo. I dati di questo livello permettevano di acquisire importanti informazioni rispetto alla percezione che gli studenti e le studentesse avevano rispetto alla relazione con il gruppo classe, al supporto genitoriale, al rapporto con la conoscenza scolastica, al *burnout*, al supporto degli/delle insegnanti, alla partecipazione e al senso di giustizia. Come per il primo incontro, si è cercato di rendere esplicito il nesso tra questi dati e il fenomeno dispersivo in un'ottica probabilistica e non lineare con alcuni rimandi alla letteratura di settore; inoltre, il confronto ha permesso di fare emergere ulteriori dubbi, bisogni, idee, teorie ingenuie dei membri del gruppo. Questo momento collettivo ha generato riflessioni e discussioni attorno costrutti quali ad esempio il clima di classe, il senso di appartenenza, portando i/le docenti a domandarsi come lavorare ad esempio sul senso di giustizia a scuola, oppure come organizzare la classe per permettere scambi e relazioni autentiche o costruire un clima positivo. Al termine dell'incontro il gruppo è stato nuovamente sollecitato a prendere in mano i *report* ricevuti e provare a leggerli e ad analizzarli in vista dell'incontro successivo rispetto al livello "*sociale*".

Il terzo incontro si è declinato come quelli precedenti, portando l'attenzione sul livello relativo "*le emozioni*". Il gruppo ha sviluppato un confronto rispetto alle emozioni, alla motivazione scolastica.

Infine, il quarto e il quinto incontro hanno permesso un confronto allargato tra tutti i membri del gruppo PRIMO. Partendo da una sintesi di quanto emerso nei due sottogruppi, dalla condivisione di alcune letture ragionate da parte di alcuni volontari

dei *report* da loro ricevuti, si è cercato di argomentare e spiegare le scelte operate, mettendo in comune strategie nuove o già in uso ritenute efficaci da inserire nell'ordinarietà dell'azione didattica (Cunti, 2017) per contrastare e prevenire la dispersione scolastica all'interno delle classi.

La terza *tranche* di formazione avvenuta nell'anno scolastico 2021/2022 ha avuto avvio con un incontro conoscitivo con gli/le insegnanti del gruppo PRIMO. Nel corso del progetto molti docenti sono variati; pertanto, i nuovi partecipanti hanno avvertito la necessità di un approfondimento teorico rispetto al costrutto di dispersione al fine di condividere un linguaggio e un approccio comune al fenomeno. Dopo questo primo momento formativo, il gruppo si è confrontato sulla figura del *tutor* (poiché la maggior parte dei partecipanti avevano il compito di fare tutoraggio ad alcuni studenti o studentesse risultati maggiormente a rischio nella loro scuola). Questo momento di discussione e confronto collettivo ha permesso di far emergere la rappresentazione sociale che questi/e docenti avevano di questa figura, portando ad una nuova richiesta di approfondimento teorico sul ruolo, dei compiti e delle competenze connesse a questo ruolo.

Successivamente, la formazione è continuata suddividendo i partecipanti in sottogruppi, di norma formati dai docenti appartenenti alla stessa Istituzione Scolastica (Valdigne Mont Blanc, Don Bosco, Lexert, Abbé-Prosper Duc, Verrès). La formatrice si è quindi incontrata con ogni sottogruppo andando a definire con ognuno di questi degli obiettivi e progettando possibili percorsi di tutoraggio. Durante il primo momento di incontro gli/le insegnanti del sottogruppo hanno presentato il loro contesto educativo e i/le ragazzi/e da tutorare. Successivamente, mettendo in comune competenze, conoscenze ed esperienze si sono progettati dei percorsi educativi-formativi da realizzare in maniera specifica con il/la giovane da tutorare, ma cercando sempre di inserire tale progetto nel contesto classe (sia con attività che coinvolgevano l'intero gruppo o piccoli sottogruppi) durante l'ordinarietà e la quotidianità del lavoro del docente. Inoltre, si è cercato di legare il percorso al curriculum scolastico, cercando

strategie didattiche inclusive e sovente innovative per quello specifico contesto educativo.

Per facilitare il confronto tra il gruppo di docenti e la formatrice si è invitato gli/le insegnanti a redigere un diario di bordo nel quale annotare le strategie utilizzate in classe, le osservazioni fatte prima-durante e dopo l'attività al fine non solo di poter riflettere insieme sui dati raccolti, ma per poterli condividere se necessario con l'intero *gruppo docente* della classe.

4. Conclusioni

La formazione, attraverso un approccio di *Action Methodologies* (Argyris, Schön, 1998; Revans, 1982; Yorks, O'Neil, Marsick, 1999), ha permesso di raggiungere l'obiettivo di sviluppare la professionalità dei/delle docenti e favorire l'emergere di consapevolezze e di pratiche innovative con la duplice funzione di trasformare il sistema di credenze-conoscenze dei/delle insegnanti coinvolti e portarli/e ad innovare la loro didattica al fine di favorire il successo formativo di tutti gli studenti e prevenire/contenere la dispersione.

Questa sensibilizzazione ha portato alla richiesta di un approfondimento teorico rispetto ai temi della dispersione, dell'assenteismo scolastico (Blaya 2010, Bernard, 2014, Cunti, 2017) e di alcune strategie didattiche per lavorare sulla metacognizione, sul *cooperative learning*, sulla valutazione formativa portando il gruppo a riflettere e co-progettare strumenti e percorsi da usare nelle classi.

È stato necessario portare i/le docenti a rivalutare il ruolo che essi/e possono giocare nella prevenzione e nel contrasto del fenomeno dispersivo. Si è cercato, inoltre, di lavorare congiuntamente per la qualità delle pratiche didattiche volte alla costruzione di un clima favorevole agli apprendimenti di tutti gli alunni e di tutte le alunne. Attraverso strategie riflessive i/le partecipanti hanno elaborato differenti percorsi per

promuovere una didattica inclusiva ed innovativa che consenta ai giovani di sentirsi accolti, riconosciuti e valorizzati nelle proprie differenze, e che permettessero agli studenti e alle studentesse di sentirsi parte di un gruppo, all'interno di un ambiente di apprendimento accogliente e favorevole e al successo formativo di ciascun/a alunno/a. La formazione ha cercato, attraverso pratiche riflessive, di portare i/le docenti ad acquisire nuove consapevolezza e strumentalità nonché ad ampliare i punti di vista diventando “occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento delle competenze diretta a raggiungere dimensioni profonde della cultura professionale (strutture, valori, pensieri, credenze)” (Nuzzaci, 2011, pp. 10-11).

La riflessione ha permesso ai/alle partecipanti di apprendere strategie e modalità per esaminare i dati ottenuti dai *report* di restituzione del questionario “Alunni/e”, ma anche di mettere in discussione i propri metodi di insegnamento e provare a innovare le loro pratiche.

A partire da questa nuova sensibilità e consapevolezza del fenomeno della dispersione scolastica si aprono ulteriori percorsi formativi volti a innovare le pratiche al fine di cercare di prevenire e contrastare la dispersione all'interno delle classi, nell'ordinarietà e quotidianità dell'agire didattico.

5. Istituzioni Scolastiche coinvolte

Scuole Secondarie di primo grado

Abbé J.M. Trèves- Saint-Vincent

Abbé Prosper Duc- Châtillon

Émile Lexert- Aosta

Luigi Barone- Verrès

Luigi Einaudi-Aosta

Mont Emilius 3-Charvensod

San Francesco-Aosta

Valdigne Mont Blanc-Morgex

Scuole secondarie di secondo grado

Istituzione scolastica di istruzione tecnica e professionale "Innocent Manzetti"- Aosta

Istituzione scolastica di istruzione liceale, tecnica e professionale- Verrès

Cronoprogramma della formazione

3-4/12/2019 Seminario a Nizza per i docenti francesi ed italiani

07/12/2019 Preparazione del progetto e della presentazione power point per il primo incontro formativo, ricerca di materiali e video da utilizzare con il gruppo

08/12/2019 Confronto-condivisione con il gruppo di lavoro dell'Università dei materiali e aggiustamenti di questi a seguito dell'incontro

09/12/2020 Formazione docenti sulla restituzione ragionata del Report - parte 1 (area individuale).

14/12/2020 Preparazione del progetto e dei nuovi materiali, del nuovo *power point* e ricerca di strumenti per la formazione (in vista del secondo incontro formativo)

14/12/2020 Confronto-condivisione del lavoro con l'équipe universitaria e revisione dei materiali

16/12/2020 Formazione docenti sulla restituzione ragionata del Report - parte 2 (area sociale).

12/01/2021 Formazione docenti sulla restituzione ragionata del Report - parte 3 (area emozioni).

19/01/2021 Formazione docenti sul Report- parte 4 (Ricapitolazione e riflessione del gruppo sul Report e professionalità docente)

20/01/2021 Formazione docenti sulla restituzione ragionata del Report-parte 1 (area individuale). Secondo gruppo

27/01/2021 Formazione docenti sul Report- parte 2 (area sociale). Secondo gruppo

02/02/2021 Formazione docenti sulla restituzione ragionata del Report - parte 3 (area emozioni). Secondo gruppo

08/02/2021 Formazione dei docenti della scuola secondaria di primo grado Einaudi sulle prime due parti del Report

10/02/2021 Formazione docenti sul Report- parte 4 (Ricapitolazione e riflessione del gruppo sul Report e professionalità docente). Secondo gruppo

17/11/2021 Formazione docenti sulla restituzione ragionata del Report - parte 3 (area emozioni). Secondo gruppo

17/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione: formazione dei docenti della scuola secondaria di primo grado Morgex (molti docenti nuovi all'interno del progetto PRIMO)

18/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione: formazione docenti sulla figura del tutor (Valdigne): co-progettazione del percorso di tutoraggio

19/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione:
formazione docenti sulla figura del tutor (Valdigne): co-progettazione del percorso di
tutoraggio

20/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione:
formazione docenti sulla figura del tutor (Valdigne): co-progettazione del percorso di
tutoraggio

25/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Don Bosco)

25/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Don Bosco)

26/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Valdigne)

26/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (1 sottogruppo Verrès)

29/11/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (2 sottogruppo Verrès)

02/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (3 sottogruppo Verrès)

03/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (4 sottogruppo Verrès)

04/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (5 sottogruppo Verrès)

16/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Don Bosco)

15/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Verrès)

23/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Abbé-Prosper Duc)

17/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Lexert Aosta)

20/12/2021 Individuazione e accompagnamento degli studenti a rischio dispersione
Formazione docenti e co-progettazione del percorso di tutorato (Lexert-Aosta)

22/12/2021 Alleanze educative e percorsi per la perseveranza e la riuscita scolastici:
seminario conclusivo di scambio di buone pratiche e di percorsi di tutorato tra le
diverse scuole coinvolte.

Bibliografia

Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. *Developing inclusive teacher education*, 17, 15-32.

Alberici, A. (2005). Prefazione. In S. Cerrai, e S. Beccastrini (Eds.), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*. Firenze: Arpat.

Argyris C, Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo, Teoria, metodi e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Batini, F. (2014). *Drop-out*. Lavis: Fuorionda.

Batini, F., Bartolucci, M. (a cura di) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.

Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Parigi: Presse Univeristaire de France.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Blaya, C. and Fortin, L. (2011) *Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: Comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/1), 2011. <http://osp.revues.org/2988>

- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques, in: http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf.
- Bracci, F., Grange, T. (2017). Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta. Una ricerca sul campo. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 45-64.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. USA: Harvard university press.
- Brown, J. (2002). *The World Café: Living knowledge through conversations that matter*. Fielding Graduate Institute.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erikson.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, É., Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Cunti, A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 83-98.
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry. *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, 180.
- Dewey, J. (1972 [1897]) *Ethical principles underlying education*. In: Boydston JA (ed.) *John Dewey. The Early Works 1882–1898 (Vol. 5, 1895–1898)*. Carbondale, IL; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 54–83.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (Eds.). (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica (Vol. 12)*. Milano: FrancoAngeli.
- Garcia Cedillo, M. I. G., & Fletcher, T. (2010). Attending to diversity: A professional learning program in Mexico. In *Teacher Education for Inclusion* (pp. 188-197). Routledge.
- Gentile, M. (2007). Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento, e strategie di intervento. *Rassegna CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 23(1).
- Hensler, H., & Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants? In J.

- Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter, & A. Beauchesne (Eds.), *Développer des compétences en enseignement: Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 5–23). Montréal, Canada: ACFAS
- Janosz, M. (2018). *La prévention du décrochage scolaire*. Vidéo de la Conférence. Caricato da IH2EF - Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (6 décembre 2018). <https://www.youtube.com/watch?v=tMNHKszk-Xc>
- Jorro, A. (2005). *L'évaluation génératrice du développement professionnel ?* Texte de cadrage du symposium REF, Montpellier, 15-17 septembre 2005.
- Kahn, S. (2011). *La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires*. *Éducation et francophonie*, 39(1), 54-66.
- Magnoler, P. (2010). *Une formation on line pour former l'enseignant réflexif*, in: [http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article121\(8\),85-96](http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article121(8),85-96)
- Mayen, P., & Métral, J. F. (2008). *Compétences et validation des acquis de l'expérience*. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 183-197.
- Nuzzaci A. (2011). *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie de vita di giovani che abbandonano la scuola nella*. Milano: Francoangeli
- Perrenoud, Ph. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Online: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html [10/11/2020].
- Perrenoud, Ph., Altet, M., & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur.
- Potvin, Maryse. (2015). POTVIN, M. (2015). *L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise*. Dans Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal : Multimondes, 381-448.
- Revans, R. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. Chartwell Bratt: Bromley.
- Rumberger, R. W. (1987). *High school dropouts: A review of issues and evidence*. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.

- Santagati, M. (2015). Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 294-334. doi: 10.14658/pupj-ijse-2015-3-13
- Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire. *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner*, 115-138.
- Schön, D.A. (1994), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (éd.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Yorks, L., O'Neil, J., & Marsick, V. J. (1999). Action learning theoretical bases and varieties of practice. *Advances in developing human resources*, 1(2), 1-18.
- Zurru, M. (2018). La dispersione scolastica in Italia: un caso locale. *Enero-Junio*, 3(1), <http://hdl.handle.net/11584/274974>