

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI



Corso di dottorato in Culture, Letterature, Turismo e Territorio

XXXIV° ciclo

**PROPOSTE OPERATIVE NELL'APPRENDIMENTO DEL  
FRANCESE PER ALLIEVI CON DISLESSIA: UNO STUDIO DI  
CASO NELLE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO  
GRADO DI SASSARI**

s.s.d. L-LIN/04

Tutor: Prof. Lorenzo Devilla

Co-tutor: Prof. Filippo Sani

Tesi di dottorato di

Jessica Ladu

Matricola n. 50029353

Anno Accademico 2021/2022

## INDICE

Introduzione.....	5
Parte I. Contesto, metodologia e strumenti utilizzati per condurre la ricerca sul campo. ....	9
Introduzione alla Parte I .....	9
Capitolo 1. Inquadramento teorico .....	13
1.1. La dislessia e gli altri DSA.....	13
1.2. Quadro linguistico e psicolinguistico della dislessia .....	16
1.3. Ipotesi sull'origine della dislessia .....	21
1.4. I BES in Europa e in Italia .....	27
1.4.1. I DSA in Europa e in Italia .....	33
1.5. Didattica delle lingue .....	37
1.6. Dislessia e difficoltà nell'apprendimento linguistico: lingua francese LS	41
Capitolo 2. Metodologia della ricerca .....	44
2.1. Le fasi della ricerca .....	44
2.2. La ricerca degli istituti.....	45
2.3. Il campione della ricerca .....	47
2.4. Metodologia della ricerca .....	54
2.5. Gli strumenti della ricerca.....	62
Conclusioni alla parte I .....	66
Parte II. Risultati .....	67
Introduzione alla parte II .....	67
Capitolo 1. Classe 1M .....	67
1.1. Metodologie, strategie e strumenti didattici .....	67

1.2. Profilo generale della classe .....	70
1.3. Profilo generale dell'alunno DSA: Giulio .....	70
1.4. Analisi delle verifiche scritte .....	83
1.5. Errori commessi nelle verifiche scritte.....	87
1.6. Errori commessi nella lettura e nella produzione orale.....	89
Capitolo 2. Classe 2I .....	94
2.1. Metodologie, strategie e strumenti didattici .....	94
2.2. Profilo generale della classe .....	95
2.3. Profilo generale degli alunni DSA: Federico e Rossana.....	96
2.4. Analisi delle verifiche scritte .....	98
2.5. Errori commessi nelle verifiche scritte.....	98
2.6. Errori commessi nella produzione orale .....	100
Capitolo 3. Classe 2C.....	107
3.1. Profilo generale della classe .....	107
3.2. Profilo generale degli alunni DSA: Giovanni, Diego e Alessia.....	108
3.3. Analisi delle verifiche scritte .....	117
3.4. Errori commessi nelle verifiche scritte.....	117
3.5. Errori commessi nella produzione orale .....	119
Capitolo 4. Classe 1F .....	120
4.1. Profilo generale della classe .....	120
4.2. Profilo generale degli alunni DSA: Giada .....	121
4.3. Analisi delle verifiche scritte .....	123
4.4. Errori commessi nelle verifiche scritte.....	123
4.5. Errori commessi nella produzione orale .....	124
Capitolo 5. Classe 5M .....	124

5.1. Profilo generale della classe .....	124
5.2. Metodologie, strategie e strumenti didattici .....	125
5.3. Profilo generale degli alunni DSA: Marina, Alberto, Samuel .....	127
5.4. Analisi degli errori rilevati .....	127
Capitolo 6. Presentazione dei risultati finali .....	129
6.1. Le difficoltà degli studenti con dislessia nella lettura, nella produzione scritta e orale nell'apprendimento del francese .....	130
6.1.1. Errori nella produzione scritta .....	130
6.1.2. Errori nella lettura e nella produzione orale .....	133
6.2. Criticità emerse durante l'apprendimento.....	135
6.3. Differenze tra alunni con dislessia e alunni senza disturbo nell'apprendimento del francese .....	142
6.4. Differenze tra alunni del biennio e alunni della classe 5 nell'apprendimento del francese .....	
Conclusioni alla parte II .....	143
Parte III. Procedure didattiche nell'apprendimento del francese per allievi con dislessia .....	145
Introduzione alla Parte III .....	145
Capitolo 1. Elementi necessari per l'apprendimento efficace .....	145
Capitolo 2. POCL (Piano Organizzativo della Classe di Lingue) .....	154
Conclusioni.....	159
Breve riepilogo della ricerca .....	159
Bibliografia .....	161
Sitografia.....	167
Appendice.....	168
Ringraziamenti.....	173

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro si inserisce in un ambito di ricerca che negli ultimi vent'anni ha visto crescere l'attenzione di studiosi e ricercatori. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)<sup>1</sup> sono infatti ormai da tempo importante oggetto di studio, sia secondo una prospettiva medico-clinica, sia secondo una prospettiva pedagogico-didattica (Stella, 2010; Damiani, 2017).

La dislessia evolutiva<sup>2</sup> è, tra i disturbi dell'apprendimento, quello che presenta un'incidenza maggiore sulla popolazione scolastica<sup>3</sup>, ma soprattutto quello che maggiormente impatta sul meccanismo di acquisizione di una lingua straniera (Daloiso, 2009).

Per l'alunno con dislessia lo studio di una lingua straniera è un percorso complesso, soprattutto quando si tratta di lingue "opache" come il francese e l'inglese, ad esempio, cioè lingue che presentano un basso grado di trasparenza fonologica<sup>4</sup> rispetto ad altre con un'alta corrispondenza scritto-parlato, come lo spagnolo e l'italiano (Schneider, 2004; Nijakowska, 2010; Benso, 2011; Costenaro et al., 2014; Łodej, 2016).

Il nostro contributo si propone come apporto di conoscenze e come riflessione in merito al tema dell'adattamento glottodidattico del francese LS ai bisogni degli

---

<sup>1</sup> I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) sono definiti nella Classificazione Internazionale ICD-10 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità con la sigla F-81 e sono compresi nel DSM-5, il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali.

Essi sono riconosciuti in Italia dalla legge 170/2010 e comprendono: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. Nei Paesi anglosassoni invece, la definizione che fa riferimento ai disturbi dell'apprendimento comprende oltre a quelli appena citati, anche il disturbo specifico del linguaggio, la disprassia, il disturbo dell'elaborazione auditiva e il disturbo dell'apprendimento non verbale.

<sup>2</sup> Nell' ICD-10, il disturbo specifico della lettura corrisponde alla categoria F81.0.

<sup>3</sup> L'AID (Associazione Italiana Dislessia) stima un'incidenza del 3-4% in Italia.

<sup>4</sup> La trasparenza fonologica (o fonemica) è la corrispondenza tra grafemi e fonemi, ovvero, in altri termini, la corrispondenza fra scritto e parlato. Il francese, l'inglese, il portoghese e il danese sono considerate lingue ad ortografia opaca mentre l'italiano, il serbo-croato, il finlandese, lo spagnolo, il tedesco, il greco, lo svedese ecc., presentano un maggiore grado di trasparenza fonologica, ovvero una maggiore corrispondenza tra scritto e parlato.

studenti con dislessia, aspetto questo che ancora oggi fa fatica a trovare applicazione per diverse ragioni: docenti a digiuno delle competenze necessarie in materia di DSA; misure dispensative e strumenti compensativi che non sempre vengono messi a disposizione degli studenti; contesti scolastici che spesso non riescono a garantire la disponibilità di servizi di supporto e le risorse educative necessarie per l'apprendimento, non soltanto per gli studenti con bisogni educativi speciali, ma sempre più spesso per gli alunni in generale (Stella, 2018). Inoltre, sebbene le ricerche glottodidattiche a carattere nazionale riguardanti le metodologie da applicare in questi contesti educativi particolari siano in costante espansione (Caon, 2018; Cardinaletti et al. 2014; Celentin e Daloiso, 2017; Costanzo e Gigliarelli 2020; Daloiso, 2009, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2020; Danielli e Perrucci 2020; Guaraldi e Genovese, 2014; Melero Rodriguez 2012; Melero Rodriguez et al., 2019; Palladino 2020; Tognoni, 2022), in particolar modo per quanto concerne la dislessia e l'apprendimento della lingua inglese (Aiello et al., 2013; Comunello, 2012; Costenaro et al. 2014; Gabrieli, 2008; Gronchi, 2018; Guerin e Zappaterra 2019), restano tuttavia ancora esigui gli studi che riguardano l'apprendimento del francese LS per questa categoria di allievi.

La maggior parte dei siti e delle pubblicazioni si concentra sulla didattica del francese LS soffermandosi sulle specificità della lingua e su quegli aspetti con cui gli studenti italiani hanno difficoltà a confrontarsi (Bidaud, 2015; Caon 2012; Di Vito 2019), oppure sulla tipologia e sulla natura degli errori ricorrenti (Jamet 2009, 2020). Il saggio dal titolo *“Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento”*, pubblicato da Paola Celentin (2012), costituisce, a nostro avviso, l'unico studio che affronta in maniera approfondita il tema che intendiamo trattare. Esso offre una disamina interessante delle principali difficoltà incontrate da allievi con DSA nell'apprendimento del francese LS e propone una catalogazione degli errori tipici commessi, soffermandosi sulle specificità del francese e del suo insegnamento ad alunni della scuola secondaria. Celentin osserva come nell'apprendimento delle lingue straniere le difficoltà dell'allievo dislessico siano amplificate dal disturbo non soltanto nella decodifica del testo scritto, ma anche per quanto riguarda la comprensione di

quello che l'insegnante dice, sia al livello di percezione di suoni nuovi, sia per quanto concerne la capacità di cogliere il significato dell'input linguistico in base al contesto (Ibid: p.173). Inoltre, non soltanto le abilità ricettive sarebbero compromesse dal disturbo, ma in larga misura anche le abilità produttive e quelle di interazione e mediazione.

Celentin (Ibid: p.609) sostiene la necessità di una rivisitazione delle metodologie glottodidattiche da applicare in questi contesti educativi particolari, che, come dimostrato, vanno a vantaggio anche dell'intera classe, attraverso interventi che siano progettati tenendo conto delle reali caratteristiche degli apprendenti, privilegiando il lavoro breve, intenso e costante e ricorrendo maggiormente all'uso della lingua materna.

Partendo da questo importante studio (Celentin, 2012), la finalità del presente lavoro consiste nel porre in evidenza le maggiori difficoltà degli allievi con dislessia nell'apprendimento del francese, nel definire gli errori ricorrenti, comprenderne la natura ed effettuare un confronto con gli errori commessi dai soggetti che non presentano il disturbo. Attraverso un'attenta osservazione effettuata sul campo, in alcune scuole secondarie di secondo grado della città di Sassari, la nostra indagine intende confermare quanto riportato da Celentin (2012) e, allo stesso tempo, vuole offrire ulteriori spunti di riflessione per comprendere quale sia il grado di incidenza del profilo clinico dei discenti dislessici sullo sviluppo delle abilità linguistiche, meta-linguistiche e socio-pragmatiche, rispetto all'insieme delle scelte teoriche-metodologiche che il docente compie.

Sappiamo che gli ostacoli che questa categoria di apprendenti può incontrare nell'apprendimento della LS possono riguardare l'intero complesso delle abilità linguistiche, oppure solo alcune (Daloiso,2014). In ragione di una maggiore facilità nel reperimento dei dati, nel nostro contributo abbiamo deciso di indagare le abilità primarie (competenze ricettive e competenze produttive), soffermandoci maggiormente sull'analisi di quelle produttive (produzione scritta e produzione orale). Abbiamo, invece, voluto tralasciare l'interesse per le abilità interattive e di

mediazione, poiché nelle classi osservate (prime e seconde, ma vedremo anche per la quinta) è stato difficile riscontrare un livello di competenza linguistica di base che consentisse agli apprendenti di effettuare uno scambio comunicativo in LS (Balboni, 2020, 2021).

Il presente lavoro di ricerca è strutturato in tre parti.

La prima parte è dedicata alla definizione del contesto, della metodologia e degli strumenti utilizzati per condurre la ricerca sul campo.

La seconda parte ha per oggetto la presentazione dei risultati che riguardano le difficoltà degli studenti con dislessia nella lettura, nella produzione scritta e orale; le maggiori criticità emerse durante l'apprendimento; il confronto tra gli errori commessi da allievi con e senza disturbo.

Nell'ultima parte presenteremo alcune procedure operative da applicare all'insegnamento del francese. I risultati ottenuti hanno, infatti, permesso di ragionare su un percorso didattico che consentirebbe al docente di progettare sistemi di apprendimento efficaci in ambito glottodidattico. Partendo dall'analisi di un preciso insieme di fattori, risorse e strumenti a disposizione dell'insegnante, base culturale degli apprendenti, contesto educativo, obiettivi del corso di studi, stili di apprendimento, ecc., che condizionano i processi di apprendimento, l'insegnante deve pianificare delle procedure contestualizzate per una didattica che vada incontro alle esigenze degli allievi con dislessia e, allo stesso tempo, sia efficace per l'intero gruppo classe, in nome di una didattica che sia veramente inclusiva.

Si rende noto, inoltre, che, al fine di rendere la lettura più agevole anche per i lettori dislessici, abbiamo deciso di migliorare l'accessibilità del presente lavoro sul piano tipografico utilizzando, per il testo, un carattere "sans serif", semplice e spaziato (Arial), con dimensione di 12 punti, e un'interlinea 1,5. Per un dislessico, l'adattamento grafico-stilistico è una condizione necessaria, ma non sufficiente, alla piena fruizione di un testo scritto, che deve essere organizzato tenendo conto

di una pluralità di aspetti, per cui rimandiamo alle indicazioni contenute nella guida stilistica fornita dalla British Dyslexia Association<sup>5</sup> (Daloiso, 2014).

## **PARTE I. CONTESTO, METODOLOGIA E STRUMENTI UTILIZZATI PER CONDURRE LA RICERCA SUL CAMPO**

### **INTRODUZIONE ALLA PARTE I**

La ricerca sul campo costituisce il cuore del presente lavoro e si basa, nelle sue specificità, sulle considerazioni e sui risultati di numerosi studi in materia di dislessia e apprendimento linguistico. La ricerca in ambito educativo non può, infatti, limitarsi alla semplice riflessione teoretica, ma ha bisogno di poggiare su dati concreti e fatti direttamente osservabili (Mantovani, 2006).

Il progetto di ricerca è stato realizzato in due istituti di istruzione secondaria di secondo grado della città di Sassari: il Liceo Margherita di Castelví e l'Istituto Alberghiero. Nello specifico, si è lavorato con due classi prime, due classi seconde e una classe quinta.

Sebbene programmata inizialmente per coprire l'intero anno scolastico 2019/2020, la ricerca sul campo è stata svolta in due fasi distinte: la prima fase, da gennaio a marzo 2020, ha coinvolto le classi prime e seconde del liceo linguistico e dell'Istituto Alberghiero, in cui si è operato in veste di personale esterno all'istituzione scolastica. La seconda fase, da novembre 2020 a gennaio 2021, ha coinvolto una classe quinta del LES (Liceo Economico Sociale)

---

<sup>5</sup> BDA *Style Guide*, [www.bdadyslexia.org.uk](http://www.bdadyslexia.org.uk)

dell'Istituto Castelvì ed è stata svolta in DAD<sup>6</sup> come insegnante di sostegno in veste di personale docente interno all'istituzione scolastica. I ritardi burocratici dovuti all'ottenimento delle autorizzazioni di accesso alle scuole hanno posticipato l'inizio del lavoro, previsto per il mese di ottobre 2019, durante la prima fase. Inoltre, la chiusura di tutte le scuole di ordine e grado in seguito alla pandemia di Covid-19, ha reso impossibile portare a termine il lavoro programmato secondo i tempi e le modalità previsti. Tuttavia, i dati raccolti prima e dopo i vari lockdown sono stati ritenuti sufficientemente validi per portare a termine la ricerca.

La scelta degli istituti menzionati è stata fatta sulla base di numerosi fattori tra cui, il più importante, è legato alle modalità di insegnamento della lingua francese in due contesti socioculturali particolarmente differenti tra loro. Vedremo più avanti come le differenze macroscopiche tra i due istituti corrispondano in realtà anche numerose similitudini.

Per la scelta delle classi si è tenuto conto di alcuni elementi chiave: la presenza significativa di alunni con dislessia in procinto di dare avvio ad un percorso nuovo e complesso, e soprattutto privi di un metodo di studio efficace; la scelta di una classe quinta ci ha consentito inoltre di poter effettuare un confronto tra alunni che iniziano un percorso di studi e coloro che lo stanno concludendo; la disponibilità del personale docente.

La ricerca ha previsto la combinazione del metodo quantitativo e del metodo qualitativo: il primo ha permesso la raccolta dei dati attraverso la somministrazione di questionari e la compilazione di griglie osservative; entrambi misurati, categorizzati, ordinati ed elaborati sotto forma di tabelle e grafici, hanno riguardato gli errori più frequenti commessi dagli studenti nella lettura e nella produzione scritta e orale in lingua francese (Nina Catach, 1980; Bozzo et al., 2000; Ferraboschi e Meini, 2014). Il secondo, invece, ha permesso di raccogliere

---

<sup>6</sup> La didattica a distanza (DAD) è una forma di didattica impartita tramite supporti telematici che ha consentito a studenti ed insegnanti di proseguire il percorso di formazione e apprendimento scolastico nel pieno dell'emergenza coronavirus COVID-19.

tutte quelle informazioni non classificabili in forma numerica fondamentali per descrivere, tramite l'utilizzo del giornale di campo, sia gli aspetti positivi, sia gli aspetti negativi emersi durante il percorso di apprendimento in relazione al contesto scolastico, alle strategie didattiche utilizzate, alle modalità di apprendimento dei discenti, allo svolgimento dei corsi, ecc. (Mantovani, 2006).

Più precisamente, per la raccolta dei dati si è operato come segue:

- sono state analizzate le verifiche degli studenti per rilevare gli errori riguardanti la produzione scritta;
- sono stati somministrati dei questionari per raccogliere i dati personali degli studenti, conoscere i loro stili di apprendimento così come per raccogliere i dati personali e professionali delle insegnanti;
- sono state esaminate delle registrazioni audio per valutare la pronuncia e le sfumature di pronuncia durante le attività di lettura e durante le interrogazioni;
- sono state prodotte delle griglie di osservazione per classificare meglio alcuni aspetti osservati (ad esempio valutare la competenza nella lettura, nella scrittura, ecc.);
- grazie all'utilizzo del giornale di campo, è stato possibile documentare, nei minimi dettagli, tutti quegli aspetti che fanno parte dei processi sociali e psicologici del quotidiano non circoscrivibili e classificabili in categorie chiuse e rigide (Bolger et al., 2003).

Per condurre la ricerca è stata messa in pratica la tecnica dell'“osservazione partecipante”, il metodo più appropriato per cercare di comprendere un campo complesso come la scuola (Baldacci e Frabboni, 2013). Essa consente al ricercatore di inserirsi direttamente in un determinato gruppo sociale, che viene osservato nel suo ambiente naturale, di instaurare un rapporto di interazione personale con i suoi membri, allo scopo di descrivere comportamenti, abitudini, fatti e azioni, ma soprattutto comprendere le motivazioni che stanno alla base di tali processi (Corbetta, 2014).

Obbiettivi e dettagli del progetto sono stati dichiarati fin dall'inizio a tutti i soggetti partecipanti. Alle famiglie di tutti gli studenti minorenni, con e senza DSA, è stata consegnata l'informativa per il trattamento dei dati personali<sup>7</sup>, un modulo preparato dal DPO<sup>8</sup> dell'Università di Sassari, attraverso il quale fornire il proprio consenso a prendere parte al progetto. Quasi tutti gli studenti hanno confermato la propria partecipazione: tutti i ragazzi con DSA hanno autorizzato la raccolta e il trattamento dei dati particolari (sensibili). Tra coloro che non hanno fornito il consenso, alcuni avevano dichiarato di aver smarrito il modulo, altri di non averlo consegnato alle famiglie. L'inserimento all'interno della classe è avvenuto fin da subito senza problemi e tutti gli alunni hanno dimostrato piena disponibilità e collaborazione.

Le insegnanti coinvolte nella ricerca hanno entrambe espresso la volontà di partecipare adducendo le stesse motivazioni: beneficiare di un supporto all'interno della classe ma, soprattutto, comprendere le difficoltà degli studenti con DSA al fine di poterli sostenere al meglio.

Durante lo svolgimento delle lezioni è stato possibile lavorare direttamente con gli studenti, sia individualmente, sia in piccoli gruppi, e sperimentare alcuni interventi didattico-metodologici che ci hanno permesso di acquisire una maggiore comprensione dei fenomeni osservati nel corso dell'indagine.

Durante la seconda fase, svolta interamente in DAD, le modalità della ricerca sono state differenti. Le osservazioni sono state condotte in qualità di personale docente operante all'interno dell'istituzione scolastica e l'unico strumento utilizzato per raccogliere i dati è stato il giornale di campo. I dati raccolti hanno

---

<sup>7</sup> Il documento fa riferimento al D.L. 10 agosto 2018, n.101 "Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE".

<sup>8</sup> Il DPO, *Data Protection Officer*, è una figura introdotta dal regolamento generale sulla protezione dei dati 2016/679 GDPR, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale europea L. 119 il 4 maggio '16.

riguardato la valutazione della lettura e della produzione orale di tutti gli allievi e le procedure didattiche utilizzate dal docente.

## **CAPITOLO 1. INQUADRAMENTO TEORICO**

### **1.1. La dislessia e gli altri DSA**

Prima di delineare la metodologia utilizzata per condurre la nostra ricerca, è necessario innanzitutto partire dalla definizione della dislessia e degli altri DSA.

Nel presente lavoro faremo riferimento ai criteri di classificazione proposti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e dall'American Psychiatric Association, che rappresentano i due esempi di inquadramento nosografico attualmente più accreditati (Zappaterra, 2012; Trisciuzzi e Zappaterra 2014).

Attraverso l'acronimo DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), si intende una categoria di disturbi di origine neurobiologica<sup>9</sup> che interessa specifici domini di abilità scolastiche: dislessia (disturbo nella lettura), disgrafia e disortografia (disturbo nella scrittura), discalculia (disturbo del calcolo). Essi si manifestano in un contesto di funzionamento intellettivo nella norma, adeguato all'età anagrafica e in assenza di deficit sensoriali, neurologici, relazionali e sociali (DSM-5<sup>10</sup>).

L'insorgenza dei disturbi è precoce, generalmente nell'età scolare, pertanto, riconoscere un eventuale Disturbo Specifico di Apprendimento il prima possibile, e formulare una diagnosi DSA che sia tempestiva per fornire all'alunno le

---

<sup>9</sup> I DSA hanno una base neurobiologica, questo significa che non si tratta di una malattia bensì di: [...] una manifestazione di uno sviluppo neurologico atipico che determina la diversa organizzazione di alcune aree del cervello coinvolte nell'esecuzione di un particolare compito. [...] (Stella e Zoppello, 2018, pp. 17).

<sup>10</sup> APA, American Psychiatric Association 201. DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Milano, Raffaello Cortina Editore.

adeguate misure dispensative e compensative previste dalla legge, riveste un'importanza fondamentale (Guerin e Zappaterra, 2019).

La disgrafia è un disturbo specifico di apprendimento della scrittura che riguarda la competenza grafo-motoria. Esso si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura. L'alunno disgrafico incontra significative difficoltà nella riproduzione dei segni alfabetici e numerici, il cui tracciato risulta incerto e irregolare, sia nella forma sia nella dimensione (Trisciuzzi, 2003). Egli scrive in maniera inadeguata e difficilmente comprensibile, ha difficoltà ad usare correttamente lo spazio sul foglio, tende a lasciare spazi inadeguati tra i grafemi e tra le parole, esercita una pressione irregolare con la penna, spesso troppo forte o troppo debole e fatica a seguire la linea di scrittura.

La disortografia è definita invece come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto. A differenza della disgrafia, che è un problema che riguarda solo la forma, la disortografia interferisce con il contenuto (Zappaterra, 2012). Secondo alcuni studiosi essa può derivare da disturbi del linguaggio, difficoltà nella percezione visiva e uditiva, da deficit nell'organizzazione spaziale e temporale (Stella, Bartoli, 1991).

La discalculia è una difficoltà nel padroneggiare il concetto di numero, nel memorizzare i fatti aritmetici, nell'acquisire strategie di calcolo accurato e fluente, e nell'effettuare un ragionamento matematico corretto.

Il disturbo di lettura o dislessia si presenta come una particolare difficoltà nel riconoscere e discriminare i segni alfabetici che formano le parole.

Essa differisce dalle semplici difficoltà di lettura per la presenza di errori specifici e ricorrenti, ma soprattutto, per il fatto che essi non dipendono da alcun deficit della vista o dell'udito, da scarsa intelligenza, o da carenze ambientali. (Trisciuzzi, 2003).

La dislessia è tra i DSA il disturbo più diffuso su scala mondiale, sebbene l'incidenza sulla popolazione scolastica vari da paese a paese, così come diversi sono i sistemi di rilevazione e la definizione stessa del disturbo.

Secondo i dati pubblicati dal Miur, nell'anno scolastico 2018/2019, gli alunni frequentanti le scuole italiane a cui è stato diagnosticato un disturbo specifico dell'apprendimento sono 298.114, pari al 4,9% del totale degli alunni. Si tratta di studenti iscritti al III, IV e V anno della scuola primaria e della scuola secondaria di I e di II grado con certificazione di DSA.

Il disturbo della dislessia, pari al 39,6% del totale, è il più diagnosticato, seguito dai disturbi di disortografia con il 21,5%, dai disturbi di discalculia e di disgrafia, rispettivamente con il 20,3% e il 18,6% del totale.

Gli alunni con dislessia rappresentano infatti il 3,2% del numero complessivo degli alunni frequentanti le scuole primarie e secondarie, gli alunni con disgrafia l'1,5%, gli alunni con disortografia l'1,7% e gli alunni con discalculia l'1,6%.

Con riferimento alla definizione proposta da Lyon e Shaywitz (2003) in collaborazione con il gruppo di lavoro dell' "*International Dyslexia Association*" (IDA) possiamo definire la dislessia come:

[...] una disabilità dell'apprendimento di origine neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarse abilità nella scrittura (ortografia). Queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che è spesso inatteso in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere i problemi di comprensione nella lettura e una ridotta pratica nella lettura che può impedire una crescita del vocabolario e della conoscenza generale". [...]

La dislessia è un disturbo cronico che può manifestarsi in modi assai differenti, a seconda del soggetto in questione, e a seconda che questo disturbo sia associato

ad altri disturbi di apprendimento o neuroevolutivi (Benso, 2011; CC, 2011; Brizzolara et al. 2007; Stella e Zoppello, 2018 ).

## 1.2. Quadro linguistico e psicolinguistico della dislessia

Acquisire le conoscenze fondamentali inerenti al disturbo della dislessia è una condizione necessaria per impostare dei percorsi educativi e didattici funzionali. Vogliamo perciò introdurre un quadro teorico-metodologico di riferimento che tenga in considerazione le specificità della dislessia sotto un profilo linguistico e psicologico.

### 1) Quadro linguistico legato al disturbo della dislessia

#### **Deficit di abilità di lettura**

La dislessia è una specifica disabilità dell'apprendimento, che inficia la velocità e/o la correttezza di lettura, spesso con ripercussioni sulla comprensione del testo letto. Nell'affrontare la lettura, gli errori che ricorrono più frequentemente sono:

- confusione dei segni diversamente orientati nello spazio (p-b-d-q; u-n);
- confusione nel discriminare segni alfabetici che corrispondono a suoni che si assomigliano (f-v, t-d; p-b);
- omissioni di grafemi e di sillabe;
- salti di parole, salti da una riga all'altra; errori di anticipazione delle parole che seguono (Carbonnel, 2019);
- inversioni di sillabe;
- confusioni di segni che differiscono per piccoli particolari (m-n; c-e);
- ripetizioni e aggiunte (tavolo-tavovolo);

- trasformazioni di parole, derivanti dal fatto che l'alunno spesso legge solo la prima parte di una parola inventandone il finale. (Zappaterra, 2012, 2019);

La dislessia può essere di due tipi: evolutiva o acquisita. Il termine "dislessia acquisita" fa riferimento ai disturbi di lettura che occorrono in seguito ad un danno cerebrale, in persone le cui abilità di lettura erano normali prima del danno subito. Essa può essere riscontrata sia negli adulti che nei bambini. Con il termine "dislessia evolutiva", quella di cui tratteremo in questa ricerca, si fa riferimento ad un problema del neurosviluppo che fa parte dell'individuo come carattere innato (Zappaterra, 2012).

Sulla base del mancato raggiungimento dei vari stadi di apprendimento della lettura (Seymour, 1999) sono state individuate tre tipologie di dislessia evolutiva:

- a) la dislessia "fonologica", che compromette la "via fonologica" alla lettura, poiché manca una corretta associazione grafema-fonema;
- b) dislessia "superficiale", che compromette la via "lessicale-semantic", ossia la capacità di riconoscere una parola nel suo insieme senza che venga attivato il meccanismo di decodifica grafo-fonemica;
- c) dislessia "profonda", detta anche "mista", è quella che colpisce entrambe le vie, ed è la dislessia che si può osservare più frequentemente.

Segnaliamo inoltre un'altra forma di dislessia, "l'iperlessia evolutiva", che si manifesta nei bambini che sono precoci nell'imparare a leggere, ma che presentano significative difficoltà di comprensione del linguaggio verbale unitamente a difficoltà nella socializzazione e nell'interazione con le persone (Trisciuzzi e Zappaterra, 2014).

Secondo Mucchielli e Bourcier (1974), le difficoltà della lettura nei soggetti dislessici non sarebbero altro che la manifestazione di un disturbo più profondo, che riguarda la relazione dell'individuo con il mondo, ovvero il suo orientamento spazio-temporale: il modo in cui il dislessico percepisce la realtà che lo circonda

è caratterizzato da instabilità e ambiguità. Colui che soffre di dislessia può manifestare incertezze e problemi:

- ad orientarsi nel tempo quotidiano, ad essere puntuale;
- nel sapere con precisione in quale momento della giornata sta vivendo, conoscere e saper leggere l'ora;
- nel memorizzare i giorni della settimana, i mesi dell'anno e sapersi orientare in essi.

La capacità di leggere presuppone una forte stabilità nel rapporto tra l'individuo e la realtà che lo circonda: punti di riferimento spazio-temporali stabili, la capacità di rispettare l'orientamento sinistra-destra e di distinguere le lettere che compongono una parola, sono fondamentali nel processo di acquisizione della lettura.

In questo senso la capacità di leggere è quindi legata a prerequisiti generali relativi all'adeguatezza e all'armonica integrazione delle funzioni di base: capacità percettive, memoria, attenzione, lateralizzazione, orientamento e organizzazione spazio/temporale, competenze psico motorie e processi logici (Zappaterra 2012).

Nonostante il disturbo si manifesti con la parola scritta, esso implica difficoltà che riguardano anche le abilità orali, indipendentemente dal testo scritto (Cantiani et al., 2015; Cornoldi, 2017).

### **I Deficit di abilità nella comprensione e nella produzione orale**

Molti alunni dislessici possono manifestare prestazioni inferiori rispetto ai compagni, sia nella comprensione sia nell'uso del linguaggio orale. In fase di comprensione orale l'alunno può riscontrare difficoltà nel segmentare le unità di significato nel flusso comunicativo da parte del docente, e può percepire una velocità di emissione più elevata non riuscendo di conseguenza a stare al passo con il resto della classe. Per quanto riguarda la produzione orale, invece, lo studente può riscontrare difficoltà nell'articolare i suoni e soprattutto nel pronunciare parole non familiari (Daloiso, 2009).

### **Deficit nelle abilità di comprensione scritta**

Per comprendere le difficoltà che l'alunno dislessico può incontrare in fase di comprensione scritta è opportuno distinguere prima di tutto tra "comprensione superficiale" e "comprensione profonda". Mentre la prima investe i processi cognitivi inferiori, ovvero la conversione grafema-fonema, la sillabazione, ecc., la seconda coinvolge invece i processi cognitivi superiori, vale a dire la capacità di elaborare le informazioni presenti in un testo secondo diversi gradi di profondità. (Ibid: p.30).

È chiaro che la dislessia interessa principalmente i microprocessi che stanno alla base di una "comprensione superficiale", i quali impediscono l'attivazione dei processi superiori che conducono alla "comprensione profonda" di un testo scritto (Bishop e Snowling, 2004; Daloiso, 2013).

### **Difficoltà nelle competenze metalinguistica**

La dislessia non colpisce solo i processi cognitivi legati alla comprensione di un testo scritto, ma anche alcune abilità di carattere metalinguistico (Daloiso, 2013: 30), come ad esempio:

- l'analisi fonologica;
- la conversione grafema-fonema;
- l'analisi visiva;

### **Deficit nelle abilità socio-pragmatiche**

Sebbene gli studi di neuropsicologia ci consentano di stabilire che non vi è una connessione diretta tra il disturbo della dislessia e le abilità d'uso pragmatico di una lingua, sappiamo tuttavia che essa può incidere sulla personalità dell'allievo, sulle sue condizioni psicologiche che possono di conseguenza influenzare le abilità socio-pragmatiche collegate all'apprendimento linguistico (Daloiso, 2009, p. 30).

2) Quadro psicolinguistico legato al disturbo della dislessia

La situazione psicologica degli studenti con disturbi specifici di apprendimento è particolarmente delicata, soprattutto in età infantile e adolescenziale e richiede grande attenzione da parte della scuola.

Già a partire dalla scuola elementare, gli studenti che soffrono di questo disturbo si trovano infatti precocemente ad affrontare una situazione di disagio di fronte ai compagni di classe che imparano a leggere e scrivere più rapidamente e con più facilità. L'insuccesso continuo nell'apprendimento di alcune attività elementari può condurre il bambino a vissuti di sfiducia, ad un calo dell'autostima e alla convinzione, errata, di essere incapace e pigro. Se poi l'allievo raggiunge la scuola secondaria senza una diagnosi dei propri disturbi la situazione rischia di aggravarsi ulteriormente con l'aumento della complessità del lavoro richiesto, determinando un senso di incapacità e di inadeguatezza nel DSA fino ad arrivare a manifestazioni acute di disagio psicologico (Stella, 2010; Stella e Zoppello, 2018).

La scuola e i docenti svolgono un ruolo fondamentale nella determinazione del quadro psicologico dell'alunno che soffre di dislessia. Ignorare queste difficoltà o attribuirle ad altre cause, quali ad esempio svogliatezza e pigrizia, contribuisce ad aggravare il problema e possono portare l'alunno a sviluppare un senso di inadeguatezza, abbassando la sua autostima e accrescendo il suo malessere psicologico. Si innesca così un circolo vizioso di conseguenze negative che portano l'alunno a chiudersi in sé stesso e ad evitare di affrontare in maniera serena il proprio disturbo, peggiorandone dunque le manifestazioni (Carbonnel, 2019).

La scuola e soprattutto gli insegnanti sono chiamati in primo luogo a riconoscere il problema, al fine di prevenire i disagi e le conseguenze sul piano psicologico inviando le opportune segnalazioni alle famiglie. La scuola ha inoltre il compito e il dovere di fronteggiare il problema strutturando attività di potenziamento didattico e cercando di migliorare l'autostima di tutti gli studenti, evitando quell'accanimento didattico, ancora purtroppo molto diffuso, che produce solo fallimento (Re et al., 2014).

### 1.3. Ipotesi sull'origine della dislessia

La dislessia è considerata una patologia relativamente giovane, infatti, è soltanto a partire dal secolo scorso che compare per la prima volta in ambito medico. Sono state fatte molteplici ipotesi circa le cause di questo disturbo ed ancora oggi, nonostante le tante scoperte che si sono susseguite nel corso dei decenni, non è certo se si tratti di un disturbo esclusivamente di origine neurologica, oppure se sia da attribuire ad una serie di concause (Trisciuzzi e Zappaterra, 2014).

L'interesse per le difficoltà di lettura di alcuni individui è probabilmente nato nel 1878, quando il neurologo tedesco Adolph Kussmaul introdusse il termine "cecità verbale" (*word blindness*) per descrivere il caso di un musicista che aveva perduto improvvisamente la capacità di lettura nonostante il suo sistema visivo fosse perfettamente funzionante. Dopo qualche anno, l'uomo fu colpito da ictus e morì. Dall'autopsia emerse che era stato colpito da due diversi ictus in due diverse aree del cervello: l'area visiva sinistra e la parte posteriore del lobo calloso. Il paziente poteva vedere con il destro che, però, non era in grado di comunicare con le aree del linguaggio. Nell' resoconto clinico di Kussmaul viene descritto perfettamente il blackout che avviene in un soggetto dislessico: anche se l'area visiva è in grado di cogliere la parola scritta, essa viene conservata nella memoria a breve termine in modo troppo debole e la memoria di lavoro, che deve trasformare l'informazione ricevuta in rappresentazione mentale, non riesce a passarla all'area del linguaggio dopo averla resa una parola corretta e non sgraziata come avviene nel dislessico (Kussmaul, 1877).

Qualche anno più tardi, in un articolo di James Hinshelwood dal titolo "*Word-blindness and visual memory*" (1895), venne affrontato un caso analogo. Un paziente, docente di lingua francese e lingua tedesca, una mattina scoprì di non riuscire più a leggere le parole dal suo libro di esercizi. Sebbene riuscisse ancora a leggere fluentemente i numeri e a distinguere chiaramente le figure, Hinshelwood concluse la sua diagnosi affermando che la difficoltà del paziente

nella lettura non era dovuta ad un deficit visivo, bensì alla “perdita della memoria visiva per le lettere” (Hinshelwood, 1895). Le descrizioni fornite sia da Kussmaul che da Hinshelwood fanno riferimento a quella che viene definita oggi “dislessia acquisita”.

Il primo ad adoperare la parola “dislessia” al posto di “cecità verbale” fu l’oftalmologo tedesco Rudolf Berlin nel 1887 (Guardiola, 2001; Saccuti, 2017), mentre il primo a riportare un caso di dislessia in una rivista specialistica, il “*British Medical Journal*” nel 1896, fu il medico britannico William Pringle-Morgan. Nel 1896, questi pubblicò la prima descrizione clinica di un caso di dislessia in una relazione dal titolo “*A case of congenital word blindness*” nel “*British Medical Journal*” (1896). Morgan descrisse il caso di un giovane di 14 anni, Percy F., che nonostante fosse dotato di un’intelligenza pari a quella degli altri ragazzi della sua età, e non mostrasse particolari deficit cognitivi, non aveva ancora acquisito la capacità di lettura. Nella sua relazione, Morgan sottolineò l’assenza di lesioni cerebrali suggerendo un’origine visiva del disturbo. In linea con il lavoro di Morgan, anche Samuel T. Orton sostenne che la malattia era senz’altro imputabile ad una disfunzione nella percezione visiva del testo definendola “*strefosimbolia*” (Morgan, 1896; Orton, 1937).

Nel 1919, quando Orton fu incaricato di monitorare un gruppo di studenti con difficoltà di apprendimento, egli comprese che all’origine della disfunzione vi era un’anomala maturazione del cervello, tale da rendere più debole la dominanza di un emisfero cerebrale sull’altro. Questo indebolimento sarebbe responsabile di un inaccurato riconoscimento delle lettere e della loro inversione durante la lettura (Guardiola, 2001).

Il contributo di Orton al campo dell’educazione risiede soprattutto nell’elaborazione del concetto di insegnamento “multisensoriale”, il quale integra strategie di apprendimento cinestetiche e tattili con l’insegnamento dei concetti visivi e uditivi (Hallahan, 2002). Orton volle concepire un metodo di insegnamento che integrasse le funzioni del cervello destro e sinistro. Più tardi, la collaborazione con una delle sue allieve, Anne Gillingham, sfociò nell’elaborazione di un progetto

educativo (modello Orton Gillingham)<sup>11</sup> basato proprio sulle tecniche d'insegnamento multisensoriali proposte da Orton (Nicholson, 2011).

Alcune delle teorie di Orton sulla struttura e l'organizzazione del cervello trovano conferma in ricerche recenti. Agli inizi degli anni Ottanta del secolo scorso, infatti, in alcuni studi condotti sul cervello di soggetti dislessici, vennero rilevate differenze anatomiche nell'area cerebrale deputata al linguaggio. Le ricerche, proseguite nel corso degli anni Novanta, misero inoltre in luce possibili anomalie nel sistema uditivo dei dislessici, supportando così l'ipotesi di un difetto fonologico presente nell'emisfero sinistro del cervello (Galaburda et al., 1994). Grazie alle moderne tecniche di neuroimaging di quegli anni, si arrivò ad identificare un'elaborazione fonologica disfunzionale nei soggetti dislessici nella regione perisilviana dell'emisfero sinistro (Eden e Zeffiro, 1998; Paulesu et al., 2001).

Gli studi più recenti cercano da un lato di approfondire il legame tra la dislessia e le scoperte in campo neurologico e genetico (Puolakanaho et al., 2007), dall'altro di indagare la comparazione delle differenti tipologie di dislessia legate alle diverse difficoltà cognitive presenti nei soggetti dislessici (Heim et al., 2008).

Sono diverse le teorie scientifiche moderne che tentano di spiegare le cause che stanno alla base dell'insorgenza della dislessia, tra esse citiamo: la Teoria del deficit fonologico, la Teoria del deficit di processing temporale, la Teoria cerebellare e la Teoria Magnocellulare.

Tra le varie teorie concernenti l'eziologia della dislessia evolutiva, la più nota, e maggiormente accreditata, è la Teoria del deficit fonologico. Essa presuppone che nei soggetti dislessici vi sia una difficoltà specifica nei processi di rappresentazione, immagazzinamento e recupero delle unità fonologiche (Ramus et al., 2003). Ramus (2003) sostiene infatti che, se i suoni del parlato

---

<sup>11</sup> Il metodo Orton-Gillingham (O-G) fu elaborato da Samuel Orton e Anna Gillingham in America, negli anni Trenta de Novecento. Si tratta di un metodo di insegnamento alla lettura a studenti con dislessia, incentrato prevalentemente sulla fonetica tramite l'uso di specifiche carte linguistiche. Il metodo è multisensoriale in quanto coinvolge la vista, l'udito, il tatto e la cinestesia.

hanno rappresentazione, immagazzinamento e recupero deboli, si avrà una comprensione insufficiente delle corrispondenze grafema-fonema della lingua, prerequisito fondamentale per imparare a leggere.

La Teoria del deficit di processing temporale, invece, mette in dubbio la specificità del deficit fonologico della dislessia sostenendo che il deficit principale è da attribuire ad una difficoltà nell'elaborazione dei suoni presentati in rapida sequenza, fenomeno che spiegherebbe il motivo per cui i dislessici incontrano difficoltà in svariati tasks uditivi, tra i quali la discriminazione della frequenza e la valutazione dell'ordine temporale (Tallal, 1980).

La Teoria cerebellare ha, quanto ad essa, una base biologica e sostiene che nei soggetti dislessici la difficoltà di eseguire abilità in modo automatico dipenda da un danno al cervelletto. Tale parte del cervello gioca infatti un ruolo importante nell'automatizzazione di abilità come la lettura, il controllo motorio e, di conseguenza, l'articolazione del parlato. Fawcett e Nicolson (1994) sostengono che un'articolazione disfunzionale porterebbe a rappresentazioni fonologiche impoverite.

Fra i fattori causali della dislessia evolutiva, le abilità visive, ovvero l'insieme di quei processi di percezione ed elaborazione dell'informazione visiva e spaziale che a vari livelli entrano in gioco durante l'attività di lettura, sono state meno indagate rispetto a quelle linguistico-fonologiche (Brizzolara et al., 2007).

La decodifica nei soggetti con dislessia evolutiva si caratterizza soprattutto per la presenza di errori definiti "visivi", quali per esempio inversioni, omissioni, salti di riga o confusioni tra grafemi (p/b, m/n ecc.). Alterazioni a carico dell'elaborazione visuo-percettiva in soggetti con dislessia sono state descritte da vari studiosi. Stein (1997) ha proposto l'ipotesi secondo cui la dislessia evolutiva derivi da un disturbo specifico nell'elaborazione visiva, e più specificatamente da un deficit nello sviluppo e nell'utilizzo della via magnocellulare, ossia la via deputata all'elaborazione di segnali transienti (come nel caso della percezione del movimento). Tale disfunzione determinerebbe una difficoltà nella fissazione

binoculare e nell'elaborazione dell'informazione visiva in condizioni di ridotta luminosità, basse frequenze spaziali e alte frequenze temporali. La cosiddetta Teoria Magnocellulare di Stein (1997) è considerata una teoria unificante che cerca di comprendere tutti gli studi relativi alle implicazioni visuo-percettive, postulando che la disfunzione magnocellulare non sia circoscritta soltanto ai percorsi visivi ma che sia piuttosto estesa a tutte le modalità di percezione (visiva, uditiva, tattile) (Lovegrove et al., 1990; Livingstone et al., 1991; Stein et al., 1997). Secondo Stein, un danno al sistema magnocellulare può causare un controllo oculare instabile durante la lettura, ciò che spiegherebbe le immagini offuscate e movimentate riportate dai soggetti dislessici. Il ritmo permette una sfasatura tra quello che stiamo dicendo e quello che stiamo guardando: nella lettura, mentre pronunciamo una parola, non guardiamo questa parola ma osserviamo già la successiva. Solo in questo modo possiamo leggere in modo fluente. I dislessici hanno difficoltà a leggere fluentemente perché non sono molto bravi ad anticipare la parola successiva a quella che stanno pronunciando.

Quanto appena affermato viene convalidato anche da una recente ricerca intitolata "*Timing anticipation in adults and children with Developmental Dyslexia: evidence of an inefficient mechanism*" (Pagliarini et al., 2020) che appunto sostiene l'ipotesi che all'origine della dislessia ci sarebbe una difficoltà ad elaborare il ritmo. Quest'ultimo, che troviamo nel linguaggio o nella musica, ci permette di estrarre la struttura temporale di una successione di eventi come parole o suoni e di usarla per prepararci ad un evento futuro (ad esempio la parola che dovremo pronunciare immediatamente dopo quella che stiamo pronunciando). Questa ipotesi consente di capire perché un allenamento ritmico o una pratica musicale possono essere d'aiuto per le persone con dislessia: infatti, la musica e la danza allenano la capacità di anticipare il futuro e migliorando la sfasatura tra voce e sguardo su cui si basa una lettura.

Uno dei dibattiti più accesi nell'ambito della psicologia dello sviluppo e della dislessia, riguarda invece il rapporto tra genetica e ambiente.

Secondo Giacomo Stella (2010):

[...] anche se la ricerca sulle basi neurobiologiche non ha trovato una causa univoca, probabilmente perché non esiste una causa univoca, vi è un accordo sulla prevalente origine genetico-costituzionale che determina piccole ma significative anomalie nelle sedi cerebrali coinvolte nell'organizzazione delle funzioni linguistico-cognitive della lettura. È tuttavia altrettanto importante sottolineare, che l'espressività del disturbo di natura neurobiologica è mediata e modulata da fattori ambientali in quanto questi ultimi possono favorire o ostacolare l'acquisizione di un'abilità che in genere, per i bambini di lingua italiana, richiede pochi mesi [...] (Ibid: p.3).

Così come per qualsiasi tipo di disabilità, anche per la dislessia il tipo di “danno” riportato dal soggetto è la risultante non solo della sua condizione genetica o neurologica, ma anche di tutti quei fattori ambientali, sociali e culturali i quali influiscono sulle sue reali potenzialità, sulle sue capacità e, quindi, sul grado del suo disturbo (Trisciuzzi e Zappaterra, 2014).

Questa pluralità di ipotesi sulle origini della dislessia che spesso si sovrappongono fra loro, senza peraltro procedere per esclusione e senza alcuna pretesa di esaustività, esercitano sicuramente una notevole influenza sugli approcci terapeutici, rendendo il panorama degli interventi molto articolato (Tressoldi et al., 2003). Inoltre, esse hanno una ricaduta importante anche in ambito didattico, sebbene la strutturazione di appositi trattamenti didattico-educativi personalizzati debba tener conto del funzionamento specifico del soggetto in formazione e non soltanto delle caratteristiche bio-strutturali collegate al disturbo.

## 1.4. I BES in Europa e in Italia

### Quadro generale europeo sui BES

I bisogni educativi speciali (BES) sono definiti nella classificazione internazionale del funzionamento (*ICF-International Classification of Functioning*)<sup>12</sup> come “[...] qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento permanente o transitoria in ambito educativo o di apprendimento, dovuta all’interazione tra vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata”.

Il termine Bisogni educativi speciali fu introdotto nel 1978 nel Regno Unito con l’emanazione del Warnock Report<sup>13</sup>, un documento che introduce un nuovo sistema di classificazione degli alunni con difficoltà di apprendimento (fino a quel momento identificati come handicappati) e una nuova definizione, “*Special Educational Needs*”<sup>14</sup>, che sottolinea il bisogno di un maggiore supporto nei confronti di ogni soggetto, in base al grado di deficit relativo a cinque dimensioni fondamentali dello sviluppo: fisico, cognitivo, del linguaggio, sociale ed emozionale.

---

<sup>12</sup> La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) è un sistema di classificazione della disabilità sviluppato dall’Organizzazione mondiale della sanità (OMS). L’ICF fa parte della Famiglia delle Classificazioni Internazionali dell’OMS insieme all’*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th revision (ICD-10)*, all’*International Classification of Health Interventions (ICHI)*, e alle Classificazioni derivate. L’ICF fornisce sia un linguaggio unificato e standard, sia un modello concettuale di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati (ICF, WHO 2001, p. 3) e rappresenta una revisione della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap (ICIDH) pubblicata dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 1980 a scopo di ricerca.

<sup>13</sup> Il Rapporto *Warnock* è un documento preparato dalla *British Commission of Education* nel 1978 che introduce l’acronimo SEN (*Special Educational Needs*, in italiano BES) e indica la necessità di integrare gli alunni tradizionalmente ritenuti diversi attraverso un approccio inclusivo che si basi sull’individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

<sup>14</sup> In Europa l’area dei Bisogni Educativi Speciali è oggi conosciuta come *Special Educational Needs* e comprende tre sottocategorie: disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Tra i disturbi evolutivi specifici rientrano: DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento), deficit del linguaggio, deficit delle abilità non verbali, deficit della coordinazione motoria, deficit dell’attenzione e iperattività.

Il concetto di Bisogni educativi speciali risulta presente fin dagli anni Settanta in Europa e in America, e diventa ufficialmente una categoria internazionale con la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO del 1994<sup>15</sup> in cui si afferma che con il termine Bisogni educativi speciali ci si riferisce a “[...] *tutti quei bambini e giovani i cui bisogni derivano da disabilità oppure difficoltà di apprendimento[...]*”. Altri documenti dell' UNESCO che chiariscono e ampliano tale concetto sono l'ISCED (*International Standard Classification of Education*)<sup>16</sup> del 1997 che allarga la nozione di Bisogni educativi speciali, ancora fortemente ancorata all'idea di deficit individuale; e l'ISCED del 2011 in cui si specificano le ragioni dei BES e vengono annoverati svantaggi di tipo fisico, comportamentale, intellettuale, sociale ed emotivo, economico, linguistico.

Con la dichiarazione di Salamanca del giugno 1994, considerata il manifesto della scuola inclusiva, viene affermato che gli alunni con Bisogni educativi speciali devono poter accedere alle scuole normali e che la scuola ha il dovere di integrarli con una pedagogia centrata sull'alunno, che soddisfi i suoi bisogni educativi (Morganti, 2007). Tuttavia, le definizioni di 'Bisogni educativi speciali' variano a seconda dei Paesi e delle norme amministrative, finanziarie e procedurali in essi applicate. In molti di essi si ritiene che l'approccio medico dovrebbe essere trasformato in approccio educativo, allo stesso tempo è chiaro però che l'approccio educativo è molto complesso e i diversi paesi incontrano difficoltà di applicazione. Anche l'incidenza percentuale del fenomeno varia da paese a paese, tuttavia questo non è riconducibile a una disomogenea diffusione quanto piuttosto a diversità in ambito legislativo e di politiche attuative (Daloiso, 2016).

---

<sup>15</sup> La Dichiarazione di Salamanca (1994) costituisce il primo documento in materia di integrazione scolastica emanato dalla Comunità Europea.

<sup>16</sup> L'ISCED (*International Standard Classification of Education*, classificazione internazionale standard dell'istruzione) è uno standard creato dall'UNESCO come strumento per fini statistici sui sistemi di istruzione, sia all'interno di singoli Stati sia in ambito internazionale. Esso copre due variabili di classificazioni incrociate: livelli e settori di istruzione, inclusa la dimensione complementare dell'orientamento all'istruzione generale, professionale e pre-professionale e inclusa la destinazione verso l'istruzione/mercato del lavoro.

In base alle politiche adottate sul tema integrazione, i paesi europei possono essere suddivisi in 3 categorie (Miur, Eurydice):

- paesi che adottano un approccio unidirezionale, che tendono cioè ad inserire quasi tutti gli alunni nel sistema ordinario. È il caso di Spagna, Grecia, Italia, Portogallo, Svezia, Irlanda, Norvegia e Cipro.
- paesi che adottano un approccio multidirezionale, ovvero paesi che presentano una molteplicità di approcci all'integrazione come Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia.
- paesi che adottano un approccio bidirezionale, ovvero paesi in cui esistono due diversi sistemi educativi: gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi speciali mentre quelli con Bisogni educativi speciali non seguono la programmazione prevista dalla normativa per le classi normali, è il caso di Svizzera e Belgio.

## I BES in Italia

L'attenzione alla tematica dei Bisogni educativi speciali in Italia viene data a partire dalla fine del 2012, quando il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), emana la Direttiva sui BES 27/12/2012<sup>17</sup> secondo cui:

[...] L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse [...].

---

<sup>17</sup> Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

In quest'area dello svantaggio scolastico vi sono comprese perciò tre grandi sottocategorie:

- disabilità motorie e disabilità cognitive certificate;
- disturbi evolutivi specifici, in cui rientrano i DSA (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) e l'ADHD (deficit di attenzione e iperattività);
- disturbi legati a fattori socioeconomici, linguistici o culturali (mancanza di conoscenza della lingua e della cultura italiana e alcune difficoltà di tipo comportamentale e relazionale).

La direttiva identifica inoltre gli strumenti per la cura educativa degli alunni: nel caso di alunni con disabilità (sensoriale, motoria o psichica) certificata, si applicano le provvidenze derivanti dalla legge 104/92<sup>18</sup>, tra cui l'assegnazione dell'insegnante di sostegno.

Nel caso invece di disturbi evolutivi specifici<sup>19</sup>, viene attivato il canale previsto dalle leggi 53/2003<sup>20</sup> e 170/2010<sup>21</sup>, che prevedono la predisposizione di piani di studio personalizzati per quegli studenti che presentano un disturbo caratterizzato da profili di specificità pur in presenza di capacità cognitive nella norma. Tra questi ritroviamo i disturbi specifici di apprendimento (DSA), il disturbo specifico di linguaggio e il disturbo non verbale, lieve disturbo dello spettro autistico (qualora non rientri nella categoria della disabilità), il disturbo da

---

<sup>18</sup> "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate." (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.).

<sup>19</sup> Per "disturbi evolutivi specifici" intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Per molti di questi profili i relativi codici nosografici sono ricompresi nelle stesse categorie dei principali Manuali Diagnostici e, in particolare, del manuale diagnostico ICD-10, che include la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e utilizzata dai Servizi Sociosanitari pubblici italiani.

<sup>20</sup> La legge 28 marzo 2003, n. 53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale". (GU Serie Generale n.77 del 02-04-2003).

<sup>21</sup> Legge 8 ottobre 2010, n. 170, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico".

deficit di attenzione e iperattività (ADHD) e il funzionamento cognitivo limite (o borderline).

La novità introdotta dalla norma riguarda l'applicazione dei benefici non soltanto agli studenti con una relazione clinica di disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche a coloro che presentano uno degli altri disturbi evolutivi nominati. Il più importante tra i benefici previsti è la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP)<sup>22</sup> che preveda l'applicazione di strategie didattiche progettate sui bisogni specifici dello studente e la possibilità di utilizzare strumenti didattici compensativi o di usufruire di precise forme dispensative. La direttiva individua, inoltre, nella didattica inclusiva un potente denominatore comune per tutti gli alunni così da non lasciare indietro nessuno, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

In tale ottica, nella seconda parte della medesima viene illustrata l'importanza che assumono i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali.

La successiva circolare<sup>23</sup> specifica meglio come “ [...] *la presa in carico dei BES debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia [...]* ” In tale direzione viene ribadito il diritto di ciascun alunno alla personalizzazione degli apprendimenti, ma soprattutto, un aspetto essenziale che viene sottolineato è il seguente: l'individuazione degli alunni con BES avviene sia in presenza di certificazioni diagnostiche e relazioni cliniche, ma anche sulla

---

<sup>22</sup> Come previsto dalla Legge 53/2003, tutti gli studenti con difficoltà nell'apprendimento, anche di tipo temporanea, hanno diritto a una didattica personalizzata che vede l'adozione del PDP. Il PDP è un accordo condiviso fra Docenti, Istituzioni Scolastiche, Istituzioni Socio-Sanitarie e Famiglia. Si tratta di un progetto educativo e didattico personalizzato, commisurato alle potenzialità dell'alunno, che definisce tutti i supporti e le strategie che possono portare alla realizzazione del successo scolastico degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

<sup>23</sup> Con la circolare n. 8 del 6 marzo 2013, il Miur fornisce alle scuole opportune indicazioni operative per l'attuazione della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, relativa agli “*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”.

base delle considerazioni psico-pedagogiche e didattiche assunte dal Consiglio di classe. Viene evidenziata in tale prospettiva la responsabilità e la competenza collegiale del docente nell'individuare le particolari necessità degli studenti indipendentemente dalle procedure di tipo medico-sanitario.

La circolare chiarisce che tra i compiti del Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI)<sup>24</sup> di ogni scuola c'è l'elaborazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)<sup>25</sup>. Tale documento è parte integrante del piano dell'offerta formativa, non va inteso come un mero adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità dei processi inclusivi basato su un'attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento da perseguire nell'insegnamento curricolare, nella gestione delle classi, nell'organizzazione dei tempi e spazi scolastici e delle relazioni.

Il più recente strumento normativo inerente alla tematica dei BES è la Nota ministeriale del 22 novembre 2013<sup>26</sup>, che risponde con dei chiarimenti agli interrogativi rimasti aperti rispetto alle applicazioni delle norme precedenti in ambito scolastico. Una sottolineatura viene posta sulla situazione di svantaggio linguistico-culturale che interessa gli studenti con cittadinanza non italiana neoarrivati in Italia e non solo, soprattutto provenienti da Paesi di lingua non

---

<sup>24</sup> Il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) svolge le seguenti funzioni: rilevazione dei BES presenti nella scuola; raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione; focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi; rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola; raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122 ; elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno).

<sup>25</sup> Il PAI, o Piano Annuale per l'Inclusione, è il documento con cui ogni istituto scolastico valuta e definisce i bisogni educativi e/o formativi dei suoi studenti, organizza e predispone gli interventi necessari su tale fronte e ne monitora gli esiti.

<sup>26</sup> Con Nota Prot.2563 del 22 novembre del 2013, il Miur ha dato chiarimenti sugli strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi .

latina. Si chiarisce come la loro difficoltà linguistica non vada considerata come elemento discriminante o discriminatorio, ma al contrario vadano loro offerti interventi didattici per l'apprendimento della lingua che abbiano comunque natura transitoria.

#### 1.4.1. I DSA in Europa<sup>27</sup> e in Italia

I DSA all'estero sono trattati in modo diverso dal punto di vista normativo. In molti paesi, infatti, non esiste una legislazione che si occupi in modo specifico dei disturbi di apprendimento e spesso, quando essi vengono citati in una norma, si trovano in capitoli che trattano di disabilità in genere.

I Paesi anglosassoni e soprattutto gli USA<sup>28</sup> costituiscono un esempio virtuoso per quanto riguarda l'attenzione rivolta alla dislessia e ai DSA. I motivi di questo interessamento sono da ricercare sia nella particolarità dell'ortografia della lingua inglese, caratterizzata da molte irregolarità, sia nel livello economico avanzato di questi Paesi che necessitano di lavoratori qualificati e dalle elevate competenze linguistiche.

Anche in Canada sono previste misure dispensative e compensative così come la realizzazione di un *Individualized Education Program* (IEP) per gli alunni con DSA, mentre in Australia e in Nuova Zelanda viene invece rivolta scarsa attenzione ai disturbi dell'apprendimento.

La situazione in Europa appare piuttosto complessa, infatti la definizione di dislessia varia tra paesi e di conseguenza vengono applicate norme differenti sia per quanto riguarda la diagnosi sia per quanto concerne le misure a sostegno degli allievi con DSA.

---

<sup>27</sup> L'indagine finora più estesa ed approfondita sul riconoscimento legale dei diritti dei dislessici è senza contenuta nell'*International Book of Dyslexia*.

<sup>28</sup> Con L' *Individual with Disabilities Education Act (IDEA)* emendato nel 2004, in seguito alla promulgazione nel 2001 del *No Child Left Behind Act*, la legislazione più esaustiva in materia di DSA è quella degli USA.

Mentre nei paesi dell'Est Europa, come ad esempio, in Croazia e Repubblica Ceca, fin dalla scuola dell'infanzia, vengono attuate misure in favore dei soggetti con DSA<sup>29</sup>, al contrario, non ci sono disposizioni specifiche in materia di DSA nei Paesi nordici, dove la consapevolezza sul tema è ancora molto scarsa, e lo stesso si può dire, sorprendentemente, della Francia, dove gli studenti dislessici ricevono un insegnamento integrativo mirato fuori dalla classe (Woollven, 2014).

La situazione è frammentata in Germania e in Svizzera, dove le leggi cambiano nei singoli Lander e cantoni (Smythe, 2004).

Normativa sui DSA in Italia.

In Italia, per disturbi specifici di apprendimento (DSA), si intendono deficit di alcune abilità specifiche (che fanno parte della famiglia dei Disturbi Evolutivi Specifici), che non permettono una completa autosufficienza nell'apprendimento, poiché le difficoltà si sviluppano sulle attività che servono per la trasmissione della cultura come, ad esempio, la lettura, la scrittura e il calcolo.

Il riconoscimento dei DSA attraverso la legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*"<sup>30</sup> è stato un traguardo molto importante per la scuola e l'università, finalmente coinvolte attivamente nell'individuazione delle attività didattiche e dei metodi di valutazione migliori per garantire agli studenti con DSA il raggiungimento dei propri obiettivi formativi.

---

<sup>29</sup> In Repubblica Ceca già a partire dalla scuola dell'infanzia, i bambini vengono sottoposti ad uno *screening* obbligatorio per legge già dal 1990 al fine di valutare i potenziali segnali della dislessia e, in caso di diagnosi, viene redatto un Piano Didattico Personalizzato.

<sup>30</sup> La legge 170 del 18 Ottobre 2010 riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento (denominati più comunemente DSA) che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana. La legge offre inoltre indicazioni per la tutela delle persone con DSA.

Si tratta di una legge quadro che non entra nello specifico di tutti gli aspetti legati a questi disturbi. Infatti, il 12 luglio 2011<sup>31</sup> sono stati pubblicati sia il Decreto attuativo sia le Linee Guida del Miur ad esso associate, che spiegano in forma chiara e dettagliata tutte le azioni che gli Uffici Scolastici Regionali, le scuole e le famiglie devono attuare per la tutela e il supporto degli allievi con DSA.

Gli scopi della legge 170 del 2010 sono ambiziosi, importanti e, soprattutto, finalizzati alla tutela del diritto allo studio di tutti gli studenti. La legge punta a garantire uguali opportunità per tutti gli studenti, il diritto all'istruzione e alla formazione migliore possibile; ha lo scopo di ridurre le conseguenze negative di questi disturbi, di tipo psicologico, relazionale, sociale. Essa mira inoltre a migliorare le procedure di diagnosi, verifica, valutazione, e gli strumenti di supporto. È infine votata a favorire la comunicazione tra tutti i soggetti coinvolti: scuola, famiglie, servizi sanitari.

Grazie alla legge 170 del 2010 viene introdotto il PDP, un documento di programmazione che delinea tutti gli interventi previsti a sostegno degli studenti che hanno esigenze didattiche particolari come i DSA, senza essere disabili. Infatti, in caso di disabilità è previsto il PEI, *Piano Educativo Individualizzato*.

Agli studenti con DSA sono garantite, inoltre, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Ogni studente ha diritto a strumenti compensativi come ad esempio la sintesi vocale, il computer con correttore automatico e con dizionario digitale, che possono essere usati anche in sede di esame, non solo nel corso dell'anno scolastico; lo studente può usufruire inoltre di misure dispensative in caso di disturbo grave e dopo aver accertato la presenza delle condizioni previste all'art.

---

<sup>31</sup> Il 12 luglio 2011 sono stati pubblicati anche il Decreto attuativo e le Linee Guida ad esso associate, che spiegano in forma chiara e dettagliata tutte le azioni che gli Uffici Scolastici Regionali, le scuole e le famiglie devono attuare per la tutela e il supporto degli allievi con DSA.

6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, in sede di esame si può sostituire la prova scritta con una orale (Trisciuzzi e Zappaterra, 2014).

Le linee guida indicano inoltre quali siano le misure da seguire nello studio delle lingue straniere (L. 170/2010): innanzitutto, la scuola, in sede di orientamento, deve informare gli alunni e le famiglie riguardo la possibilità di scegliere una lingua con trasparenza linguistica maggiore. I docenti di lingue straniere, tenuto conto delle difficoltà specifiche di questi studenti, dovranno assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali, rispetto a quelle scritte. Gli allievi potranno, come già accennato, usufruire di strumenti compensativi, come audiolibri, sintesi vocale, dizionari digitali, e misure dispensative, come usufruire di tempi aggiuntivi durante le verifiche, o di un'adeguata riduzione del carico di lavoro.

Le linee guida forniscono indicazioni anche in relazione alle forme di valutazione, infatti, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio mentre in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente.

Poiché lo studio delle lingue straniere implica anche l'approfondimento dei caratteri culturali e sociali del popolo che parla la lingua studiata e anche dei suoi aspetti letterari, considerate le difficoltà dell'alunno con DSA soprattutto nella memorizzazione delle informazioni, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari. Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l'"esonero" riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta.

Sebbene la legge 170/2010 e le linee guida diano una definizione precisa dei DSA e indichino le misure generali da seguire, nonché le azioni di sostegno che

devono essere previste per aiutare gli alunni in difficoltà, bisogna sottolineare, tuttavia, che si tratta di linee guida, ovvero di indicazioni generali che non entrano nello specifico dell'adattamento glottodidattico per questa categoria di allievi. Inoltre, sono ancora esigui i progressi in campo scientifico che riguardano in particolar modo la dislessia e l'apprendimento linguistico, così come nel nostro paese sono esigui gli studi che riguardano l'apprendimento della lingua francese per gli allievi con dislessia.

## **1.5. Didattica delle lingue**

La glottodidattica o didattica delle lingue, è la disciplina che analizza e mette in pratica approcci teorici, metodi e tecniche per l'insegnamento della lingua, sia essa lingua materna, lingua straniera LS, o lingua seconda L2. È una scienza interdisciplinare basata sulla relazione con altre discipline come le scienze del linguaggio e della comunicazione, le scienze dell'educazione e della formazione, le scienze psicologiche, la scienza della cultura e della società, e incrocia i diversi campi della pedagogia, della psicologia e della linguistica (Freddi, 1993).

Innanzitutto, prima di procedere alla spiegazione di alcuni concetti fondamentali di cui si dovrebbe tener conto per impostare un'azione pedagogica efficace, è importante precisare brevemente quali sono le differenze tra "lingua straniera" LS e "lingua seconda" L2. Per "lingua straniera" o LS si intende una lingua non materna appresa nel proprio paese mentre per "lingua seconda" o L2 si intende una lingua non materna appresa nel paese d'origine dei parlanti madrelingua (Balboni, 2008). La differenza tra acquisizione di una L2 e di una LS riguarda essenzialmente l'input linguistico, e non solo, a cui lo studente è sottoposto. La lingua straniera LS è quella che si apprende in un contesto scolastico, l'input linguistico è perciò generalmente controllato, le situazioni di acquisizione non sono autentiche ma riprodotte, essa viene utilizzata per scopi fittizi, i riferimenti culturali sono veicolati dall'insegnante o dal materiale pedagogico e la

motivazione per apprendere deve essere stimolata e rinforzata in maniera continua. È il caso dell'inglese, del francese o dello spagnolo insegnato nelle classi delle scuole italiane.

La lingua seconda L2, invece, viene appresa in un contesto in cui essa risulta essere la lingua utilizzata come strumento di comunicazione quotidiana. La lingua diventa, quindi, il mezzo principale per interagire nella vita sociale del paese in cui si vive, in questo modo gli studenti stranieri hanno la possibilità di esercitare le strutture e le funzioni linguistiche appena apprese al di fuori dell'aula. Le motivazioni di apprendimento sono reali, intrinseche, derivano dalla necessità di integrarsi in una comunità che parla la lingua che si apprende. L'input linguistico è misto e difficile da controllare dall'insegnante. Le situazioni linguistiche sono autentiche caratterizzate da obiettivi reali e gli aspetti culturali sono vissuti direttamente dagli studenti nella vita quotidiana (Balboni, 2002).

La glottodidattica non deve essere confusa con l'insegnamento delle lingue che è invece l'oggetto di ricerca della disciplina (Balboni, 2008). Essa si definisce come disciplina "teorico-pratica", in quanto si esplica nella "riflessione sulla natura epistemologica e sui fini dell'educazione linguistica", mentre la dimensione pratica si esplica sostanzialmente nella ricerca di modelli operativi e viene anche chiamata "glottodidassi", destinata a definire i metodi, le tecniche e le tecnologie più adeguate all'apprendimento (Ibid: p. 4).

Le teorie concentrate sulla descrizione dei modi di avvicinare il discente vengono dette "approcci". Essi vengono elaborati "all'esterno dell'universo epistemologico della glottodidattica" e si basano su assiomi, la cui validità consiste nella fondatezza delle teorie che li appoggiano e nella coerenza tra essi e le proposte operative avanzate (Ibid: p.4). Si definisce invece il "metodo" la costruzione di un piano operativo volto alla realizzazione pratica di un approccio (Ibid: p.5-6). La definizione di un metodo prevederà analisi e selezione di materiali didattici, la selezione dei modelli operativi, l'analisi dell'uso delle glottotecnologie. Ogni approccio può trovare concreta realizzazione attraverso lo sviluppo di diversi metodi, quali ad esempio quello "situazionale" o quello "nozionale-funzionale nel

caso dell'approccio "comunicativo". La validità di un metodo si sostanzia del rapporto di coerenza con l'approccio scelto (Ibid: p.6).

Quanto alle "tecniche", esse rappresentano le procedure operative che permettono alle indicazioni di metodo di tradursi in "atti didattici". Illustriamo brevemente i principali approcci e metodi glottodidattici secondo una prospettiva diacronica.

### 1) Approccio formalistico o deduttivo

L'approccio formalistico o deduttivo allo studio delle lingue è il più antico approccio glottodidattico. Esso attribuisce un'importanza fondamentale alla conoscenza delle regole grammaticali poiché è da esse che si deducono i "comportamenti linguistici". Da questo approccio deriva il metodo grammaticale-deduttivo.

Questo approccio è stato utilizzato soprattutto nel Settecento, quando la lingua latina ha perso il suo status di lingua franca e le lingue volgari sono divenute lingue nazionali. Un sistema questo sopravvissuto fino al XX secolo. I metodi e le tecniche utilizzati per il latino sono stati trasferiti all'insegnamento delle lingue nazionali quali L2. In questa forma la lingua assume l'aspetto di una raccolta di regole e di eccezioni. Oggi questo approccio viene usato solo nell'insegnamento delle lingue classiche, ossia il greco e il latino.

### 2) Approcci induttivi

Tra Ottocento e Novecento appaiono nuovi approcci, detti "naturali" o "induttivi". Essi sono caratterizzati dall'assenza di esplicite spiegazioni della grammatica e si fondano sull'uso pratico della lingua. Diventa perciò centrale la dimensione orale della lingua per cui il docente deve essere madrelingua e deve parlare esclusivamente utilizzando la lingua da apprendere.

### 3) Approccio comunicativo

A partire dagli anni Sessanta si afferma l'approccio comunicativo, ancora oggi alla base dell'insegnamento delle lingue straniere. Il suo scopo è il

raggiungimento della competenza comunicativa, una competenza più complessa che comprende non solo la competenza linguistica ma anche la competenza sociolinguistica, la competenza paralinguistica, la competenza extralinguistica che si occupa dei significati non veicolati dal linguaggio verbale.

#### 4) Approcci umanistico-affettivi

In seguito, fanno la loro apparizione anche gli approcci umanistico affettivi che si fondano sull'importanza degli aspetti emozionali e psicologici dell'apprendimento (De Marco, 2000; Balboni, 2002).

Ci sono vari metodi che vanno sotto l'etichetta di umanistico-affettivi, tra questi ricordiamo il *Community Language learning (CLL)*<sup>32</sup>, il *Total Physical Response (TPR)*<sup>33</sup>, la *Suggestopedia*<sup>34</sup>, il *Silent Way*<sup>35</sup>, tutti accomunati dalle seguenti caratteristiche:

---

<sup>32</sup> Il CLL è un metodo didattico annoverato tra le metodologie umanistico-affettive. È stato proposto da Alvin Curran, uno psicologo americano, sulla base di un modello educativo, il *Counseling-Learning*, in cui l'attenzione si concentra sugli aspetti umanistici e affettivi, includendo le emozioni e i sentimenti così come la consapevolezza linguistica e l'abilità di comportamento. L'obiettivo principale di questo metodo è quello di favorire l'apprendimento riducendo il carattere potenzialmente ansiogeno che caratterizza il contesto scolastico, eliminando la figura del docente onnisciente e cercando di impostare un tipo di relazione tra docente e allievo, simile a quella che contraddistingue il rapporto tra counselor e client (Vignozzi, 2001).

<sup>33</sup> Questo metodo, definito della "reazione fisica totale", è stato ideato dallo psicologo James Asher all'inizio degli anni Sessanta. Anche in questo caso, come per tutti i metodi umanistico-affettivi, l'obiettivo è quello di ridurre al minimo le componenti ansiogene che possono interferire nell'apprendimento di una lingua. Il *Total physical Response* è un metodo di insegnamento che si basa sul principio dell'imparare "facendo" attraverso l'associazione di parole e di movimenti concreti, si basa sull'esecuzione di semplici comandi impartiti dall'insegnante che diventano via via sempre più complessi (Asher, 1969).

<sup>34</sup> Con il termine "Suggestopedia" si fa riferimento ad un metodo nato in Bulgaria alla fine degli anni Sessanta e poi sviluppatosi in Germania e negli Stati Uniti, ideato da uno psicoterapeuta di nome Georgi Lozanov. Importante anche per questo metodo è creare un'atmosfera rilassata attorno al discente cercando di escludere fattori ansiogeni dal percorso di apprendimento. Lo studente è protagonista del processo di apprendimento anche se non è pienamente autonomo in quanto esso è guidato dall'insegnante che si occupa delle scelte didattiche (Bancroft, 1999).

<sup>35</sup> Definito anche "metodo silenzioso", ideato dal pedagogista Caleb Gattengo intorno agli anni Sessanta, è un metodo ancora oggi poco conosciuto. Come suggerito dal nome, il metodo fa riferimento al ruolo dell'insegnante che deve essere prevalentemente "silenzioso". Il suo compito è quello di fornire modelli

- l'interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici; in merito ricordiamo l'importanza che sta assumendo in questi ultimi anni, e non solo in glottodidattica, la teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner sugli stili cognitivi, il NLP *Neuro-Linguistic Programming* o il concetto di multisensorialità per cui ogni persona ha un canale preferito per fare esperienza del mondo e per apprendere, canale che va sfruttato anche per l'insegnamento linguistico (Gardner, 2005);
- l'assenza, o la limitazione di tutti i processi generatori d'ansia, per abbassare quello che Krashen chiama "filtro affettivo" e che è in grado di bloccare qualsiasi forma di apprendimento (Krashen, 1981);
- la centralità dell'autorealizzazione della persona in un clima sociale, cioè la ricerca di una piena attuazione delle proprie potenzialità, che non sono necessariamente le stesse delle persone che ci circondano (Balboni, 2000).

Negli anni si è andati sempre più verso la centralità assunta dal discente nel processo di apprendimento dei suoi bisogni rispetto all'azione didattica. Il docente diventa un facilitatore, un osservatore, un mediatore.

## **1.6. Dislessia e difficoltà nell'apprendimento linguistico: lingua francese LS**

Per l'alunno con dislessia l'apprendimento di una lingua straniera rappresenta un compito particolarmente impegnativo (Crombie, 1998). La dislessia, infatti, disturba il meccanismo di acquisizione nell'apprendimento di una lingua, che si

---

esplicativi ai discenti, che diventano il centro del percorso di apprendimento e godono di una notevole autonomia (Gattengo, 2010).

tratti della lingua materna o di una lingua straniera (Nijakowska, 2010; Schneider e Crombie, 2012; Daloiso et al., 2014; Łodej , 2016).

Il problema maggiore per l'alunno con dislessia riguarda la trasparenza linguistica o più propriamente la trasparenza fonologica (o fonemica) di una lingua, ovvero la corrispondenza tra grafemi e fonemi, o in altri termini, la corrispondenza tra scritto e parlato (Daloiso, 2013). Come abbiamo già accennato nell'introduzione, è soprattutto nell'apprendimento delle lingue dette opache, come il francese o l'inglese, ad esempio, che l'alunno incontrerà maggiori difficoltà, poiché la corrispondenza grafema-fonema non sarà diretta (nota). Se l'italiano, lo spagnolo e il tedesco possono essere considerate lingue trasparenti, viceversa francese e inglese risultano essere lingue con maggiore grado di opacità. La lingua francese, infatti, possiede 190 grafemi per realizzare 35 fonemi. Pensiamo ad esempio, in tal senso, a tutte le possibili combinazioni grafiche per realizzare il suono [o]: o, ot, ots, au, aux, eau, ô, ecc.

Nonostante il francese possieda regole di conversione che consentono di leggere e scrivere persino le parole sconosciute, un alunno dislessico, attraverso queste stesse regole, è in grado di scrivere soltanto il 50% di ciò che dovrebbe. Le altre parole possono essere lette soltanto attraverso la via lessicale, ma avendone in mente l'immagine sonora. Ci riferiamo a termini irregolari quali *fusil*, *tabac*, *femme* che non presentano una corrispondenza diretta grafema-fonema e non rispondono alle regole di conversione. Se lo studente non conosce queste parole, esse verranno lette generalizzando le regole di conversione conosciute.

Per l'alunno dislessico le difficoltà principali nell'apprendimento del francese riguardano:

- la compitazione (per esempio il raddoppiamento consonantico in assenza di regola: *aggraver-agrandir*, *bannir-banal*, *mourir-nourrir* ecc.);
- l'assenza di accento tonico in ogni parola di una frase o di gruppo nominale;

- la liaison, che rende impossibile identificare i limiti delle parole senza la conoscenza del contesto (Celentin, 2012).

Importanti studi nel campo della neuropsicologia evidenziano significative limitazioni della memoria di lavoro o a breve termine alla base delle difficoltà dei DSA nell'apprendimento linguistico. I deficit della memoria a breve termine costituiscono un disturbo frequentemente associato alla dislessia (Demont e Botzung, 2003; Jeffries ed Everatt, 2004; Pickering, 2006; Smith-Spark e Fisk, 2007; Daloso, 2009; Majeurs e Poncelet, 2017). Studi recenti hanno messo in evidenza che tali deficit riguardano non soltanto la capacità nel mantenimento delle informazioni fonologiche, ma ugualmente le capacità nel mantenimento dell'ordine sequenziale attraverso il quale le informazioni vengono presentate (Majeurs e Poncelet, 2017). Questi deficit sembrano caratterizzare sia la modalità uditivo-verbale, sia la modalità visiva e rischiano di aggravare i disturbi dell'apprendimento verbali negli alunni dislessici. La dislessia è quindi non soltanto caratterizzata da difficoltà che riguardano la lettura e l'ortografia, ma anche da deficit associati alla memoria a breve termine.

Di fronte a queste complessità, è opinione diffusa che per l'alunno dislessico l'apprendimento di una lingua straniera implichi un aggravamento del suo disturbo. Certamente risulta un compito impegnativo, tuttavia recenti studi nel campo della glottodidattica mettono in evidenza l'opportunità dell'insegnamento di una lingua straniera ad allievi dislessici, purché vengano attivate strategie specifiche (Daloso e Melero Rodriguez, 2016), di cui ci occuperemo nell'ultima parte di questo lavoro. La finalità di queste pagine consiste proprio nell'indicare i percorsi più adatti a questa categoria di alunni, nell'apprendimento linguistico e, in particolare, nell'apprendimento del francese.

## CAPITOLO 2. METODOLOGIA DELLA RICERCA

### 2.1. Le fasi della ricerca

La prima fase della ricerca è stata svolta durante l' a.s 2019-2020 in due istituti di istruzione secondaria di secondo grado della città di Sassari, in cui viene insegnata la lingua francese LS e in cui sono presenti studenti con DSA. Durante questa prima fase, abbiamo operato in qualità di ricercatrice proveniente dall'Università degli Studi di Sassari. Come già accennato precedentemente, si è scelto di operare inizialmente nelle classi prime e seconde, perché si ritiene che i ragazzi frequentanti queste classi presentino maggiori difficoltà e necessitino di un supporto maggiore rispetto ai compagni delle classi quarte e quinte, che dovrebbero avere compensato le loro difficoltà e sviluppato ormai un metodo di studio efficace.

Gli studenti coinvolti nel progetto sono minori frequentanti le classi del biennio. Come già precisato, le classi sono state scelte sia sulla base della presenza significativa di alunni con DSA, sia sulla base della disponibilità dei docenti che hanno manifestato spontaneamente il loro interesse a partecipare al progetto.

La seconda fase della ricerca si è svolta durante l'a.s 2020-2021. In questo caso abbiamo operato in qualità di docente di sostegno, in una classe quinta, sempre in uno degli istituti in cui è stata sviluppata la prima fase delle ricerche. All'interno della classe erano presenti 3 studenti con DSA. Lo scopo è stato quello di valutare i ragazzi alla fine del loro percorso scolastico, definire gli errori più frequenti commessi dagli allievi con dislessia e non e, infine, presentare un confronto con i risultati ottenuti durante la prima fase.

Come abbiamo già detto nella parte introduttiva, la ricerca sul campo, programmata inizialmente per l'intero anno scolastico 2019/2020, si è effettivamente svolta da gennaio a marzo 2020: le operazioni burocratiche legate

alle autorizzazioni di accesso nelle scuole, hanno ritardato l'inizio dei lavori. La pandemia da covid-19 ha determinato la chiusura di tutte le scuole, di ogni ordine e grado, e non è stato possibile portare a termine il lavoro, i dati raccolti, tuttavia, sono stati ritenuti soddisfacenti per proseguire con l'analisi.

Si è scelto di operare negli istituti menzionati in quanto si tratta di due scuole differenti e interessanti da mettere a confronto, sia per programmi d'insegnamento della lingua francese, contesto socioculturale ecc., che per i loro tratti in comune.

Quanto alla scelta delle classi, questa è stata effettuata tenendo conto di diversi fattori: la presenza significativa di alunni dislessici e la disponibilità delle due insegnanti che si sono interessate al progetto.

## PRIMA FASE

### **2.2. La ricerca degli istituti**

La ricerca degli istituti è avvenuta sulla base dei requisiti menzionati precedentemente, ovvero sull'insegnamento della lingua francese LS e sulla presenza nelle classi di alunni con DSA. Durante la prima fase, quella della ricerca e della presa di contatto, gli istituti che hanno mostrato fin da subito interesse sono stati: il Liceo Linguistico Statale "G. Marconi" e il Liceo Statale "Margherita di Castelvì".

All'inizio dell' a.s 2019/2020, ci siamo recati presso gli Istituti scelti con la documentazione necessaria per l'avviamento del progetto. L'Istituto Marconi, in vista di problematiche interne ha rifiutato la proposta di ricerca, mentre, il dirigente scolastico e una delle docenti di lingua francese dell'Istituto Castelvì, hanno confermato la loro disponibilità a collaborare.

La scelta del secondo Istituto, dopo il rifiuto del liceo Marconi, è ricaduta sull'Istituto del Canopoleno, ma nell'unico corso in cui è impartito l'insegnamento della lingua francese non sono risultati studenti con DSA.

La ricerca del secondo istituto è proseguita negli altri istituti in cui è insegnata la lingua francese: l'Istituto Devilla e l'Istituto Alberghiero. La scelta è ricaduta infine su quest'ultimo: oltre all'interesse e all'accoglienza dimostrata, questa scuola ospita un numero elevato di studenti con DSA. Risulterà inoltre molto interessante mettere a confronto due Istituti completamente differenti sotto numerosi punti di vista quali ad esempio obiettivi del corso di studio, contesto socioculturale ed economico degli apprendenti, formazione professionale dei docenti coinvolti ecc., che approfondiremo nei paragrafi successivi.

Nel frattempo, si è reso necessario perfezionare la documentazione richiesta dai dirigenti scolastici per l'avviamento della ricerca: sulla base del regolamento europeo sulla protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016 /679- cd "GDPR"), applicabile in tutti gli Stati membri a partire dal 25 maggio 2018, le scuole interessate hanno richiesto la produzione di una DPIA (*Data Protection Impact Assessment*), ovvero "la valutazione d'impatto sulla protezione dei dati"<sup>36</sup>.

Per la creazione di tale documento è stato necessario contattare il DPO dell'Università di Sassari, che si è occupato di aggiungere, oltre alla DPIA, una scheda dettagliata del progetto di ricerca, così come l'informativa per il trattamento dei dati da consegnare ai genitori dei minori, e ciò al fine di ottenere il consenso per la partecipazione alla ricerca. La prassi burocratica appena descritta ha fatto slittare di circa 3 mesi l'inizio del lavoro; il tempo di avviamento del progetto era previsto infatti tra la fine di settembre e i primi di ottobre. A fine dicembre la documentazione definitiva è stata consegnata presso gli istituti che

---

<sup>36</sup> Tale istituto, altro non è che un processo volto a descrivere un trattamento di dati personali, valutarne la necessità e la proporzionalità, nonché gestirne gli eventuali rischi per i diritti e le libertà delle persone fisiche da esso derivanti, effettuando una valutazione del livello del rischio e determinando le misure idonee a mitigarlo. Il DPIA va inquadrato come uno strumento essenziale e fondamentale per tutti i titolari e responsabili del trattamento, obbligatorio nel caso i rischi del trattamento sia elevato.

hanno aderito al progetto di ricerca: l'istituto Castelvì e l'istituto Alberghiero. La prima fase della ricerca sul campo è ufficialmente iniziata il 14/01/2020 e si è conclusa il 4/03/2020.

### **2.3. Il campione della ricerca**

L'attività di ricerca si fonda principalmente sullo studio sul campo e prevede l'affiancamento di 2 docenti di lingua francese, all'interno di classi in cui sono presenti soggetti con DSA, in 2 istituti di istruzione secondaria di secondo grado della città di Sassari: L'I.P.S.A.R. o I.P.S.E.O.A. (l'Istituto Professionale per i Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera) e l'Istituto Margherita di Castelvì.

Come già detto precedentemente, si è scelto di operare nelle classi prime e seconde, perché si ritiene che i ragazzi frequentanti queste classi presentino maggiori problematiche e necessitino di un supporto maggiore, rispetto agli studenti delle classi avanzate, che dovrebbero aver compensato maggiormente un DSA, e dovrebbero aver già maturato un proprio metodo di studio.

#### **Istituti scolastici coinvolti**

##### **Presentazione dell'Istituto 1**

L' Istituto Margherita di Castelvì della città di Sassari è un liceo statale che comprende: il Liceo delle Scienze Umane, il Liceo Economico Sociale (LES), il Liceo Linguistico, il Liceo Linguistico Internazionale a opzione spagnola ed il Liceo Linguistico Internazionale a opzione Francese EsaBac.

La sede principale, quella in cui ho condotto la mia ricerca, è situata nel cuore della città, in Corso Margherita di Savoia 99/A, in un imponente stabile d'epoca, mentre le altre sedi distaccate risultano situate nei pressi della sede centrale e collegate ad essa con i mezzi pubblici.

Il bacino d'utenza di questo liceo è molto ampio e si estende fino a distanze di oltre 50 chilometri: circa il 70% degli iscritti proviene da paesi limitrofi, piccoli centri, e quartieri periferici. È rilevante, inoltre, la presenza di numerosi studenti di origine straniera, ciò che offre una diversificazione culturale importante. La popolazione scolastica si differenzia molto dall'istituto che presenteremo più avanti, poiché appartiene a contesti familiari meno problematici sotto l'aspetto economico-sociale. Inoltre, differente è la tipologia di formazione proposta che consente sia di proseguire gli studi presso tutte le facoltà universitarie, italiane ed europee, sia di frequentare altri corsi di specializzazione post diploma o accedere direttamente al mondo del lavoro.

### **La classe 1M**

La classe 1M del Liceo Linguistico si trova nella sede centrale, al piano terra, in fondo ad un lungo corridoio, in un'aula non molto grande ma accogliente, ordinata, e colorata dai numerosi cartelloni e lavoretti prodotti dai ragazzi. In quest'aula non è presente la LIM<sup>37</sup> e i ragazzi hanno a disposizione soltanto una lavagna tradizionale. La classe ha tuttavia la possibilità di accedere, di tanto in tanto e solo su prenotazione, ad un laboratorio multimediale che consente alla docente di svolgere lezione ricorrendo alle TIC<sup>38</sup>.

I ragazzi svolgono 3 ore di lezione di francese alla settimana, 2 con la docente che ho affiancato e una, che non seguo per questioni di incompatibilità di orari, incentrata sulla conversazione e animata da un docente madrelingua.

---

<sup>37</sup> La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) conosciuta anche come IWB (*Interactive Whiteboard*) è una superficie interattiva su cui è possibile scrivere, disegnare, allegare immagini, riprodurre video o animazioni. È uno strumento tecnologico che permette di mantenere il classico paradigma didattico centrato sulla lavagna, potenziandolo con la multimedialità. La lavagna interattiva multimediale permette di alternare momenti di didattica frontale ad approcci formativi di tipo individualizzato e ad altre attività laboratoriali.

<sup>38</sup> Con l'acronimo TIC, Tecnologie dell'informazione e della comunicazione, si intende l'insieme dei processi e degli strumenti tecnologici utilizzati nella trasmissione, nella ricezione ed elaborazione di dati ed informazioni che servono a produrre e migliorare le conoscenze e gli strumenti di apprendimento.

La classe 1M è composta da 15 alunni, 11 ragazze e 4 ragazzi, di cui uno studente con DSA.

Il gruppo classe è piuttosto omogeneo, per senso di responsabilità allo studio, disciplina, motivazione e partecipazione all'attività didattica.

Dal punto di vista didattico emergono tre livelli di preparazione costituiti da una fascia di livello medio alto, a cui appartengono circa un terzo degli alunni, una fascia di livello intermedio formata da circa un terzo dei rimanenti e, infine, una terza fascia di livello medio basso formata da alcuni alunni che presentano notevoli fragilità, sia dal punto di vista dell'apprendimento sia dal punto di vista socio-relazionale (a questo gruppo appartiene l'alunno DSA).

### **Profilo del docente 1**

Si tratta di una docente madrelingua francese che insegna in quest'Istituto da tre anni, ha all'incirca cinquant'anni ed è una persona dinamica e carismatica.

Le motivazioni che l'hanno spinta ad accogliermi durante le sue lezioni sono date dalla voglia di migliorarsi sempre di più, nonostante l'esperienza ben consolidata nel campo dell'insegnamento, e di acquisire ulteriori conoscenze e competenze riguardanti la didattica per i DSA.

### **Presentazione dell'istituto 2**

L'I.P.S.A.R. o I.P.S.E.O.A. è un Istituto Professionale per i Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera, ed è ubicato nel quartiere periferico residenziale Latte Dolce, in Via Cedrino 1, nella città di Sassari.

L'istituto risulta costituito di 2 grandi plessi adiacenti: nell'edificio principale, oltre alle aule per lo svolgimento delle attività didattiche, sono presenti i laboratori di cucina e la sala-bar - in cui i ragazzi svolgono le lezioni di pratica -, le aule di informatica, la biblioteca, gli uffici di dirigenza e della segreteria, e i vari sportelli di supporto che si occupano di studenti BES, H, E DSA.

Il secondo edificio, anch'esso molto ampio, è organizzato su due livelli: accoglie numerose aule a uso didattico, una palestra, un piccolo punto vendita in cui acquistare cibi e bevande per la ricreazione, una sala in cui si può ascoltare musica, una sala dove ci si può riunire per occasioni particolari e un'altra palestra più piccola. Vi sono inoltre campi da calcetto, basket e pallavolo all'aperto, ma non sono presenti laboratori per lo svolgimento delle attività pratiche.

Annesso all'istituto, fin dalla sua nascita, opera un Convitto maschile, in grado di accogliere ragazzi provenienti da ogni parte della Sardegna.

L'Istituto Alberghiero è una scuola che offre una formazione professionale articolata in diversi indirizzi del settore alberghiero e prevede un percorso comune per il biennio e tre indirizzi diversi a scelta per il triennio: A- Servizi di sala e vendita, B- Accoglienza turistica, C- Enogastronomia. La scuola prevede inoltre dei corsi di studio serali.

L'istituto si caratterizza per le opportunità lavorative che è in grado di offrire, grazie ai rapporti costanti e proficui con le aziende del territorio, sebbene limitate dalla stagionalità dell'attività turistica nella regione Sardegna.

Sebbene nel corso degli ultimi anni la scuola abbia subito diversi interventi di ristrutturazione, ampliamento e adeguamento, la crescita della popolazione scolastica, e l'aumento delle complessità (disabilità, disagio ecc.), richiederebbero ulteriori disponibilità di spazi e laboratori.

Nonostante siano numerosi i punti di forza di quest'istituto, sia per la formazione che è in grado di offrire, sia in quanto struttura dotata di laboratori e attrezzature speciali, e personale professionalmente qualificato, altrettanto numerose sono le criticità cui si fa fronte quotidianamente.

La prima, per ordine di importanza, riguarda la popolazione scolastica. L'istituto, infatti, è frequentato maggiormente da un'utenza con un livello culturale mediamente basso, dovuto spesso alle difficili situazioni familiari di partenza, sia sotto il profilo economico che sociale.

Le situazioni di disagio vengono intercettate sia all'interno dell'istituto, ma anche all'esterno, nel contesto territoriale in cui è ubicato l'edificio: Latte Dolce è un quartiere che ospita oltre 16 mila abitanti, ed è da sempre caratterizzato da una scarsa coesione sociale e dal marcato disagio abitativo, correlati con la sua connotazione urbanistica e edilizia. I vari interventi ad opera del comune per la riqualificazione del territorio hanno apportato alcuni miglioramenti, ma la situazione resta sempre e comunque molto complessa.

Un'altra criticità, che costituisce sicuramente un 'importante limite all'attività didattica e che dipende dalle risorse economiche disponibili, riguarda il numero ridotto di laboratori e attrezzature per le attività pratiche, nonché la mancanza di laboratori e LIM, nel secondo plesso.

Queste carenze risultano essere ancor più importanti se si pensa che circa il 40% della popolazione scolastica di questo istituto si trova in una situazione di svantaggio, e avrebbe necessità di strumenti particolari per affrontare la didattica.

Tuttavia, se da una parte mancano le risorse materiali di supporto, dall'altra la scuola risulta ben organizzata in termini di risorse professionali specifiche (insegnanti di sostegno, assistenti educativi, referenti di istituto): si occupa della formazione e dell'aggiornamento continuo dei docenti, dispone di spazi accessibili e agibili, di aule polifunzionali, sollecita il potenziamento continuo degli incontri con le famiglie, mette a disposizione sportelli di ascolto e di consulenza per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. La scuola predispone inoltre di una collaborazione attiva e costante con i servizi sociali di Sassari, e ha attivi programmi e progetti con varie associazioni ed enti locali.

## **Presentazione delle classi 2I, 2C, 1F**

### **La classe 2I**

La classe 2I è composta da 16 alunni, di cui 2 studenti con DSA, una ragazza ed un ragazzo, 3 alunni con certificazione BES, ed uno studente con disabilità<sup>39</sup>, cui è assegnato un docente di sostegno. Gli alunni svolgono 2 ore di francese alla settimana. Il gruppo risulta fortemente disomogeneo, per senso di responsabilità allo studio, disciplina, motivazione e partecipazione all'attività didattica. La classe è divisa in due blocchi: i ragazzi formano un gruppo distinto da quello delle ragazze, tuttavia, non emergono competizioni o tensioni all'interno del gruppo.

### **La classe 2C**

La classe 2C è costituita da 16 alunni, di cui 3 con DSA, 3 con BES, ed una studentessa con disabilità affiancata da un insegnante di sostegno. La classe svolge 2 ore di francese alla settimana, il gruppo risulta essere piuttosto omogeneo e coeso, non c'è infatti una netta suddivisione tra i ragazzi e le ragazze, come nella 2I.

Questa classe, tuttavia, presenta un forte disagio scolastico<sup>40</sup> (Mancini et al., 1998; Mancini, 2006; Triani, 2006;) che si manifesta con varie modalità, tra cui comportamenti di disturbo in classe, irrequietezza, iperattività, difficoltà di

---

<sup>39</sup> In Italia si sono verificati nel corso del tempo cambiamenti rispetto alla terminologia adottata per definire questa categoria di persone con difficoltà nell'inserimento scolastico e lavorativo. Con la legge n. 517/1977 fu introdotto il neologismo inglese handicap per indicare lo svantaggio di tipo fisico, psichico o psico fisico di una persona rispetto ad altre di pari età, nell'affrontare la stessa attività, lo stesso compito e gli stessi ostacoli. Il termine handicap è stato normalmente adottato dalla legislazione italiana fino al 2013 e fu sostituito con la legge n. 128/2013 e la legge n. 107/2015 che adotta il termine "disabilità".

<sup>40</sup> Mancini e Gabrielli (1998) definiscono il disagio scolastico come *"uno stato emotivo non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, atteggiamenti di rifiuto e di disturbo), che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali."*

apprendimento, di attenzione, difficoltà di inserimento nel gruppo, scarsa motivazione, basso rendimento, abbandono, dispersione scolastica.

### **La classe 1F**

La classe 1F è composta da 18 alunni, un'alunna con DSA, 2 alunni con BES, e uno con disabilità non frequentante.

Il gruppo risulta disomogeneo e non coeso, ragazze e ragazzi (in forte minoranza) formano due blocchi distinti.

Dal punto di vista disciplinare, la classe risulta vivace, facilmente propensa alla chiacchiera, e non curante delle norme che regolano la vita scolastica. La partecipazione e l'interesse alle attività educative è generalmente scarsa, gli alunni sono molto inclini alla distrazione e devono essere sollecitati spesso e guidati nell'esecuzione dei compiti in classe.

All'interno del gruppo classe sono presenti due ragazzi di origine straniera, uno di origine lituana, volontariamente non integrato con il resto del gruppo, e che risulta essere l'unico a partecipare alle lezioni e a presentare un rendimento scolastico eccellente. L'altro studente, di origine marocchina, risulta integrato nel gruppo dei ragazzi ma presenta grosse difficoltà dal punto di vista cognitivo.

### **Profilo del docente 2**

L'insegnante di francese è una giovane donna che ha all'incirca la stessa età della docente dell'altro istituto. È madrelingua italiana, insegna in questo istituto da 13 anni ed è esaminatrice DELF presso *l'Alliance Française*<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> *L'Alliance Française*, creata nel 1883, è un ente privato che ha uno statuto simile a quello di un'associazione e la sua missione è quella di promuovere la lingua francese e la cultura francofona all'estero, attraverso una fitta rete di sedi. L'ente è presente in 135 paesi e contribuisce all'insegnamento del francese come lingua straniera offrendo la possibilità di effettuare dei test al fine di certificare la conoscenza della lingua. È infatti abilitata ad attribuire i diplomi DELF (diploma di studi di lingua francese), DALF (diploma approfondito di lingua francese) e DHEF (diploma alti studi francesi).

Le motivazioni che l'hanno spinto ad interessarsi al mio progetto di ricerca scaturiscono da un insieme di fattori: la curiosità, la voglia di crescere e migliorarsi nonostante la consolidata esperienza nel campo dell'insegnamento e, soprattutto, la possibilità di trarre idee nuove ed ispirazione per far fronte alle difficoltà quotidiane in un contesto scolastico sempre più difficile da gestire.

## **2.4. Metodologia della ricerca**

La "ricerca scientifica" è un tipo di indagine caratterizzato da rigore metodologico, che ha come obiettivo quello di fornire risposte a problemi concreti riguardanti determinati aspetti della realtà, e che rispetta il criterio di validità intersoggettiva. La ricerca educativa è un processo di conoscenza sistematico e controllato svolto in una determinata realtà educativa (Trincherò, 2004). Quest'attività può essere condotta secondo diverse prospettive:

- indagine svolta su un piano teoretico: questo è il piano dell'indagine che utilizza metodi riflessivi ed è l'approccio adottato dalla filosofia dell'educazione e dalla pedagogia generale;
- indagine svolta sul piano storico e comparativo: questa è la prospettiva adottata per indagare i modelli pedagogici e le istituzioni educative che vengono messi a confronto in senso diacronico (ossia nello stesso spazio, in tempi diversi) o in senso sincronico (nello stesso tempo, ma in contesti spaziali diversi);
- indagine svolta su un piano descrittivo e sperimentale: questo è l'approccio propriamente detto della ricerca empirica in educazione, prerogativa della branca delle scienze dell'educazione chiamata pedagogia sperimentale, pedagogia scientifica, metodologia della ricerca pedagogica, metodologia della ricerca educativa (Nanni, 1997).

La presente ricerca viene condotta secondo quest'ultima prospettiva, definiamo quindi il presente lavoro come una ricerca descrittiva e sperimentale poiché i dati empirici raccolti sul campo assumono un ruolo centrale.

Questo tipo di ricerca (descrittiva-empirica) può essere condotta secondo due finalità: se il ricercatore ha come obiettivo quello di far luce su una data realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata con lo scopo di giungere ad una comprensione approfondita della situazione presa in esame, nella sua unicità e specificità, si parlerà allora di ricerca idiografica. Se il ricercatore ha come obiettivo invece, quello di astrarre da una situazione oggetto di studio, leggi e regole di portata più generale che possano essere successivamente applicate a contesti e situazioni diverse da quelle prese in esame, parleremo allora di ricerca nomotetica (Nobile, 2015).

Obiettivo della presente ricerca è quello di approfondire una situazione specifica presa in esame, che riguarda le difficoltà degli allievi con dislessia in un determinato contesto, ovvero nella scuola secondaria di secondo grado della città di Sassari, perciò, la finalità di tale ricerca è da ricondurre alla ricerca idiografica.

Tuttavia, lo scopo ultimo della ricerca in generale e quindi anche della presente, che si tratti di ricerca idiografica o ricerca nomotetica, è quello di mettere a disposizione di decisori, ovvero dirigenti scolastici, servizi educativi, insegnanti, un patrimonio di conoscenza utile che consenta loro di prendere decisioni consapevoli, informate e basate su una conoscenza che rispetti il criterio di scientificità (Mortari, 2010).

Una volta chiariti obiettivi e finalità della ricerca, il ricercatore si trova a compiere una serie di scelte che orienteranno tutto il processo di indagine.

La prima scelta è di tipo ontologico, ovvero comprendere come considerare la realtà sotto esame. Il ricercatore deve decidere se considerare la realtà come un'entità oggettiva, quindi, separata da colui che la studia (filone realista) oppure considerare la realtà come una costruzione sociale (costruttivismo). Questa scelta è molto importante per il ricercatore poiché è dall'ontologia assunta dal

ricercatore, che discendono automaticamente le scelte epistemologiche che egli compie, cioè le scelte che lo condurranno a formulare una vera e propria conoscenza.

La seconda scelta riguarda la questione epistemologica, ovvero capire se la realtà è conoscibile. Il ricercatore può decidere se considerare la realtà come un oggetto e gli esiti della ricerca sempre veri, indipendentemente dal contesto al fine di formulare leggi generali e universali (realismo ingenuo) oppure ricercare fattori e regolarità che spieghino gli eventi (realismo critico); oppure il ricercatore può interpretare ogni evidenza empirica per arrivare a comprendere il significato che gli attori che operano in certe situazioni attribuiscono agli eventi, le situazioni che li portano ad agire in un certo modo (Relativismo).

La terza scelta riguarda la questione metodologica, ovvero quale metodologia adottare per conoscere la realtà. Secondo l'approccio realista, si utilizzeranno metodi sperimentali, manipolativi, e un tipo di osservazione distaccata del fenomeno (realismo ingenuo); oppure metodi sperimentali, manipolativi, ma anche osservazioni ed altre metodologie per cercare deduttivamente di spiegare certe regolarità empiriche (realismo critico). Secondo l'approccio relativista il ricercatore cercherà di stabilire una relazione empatica con i soggetti osservati al fine di ricostruire l'intenzionalità delle loro azioni e cercando di interpretare la realtà sotto esame.

Infine, abbiamo la questione tecnico-operativa che riguarda le tecniche e gli strumenti di rilevazione più adeguati alla realtà da indagare. Secondo l'approccio realista si utilizzeranno tecniche quantitative di raccolta e analisi dei dati (realismo ingenuo) o tecniche qualitative e quantitative allo stesso tempo (realismo critico). Secondo l'approccio relativista verranno utilizzate tecniche qualitative volte a comprendere in profondità i fenomeni studiati ovvero le motivazioni, le opinioni e gli atteggiamenti che conducono gli attori a determinati comportamenti.

In merito alle questioni affrontate fino a questo punto possiamo affermare che l'ontologia realista ingenua, che corrisponde storicamente al positivismo, è stata

ormai del tutto abbandonata. Le tendenze recenti adottano solitamente posizioni che puntano al superamento di una dicotomia secca e variano dal realismo critico all'interpretativismo, posizione adottata per condurre questa ricerca. Innanzitutto, ogni forma di conoscenza deve essere storicamente, socialmente e culturalmente contestualizzata. Inoltre, il ricercatore non può essere considerato un soggetto distaccato dalla realtà, ma esso è un soggetto attivo nella costruzione del mondo e in un processo di ricerca bisogna sempre considerare il suo bagaglio conoscitivo la sua esperienza, la sua sensibilità la sua capacità immaginativa, la sua intuizione, le sue abilità. Inoltre, le scoperte ottenute dalla ricerca non hanno mai pretesa di status di leggi in senso proprio, ovvero enunciati validi in ogni tempo e in ogni luogo, in modo assoluto.

La strategia della presente ricerca si configura attraverso un approccio multi-metodo ovvero una ricerca orientata verso diverse strategie di ricerca, diversi strumenti di indagine, diverse tecniche messe in atto in modo combinato.

La ricerca descrittiva-empirica, come già accennato, è una tipologia di ricerca basata “sui fatti” dell’esperienza. Perché questa non diventi una semplice esperienza di ricerca educativa, ma possa essere considerata una ricerca scientifica, essa deve seguire uno schema metodologico generale.

### **Lo schema logico della ricerca**

Come abbiamo già accennato, la ricerca scientifica, per poter essere definita tale, deve seguire uno schema metodologico generale, che può essere considerato valido per una pluralità di metodi di ricerca e che può essere sintetizzato in quattro tappe:

1. la formulazione del problema: l’esperienza scientifica nasce dall’osservazione e dalla riflessione su problemi contestuali, e inizia con la volontà di chiarire, descrivere, o spiegare una certa situazione. Tra i problemi che emergono in questa situazione, si porterà alla luce la situazione complessa vissuta dagli studenti con il disturbo della dislessia nell’apprendimento di una lingua straniera, nella scuola secondaria di

secondo grado nella città di Sassari. Verranno raccolte notizie e informazioni in modo da giungere alla formulazione del problema in termini di costrutti e teorie;

2. l'individuazione di una o più ipotesi risolutive: è già nell'individuazione del problema che si iniziano a configurare concettualmente congetture più o meno probabili, giudizi e tentativi di soluzione. Dal momento in cui si iniziano a formulare ipotesi circa la risoluzione del problema, la ricerca sarà tesa a confermare, smentire o modificare ciascuna di esse;
3. la verifica delle ipotesi: durante questo processo verranno definite le osservazioni e le sperimentazioni che devono essere fatte, verranno individuati gli strumenti per rilevazione dei dati, che saranno poi trascritti e tabulati, e infine si procederà alla loro analisi e interpretazione;
4. La conclusione: la conclusione della ricerca consiste nell'asserzione di uno o più elementi di conoscenza. Il processo di verifica delle ipotesi risolutive può avere due esiti: se l'ipotesi avanzata è la soluzione al problema la ricerca avrà avuto esito positivo; se l'ipotesi non dovesse risultare la soluzione giusta la ricerca avrà esito negativo. In quest'ultimo caso la ricerca procederà con la formulazione di una nuova ipotesi o con la revisione delle procedure di verifica (De Landsheere, 1973).

### **Ricerca descrittiva e osservativa**

L'osservazione è un elemento basilare in un processo di ricerca, ed è anche alla base della professionalità di chi opera in campo educativo, come cardine fondante la progettualità educativa.

Dal punto di vista etimologico osservare significa "mettersi davanti, sopra, attorno", significa custodire, esaminare con cura e diligenza con gli occhi e con la mente. Osservare e guardare sono due termini spesso utilizzati come sinonimi, ma vi sono un'infinità di sfumature, tali da condurre a risultati molto differenti. L'atto del guardare è un'attività spontanea, immediata, generica, non selettiva, di tipo occasionale. L'atto dell'osservare è un'attività pianificata, condotta con

consapevolezza e finalità: una persona che osserva ha un preciso obiettivo che consiste nella conoscenza e nella descrizione di un fenomeno di particolare interesse per l'osservatore. L'osservazione è un atto fondamentale per chi si occupa di educazione, è la costante ricerca della realtà, il suo scopo non è soltanto quello di conoscerla e descriverla in maniera rigorosa, ma anche di comprenderla (Montessori, 2008).

Un buon osservatore ha ben chiaro l'obiettivo della propria attività conoscitiva ed il proprio quadro di riferimento, osserva la realtà con larghezza di vedute, e la analizza senza che le proprie idee preconcepite diventino l'unico metro di analisi dell'intera realtà.

Un bravo osservatore non dà nulla per scontato cerca di cogliere non solo la dimensione globale, ma anche i dettagli che caratterizzano le diverse situazioni.

L'osservazione può assumere funzione di conoscenza e di controllo rispetto all'azione educativa, e condotta con una giusta metodologia può configurarsi come ricerca osservativa di tipo sistematico.

Prima di condurre una ricerca osservativa, occorre chiarire una serie di parametri che entrano in gioco:

1. occorre valutare l'ambiente in cui può essere effettuata un'osservazione;
2. occorre valutare il ruolo dell'osservatore durante il momento osservativo;
3. bisogna esaminare il grado di strutturazione dell'osservazione;
4. è necessario valutare quali sono le principali strategie di osservazione;
5. è necessario valutare gli strumenti di osservazione più appropriati per lo specifico tipo di osservazione da condurre.

Per quanto riguarda l'ambiente di osservazione, si possono condurre due tipi di osservazione: l'osservazione "su campo", ovvero in un ambiente naturale, in una situazione di vita reale, nel nostro caso la scuola, in cui gli accadimenti si presentano in maniera spontanea all'osservatore; l'osservazione in un ambiente

artificiale, detta anche “osservazione controllata”, perché l’osservatore può esercitare un’azione di controllo rispetto alla situazione da osservare, e decide cosa, come e quando osservare.

È importante precisare inoltre quale sarà il ruolo dell’osservatore. Potremo distinguere così tra “un’osservazione partecipante” e “un’osservazione non partecipante”. Come si evince dal nome, la differenza tra le due modalità riguarda il grado di coinvolgimento dell’osservatore: nel primo caso, esso prende parte attivamente alla situazione che si sta svolgendo, e interagisce con i soggetti osservati; nel secondo caso, si limita ad osservare senza partecipare alla situazione che si sta svolgendo, o attraverso l’impiego di strumenti come la videocamera o il videoregistratore, oppure inserendosi nel contesto ma utilizzando strategie al fine di non essere percepito dai soggetti implicati, cercando di influenzare il meno possibile il contesto osservato.

L’osservazione partecipante è tipica della ricerca etnografica ed è molto diffusa nei contesti educativi in cui si opera la partecipazione congiunta di ricercatori ed insegnanti, ed è il tipo di osservazione con cui è stata condotta questa ricerca.

Riguardo invece al grado di strutturazione dell’osservazione invece, si potrà operare secondo un’osservazione strutturata o “sistematica”, e di un’osservazione con basso grado di strutturazione o “esperienziale”.

Nella ricerca osservativa con basso grado di strutturazione, l’osservatore non registra gli eventi nel momento stesso della loro messa in atto, ma raccoglie le informazioni in un momento successivo all’osservazione e lo fa attraverso strumenti quali: diari, questionari, interviste. In questo senso, la partecipazione dei soggetti coinvolti è indispensabile e devono perciò essere al corrente degli obiettivi del ricercatore ed essere collaborativi.

Il materiale raccolto avrà la forma del resoconto e della narrazione e successivamente i dati osservativi verranno classificati e codificati.

Nell’osservazione strutturata, detta anche sistematica, si procede registrando fedelmente le informazioni in contemporanea con lo svolgimento della situazione

osservata. Nell'osservazione strutturata obiettivi e soggetti coinvolti vengono definiti a priori. Vengono individuati in fase precedente all'osservazione anche gli strumenti da utilizzare per la raccolta e la classificazione dei dati che saranno analizzati statisticamente in un momento successivo (Memoli, 2004). Secondo Postic e De Ketele (1993), è necessario in questo tipo di osservazione definire accuratamente le variabili implicate nell'oggetto di studio e la creazione di un dispositivo di osservazione che possa essere replicato da parte di altri ricercatori. Per condurre questa ricerca, le informazioni sono state raccolte sia nel momento stesso della loro messa in atto, attraverso l'uso del registratore, sia attraverso l'uso di un giornale di campo nel quale sono state annotate le informazioni più importanti; le informazioni venivano riformulate e ridefinite e integrate con materiale aggiuntivo, raccolto attraverso altri strumenti quali questionari, ecc.

### **Metodi quantitativi e metodi qualitativi.**

Per effettuare il lavoro di ricerca è stato combinato il metodo quantitativo e il metodo qualitativo: il primo ha permesso di raccogliere dei dati numerici che sono stati categorizzati, trasformati e riportati su tabella, poi convertiti sottoforma di grafico, come per gli errori commessi dagli studenti, sia nella produzione scritta, sia nella produzione orale. Il metodo qualitativo ha permesso invece di analizzare tutti quegli aspetti riguardanti il contesto scolastico, lo svolgimento delle lezioni, le strategie didattiche utilizzate dalle insegnanti, le strategie di apprendimento messe in atto dagli studenti, motivazione e grado di interesse mostrato (Viganò, 1999).

La ricerca quantitativa grazie al suo estremo rigore metodologico e al fatto che tende ad utilizzare un campione di ricerca vasto, è quello che in campo scientifico ha goduto di maggiore affidabilità. Tuttavia, i dati quantitativi non possono rendere conto delle sfumature della variabilità umana, per i quali sembrerebbe più appropriato un approccio qualitativo. Per questo motivo si è scelto di combinare i due metodi, in modo da poter ricorrere ad un insieme di strumenti più ricco e variegato che portano ad arricchire il dato raccolto (Gattico e Mantovani, 1998; Mantovani, 2006; Ortalda, 2013).

Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca è facile dedurre che ci sarà maggiore ricorso ai metodi qualitativi, ma ciò non deve far pensare ad una mancanza di rigore o lassità di regole. Anzi, questo approccio presuppone al contrario maggiore severità e scrupolosità nel procedere in nome della scientificità della ricerca.

## **Capitolo 2.5. Gli strumenti della ricerca**

Come già accennato, la presente ricerca ha visto la combinazione di diverse strategie che presuppongono di conseguenza la combinazione di diversi strumenti utilizzati per la raccolta dei dati.

Esistono strumenti di osservazione detti “strutturati”, o metodi chiusi, perché comportano una preselezione dei dati da osservare e vengono utilizzati per condurre un’osservazione sistematica, si tratta di strumenti necessari per raccogliere informazioni su di un campione molto esteso, magari ipotizzando un’analisi di tipo statistico dei dati.

Rientrano tra gli strumenti strutturati il questionario, le griglie di osservazione, le scale di valutazione, le check-list, i sistemi di categorie, strumenti che ci permettono di delimitare e rendere preciso il nostro campo di azione (De Landsheere, 1973) .

Esistono inoltre, strumenti di osservazione di tipo narrativo-diaristico, chiamati anche “metodi aperti”, come il diario, il giornale di campo, l’intervista biografica, utilizzati per condurre un’osservazione a basso grado di strutturazione.

Se gli strumenti di osservazione detti “chiusi” o “strutturati”, hanno il vantaggio di permettere all’osservatore di ottenere un importante numero di dati, in maniera schematica ed immediata, tuttavia questi possiedono dei limiti, poiché non tutte le categorie di fenomeni possono essere previste dal ricercatore. Oltre a questa tipologia di strumenti, sarebbe utile utilizzarne degli altri che ci permettano di

raccogliere informazioni che non erano state previste in fase di progettazione, o che non possono essere racchiuse in categorie predefinite.

Che si utilizzino strumenti di osservazione aperti o chiusi, i dati raccolti dovranno essere il più possibile rappresentativi del fenomeno indagato.

La seguente ricerca ha previsto una combinazione di metodi sia aperti, sia strutturati o chiusi al fine di ottenere una maggiore completezza e varietà dei dati.

Tra gli strumenti inizialmente proposti riportiamo:

- questionari/test<sup>42</sup>:
  - questionario di conoscenza-accoglienza, al fine di ottenere delle informazioni preliminari sui partecipanti al progetto, ad es. dati che riguardano il percorso scolastico, il contesto familiare e gli interessi personali;
  - questionario sui livelli di competenze della lingua francese, sulla base delle indicazioni nazionali e sul livello di conoscenze previste dal curriculum;
  - questionario sugli stili di apprendimento (modello VAK<sup>43</sup>), in modo da poter capire, all'interno del gruppo classe, quale sia lo stile di apprendimento privilegiato da ogni singolo alunno;
  - questionari osservativi nel caso in cui il docente curriculare sospetti possibili casi di DSA: i questionari osservativi per l'identificazione

---

<sup>42</sup> Il questionario è uno degli strumenti più utilizzati nella ricerca delle scienze sociali, un mezzo di grande efficacia e precisione che permette di raccogliere le informazioni sulle variabili qualitative e quantitative, oggetto di indagine. Questo è soprattutto uno strumento che consente la standardizzazione dell'osservazione, infatti, le variabili che lo compongono vengono precisate e ben definite dal ricercatore che ha già stabilito con estrema chiarezza i suoi obiettivi, cosa vuole sapere dai soggetti intervistati, quali sono i dati di cui necessita (De Landsheere, 1973).

<sup>43</sup> VAK è l'acronimo di Visual Auditory Kinaesthetic (visivo-auditivo-cinestetico). il concetto originale di VAK è stato sviluppato da psicologi e pedagoghi come Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman e Montessori a partire dal 1920. Sulla base di questo modello, molte persone possiedono uno stile di apprendimento dominante o preferito, oppure un mix equilibrato dei tre stili (Morretta e De Francisci, 2017).

dei segni critici di un disturbo di apprendimento è da considerarsi una procedura valida in pieno accordo con le Linee Guida per i DSA che affermano l'importanza dell'osservazione negli alunni sia delle prestazioni atipiche che degli stili di apprendimento da parte degli insegnanti in tutto il percorso scolastico, già a partire dall'infanzia;

- test di indagine/intervista<sup>44</sup> solo per i DSA certificati: viene proposto ai ragazzi con DSA la possibilità di produrre un tema, in cui raccontare le proprie difficoltà rispetto al disturbo evolutivo specifico;
- questionario per il docente: viene proposto un questionario con cui si intende intervistare il docente, al fine di ottenere informazioni che riguardano il suo punto di vista riguardo allo svolgimento della propria professione.
- Griglie di osservazione<sup>45</sup>: vengono predisposte delle schede osservative, da compilare giornalmente, in cui annotare il quadro della giornata educativa (alunni presenti, attività svolte, modalità della spiegazione, tipologia degli esercizi proposti, strumenti didattici utilizzati, verifiche svolte).

---

<sup>44</sup> Un altro tipo di strumento molto utilizzato nella ricerca empirica sia di tipo quantitativo, ma soprattutto di tipo qualitativo è l'intervista biografica, che si basa sulla narrazione del sé, e permette al ricercatore di ricostruire il vissuto dei singoli soggetti sottoposti all'indagine. Molto utilizzato per la ricerca educativa, questo strumento può essere di grande utilità per conoscere e comprendere la dimensione personale di singoli individui o gruppi, reperire informazioni sulle loro attitudini, conoscenze, aspirazioni, problematiche, può risultare utile per comprendere nel profondo porzioni di realtà vissuta, come quella scolastica appunto. È uno strumento che si basa su un colloquio, un dialogo tra un intervistatore che pone delle domande e un intervistato che risponde.

<sup>45</sup> Le griglie di osservazione sono strumenti costituiti da un insieme di descrizioni di comportamenti/situazioni, che possono essere somministrati appunto, per rilevare dei comportamenti e descrivere delle azioni che risultano rilevanti per l'osservatore.

Le griglie di osservazione contengono delle categorie definibili, e sono in grado di guidare l'osservatore a leggere la realtà educativa in cui esso si ritrova. Queste devono essere il più possibile chiare e non ambigue, e contenere tutte le dimensioni che l'osservatore si aspetta di rilevare.

- **Giornale di campo**<sup>46</sup> del ricercatore: il giornale di campo, come già accennato, è lo strumento utilizzato dal ricercatore in cui viene annotato quotidianamente, tutto ciò che si osserva all'interno della classe. È importante che le annotazioni seguano un ordine cronologico.
- **Registratore vocale**: al fine di rilevare gli errori di pronuncia.

Grazie a questi strumenti è stato possibile raccogliere i dati in merito alle tecniche e alle modalità di insegnamento dei docenti. Degli studenti è stata osservata la partecipazione, l'interesse, l'andamento didattico, gli stili di apprendimento, la risposta in merito alle tecniche utilizzate dal docente, le difficoltà riscontrate, sia dai ragazzi con DSA che da tutti gli alunni del gruppo classe. Sono state analizzate inoltre le verifiche, sia in forma orale che scritta, ed il momento del feedback da parte dell'insegnante. Purtroppo, non è stato possibile valutare i progressi compiuti dagli studenti nel corso dell'intero anno scolastico, ed approfondire la conoscenza sia dei soggetti coinvolti, sia del contesto educativo.

Data la forzata riduzione dei tempi di indagine, non è stato possibile somministrare tutti i questionari elaborati inizialmente e la maggior parte dei dati sono stati ottenuti grazie all'utilizzo del giornale di campo, e grazie alla collaborazione degli insegnanti che hanno fornito tutto il materiale e le informazioni necessarie (compiti in classe, informazioni utili sugli studenti annotate sul giornale di campo).

Gli strumenti utilizzati effettivamente per la raccolta dei dati:

- questionario sugli stili di apprendimento (modello VAK);

---

<sup>46</sup> Il giornale di campo che rappresenta una sorta di registro su cui annotare le attività svolte sul campo. Il giornale ricopre una doppia funzione: storicizza l'attività etnografica e renderla, quanto meno in linea teorica, replicabile. Il giornale di campo si deve distinguere dal diario in senso stretto. Sul diario, generalmente, vengono riportati gli stati d'animo, gli aspetti personali dell'esperienza di ricerca. Questi elementi possono essere utili per ricostruire l'«equazione personale» del ricercatore, cioè a dire le sue emozioni, la sua relazione privata con la cultura nella quale si è immerso.

- questionario conoscitivo rivolto ai docenti;
- giornale di campo;
- registratore vocale.

Rimandiamo per approfondimento nella parte successiva, in cui verranno presentati i risultati dell'indagine.

## **CONCLUSIONI ALLA PARTE I**

In questa prima parte è stato possibile definire il contesto, la metodologia e gli strumenti utilizzati per condurre la ricerca sul campo. È stato introdotto un quadro di riferimento teorico-metodologico, al fine di comprendere le specificità della dislessia, sotto un profilo sia linguistico che psicologico, e sono state presentate alcune delle teorie più accreditate, proposte in campo scientifico, per spiegare le cause della dislessia. Sono stati, infine, riportati alcuni dati circa la diffusione di questo disturbo nel sistema scolastico italiano, con uno sguardo al quadro normativo attuale, sia a livello europeo, sia a livello nazionale.

Nella parte che segue verranno presentati i risultati ottenuti, sia durante la prima fase, sia durante la seconda fase dell'indagine.

## **PARTE II. RISULTATI**

### **INTRODUZIONE ALLA PARTE II**

Nella parte che introduciamo verranno presentati in maniera dettagliata gli istituti in cui è stata condotta l'osservazione, le metodologie e gli strumenti didattici utilizzati dalle insegnanti. Presenteremo un profilo generale per ogni classe ed un profilo specifico degli alunni con DSA. Analizzeremo inoltre le verifiche scritte e riporteremo i dati ottenuti dalla valutazione della lettura e delle prove di verifica orali. Nell'ultima parte verranno infine presentati i risultati finali dell'indagine e le criticità emerse durante l'apprendimento. Nell'ordine riporteremo i risultati ottenuti durante la prima fase della ricerca che riguardano la classe 1M dell'Istituto Castelvì e le classi 2I, 2C E 1F dell'Istituto Alberghiero, riporteremo infine i risultati ottenuti durante la seconda fase della ricerca, svolta nella classe 5M, nell'Istituto Castelvì. Per concludere, effettueremo un confronto tra i risultati ottenuti durante la prima fase della ricerca e quelli della seconda.

#### **PRIMA FASE**

##### **Istituto Margherita di Castelvì**

### **CAPITOLO 1. CLASSE 1M**

#### **1.1. Metodologie, strategie e strumenti didattici**

L'attività didattica in questa classe si basa principalmente sull'utilizzo del libro di testo e della lavagna tradizionale. La lezione viene svolta saltuariamente in un

laboratorio multimediale, dotato di collegamento WIFI, con postazioni per alunni non collegate tra loro, e con postazione master che comanda la LIM<sup>47</sup> destinata al docente. Nonostante il laboratorio si presenti obsoleto nelle attrezzature, la docente ha la possibilità di impostare la lezione sfruttando gli aspetti multimediali della LIM, di creare un ambiente di apprendimento più efficace rispetto alle aule d'insegnamento tradizionali, potenziando le capacità degli alunni e permettendo un alto grado di immersione ed attenzione.

Un altro strumento molto utilizzato dall'insegnante è lo smartphone e l'applicazione WhatsApp, non soltanto ai fini didattici e per favorire gli scambi comunicativi in LS, ma anche con lo scopo di promuovere l'inclusione, l'interazione tra gli alunni e il senso di appartenenza progettuale al gruppo classe.

Le lezioni seguono generalmente un ritmo veloce e dinamico, la voce dell'insegnante è squillante, chiara e risonante e non permette distrazioni. Raramente sta seduta in cattedra e preferisce stare in piedi davanti alla lavagna o camminare tra i banchi. L'insegnante utilizza soltanto la lingua francese, anche quando risponde alle domande che gli alunni pongono in italiano, non vengono contemplate pause e la lezione prosegue generalmente senza interruzioni fino al suono della campana.

La docente ha definito la sua metodologia come integrata<sup>48</sup>, indicando nel questionario a lei rivolto le seguenti strategie utilizzate: dimostrazione (l'insegnante fornisce la dimostrazione pratica di come si usa un certo strumento o di come si applica una determinata procedura), discussione (confronto di idee in cui il ruolo dell'insegnante diviene quello di coadiutore, aiutando lo studente nel suo apprendimento), apprendimento di gruppo (si cerca di ottimizzare la collaborazione e il sostegno reciproco tra gli allievi), problem solving (si propone

---

<sup>47</sup> La lavagna interattiva multimediale, detta anche LIM o lavagna elettronica, è una superficie interattiva su cui è possibile scrivere, disegnare, allegare immagini, visualizzare testi, riprodurre video o animazioni.

<sup>48</sup> Questi dati sono stati raccolti attraverso un questionario rivolto ai docenti: la docente ha definito la propria metodologia come integrata, combinante procedure diverse, sfruttando attività che mettono lo studente al centro dell'azione didattica.

un apprendimento per scoperta o per intuizione e si basa sull'analisi di un problema allo scopo di individuarne la soluzione), simulazione (vengono simulate situazioni concrete con cui interagire, in ambiente protetto, controllato e privo di rischi), role-playing (si tratta di un particolare tipo di simulazione in cui gli studenti interpretano in modo attivo un determinato ruolo), brainstorming (un apprendimento che conferisce maggiore libertà al discente che può esprimersi in modo privo di vincoli, rispetto ad un determinato argomento). Tuttavia, la lezione frontale<sup>49</sup>, l'unica che non è stata indicata dall'insegnante tra quelle proposte nel questionario, sembra occupare uno spazio dominante rispetto alle altre: il ruolo attivo viene svolto principalmente dalla docente che, come già detto, sta in piedi alla lavagna, legge, commenta il libro e trasmette i contenuti agli alunni che si pongono in un atteggiamento passivo di ascolto e di ricezione dei contenuti. La collocazione dei banchi è funzionale a questa tipologia di lezione, fondata sul processo trasmissivo dei contenuti: essi sono rivolti verso la lavagna e la cattedra, i punti verso cui si focalizza l'attenzione. Le lezioni sono incentrate principalmente sugli aspetti grammaticali e sintattici della lingua per cui è richiesto un tipo di apprendimento mnemonico, da mettere in pratica attraverso lo svolgimento di esercizi, eseguiti oralmente in classe, e in forma scritta a casa. La docente insiste inoltre ripetutamente sulla corretta pronuncia, ma senza illustrare agli studenti l'utilizzo dei simboli fonetici<sup>50</sup> prima degli esempi di scrittura standard.

Le attività che presuppongono un lavoro organizzato in gruppi<sup>51</sup> vengono svolte con scarsa frequenza e sono incentrate sul ripasso e il recupero della grammatica e delle regole sintattiche.

---

<sup>49</sup> La lezione frontale è la più classica delle metodologie didattiche, quella ancora oggi maggiormente presente nella scuola, in cui l'insegnante espone in maniera unidirezionale gli argomenti.

<sup>50</sup> Il sistema di trascrizione fonetica più diffuso è l'Alfabeto fonetico internazionale, comunemente indicato con la sigla IPA (dall'ingl. *International phonetic alphabet*). È un sistema convenzionale di notazione standardizzata di carattere universale che consente la codifica articolatoria dei suoni di tutte le lingue del mondo.

<sup>51</sup> Da non confondere con l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*), quest'ultimo infatti, si basa sul coinvolgimento attivo delle persone (ragazzi, studenti, adulti) in lavori di gruppo e sul successo

## 1.2. Profilo generale della classe

La classe 1M è composta da 15 alunni, 11 ragazze e 4 ragazzi, di cui uno studente DSA.

Il gruppo classe risulta piuttosto omogeneo, per senso di responsabilità allo studio, disciplina, motivazione e partecipazione all'attività didattica.

L'unico studente DSA della classe è un ragazzo che abbiamo chiamato Giulio, per la tutela della privacy<sup>52</sup>, è dislessico e, con evidenti probabilità, disgrafico (non è stato possibile accedere alla certificazione dell'alunno per confermare la disgrafia, e la docente non ha saputo fornirci ulteriori informazioni, tuttavia, dall'analisi delle verifiche scritte sono emerse sostanziali difficoltà sulle cosiddette "convenzioni di scrittura", ovvero i criteri comunemente accettati come adeguati, che illustreremo nei paragrafi successivi).

## 1.3. Profilo generale dell'alunno DSA: Giulio

Dalle griglie di osservazione<sup>53</sup> è emerso il seguente profilo generale dell'alunno:

### **Andamento scolastico generale**

- dimostra impegno, interesse e partecipazione alle attività svolte sia in classe, sia a casa;

---

di tutti i membri del gruppo; sulla positiva interdipendenza; sulla responsabilità individuale; sull'interazione faccia a faccia; sull'uso appropriato delle abilità e, non da ultimo, sulla valutazione del lavoro.

<sup>52</sup> Vedi DPIA.

<sup>53</sup> Per questo lavoro sono state utilizzate le griglie di osservazione predisposte dall'associazione AID, durante il corso Dislessia Amica.

- la sua valutazione, nonostante le difficoltà dovute alla dislessia, è pienamente sufficiente.

### **Area relazionale e del comportamento**

- si relaziona correttamente con i compagni e con la docente;
- rispetta le regole in classe;
- talvolta ha difficoltà a restare seduto e chiede spesso di uscire;
- ha scarsa fiducia nelle proprie capacità e spesso sembra provare disagio per questo;
- a volte può sembrare distratto, pigro e svogliato;
- mostra scarse capacità di concentrazione prolungata;
- è chiuso, introverso, tende ad isolarsi. Si relaziona solo con un numero ristretto di persone.

### **Valutazione della lettura**

- legge con poca espressione e intonazione;
- legge lentamente, ma in modo sostanzialmente corretto, è indeciso nella lettura e procede per esitazioni;

### **Attenzione/memoria**

- l'alunno mostra grande difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria informazioni e nozioni già acquisite e comprese, cui consegue difficoltà e lentezza nell'esposizione durante le interrogazioni;
- fa confusione, ha difficoltà nel ricordare nomi e date;
- ha difficoltà a memorizzare regole, strutture, sequenze e procedure;
- ha difficoltà a memorizzare categorizzazioni, nomi dei tempi verbali, nomi delle strutture grammaticali.

Dall'osservazione in classe, attraverso il giornale di campo, sono emersi altri risultati:

- **profilo dell'apprendente uditivo:** lo studente non prende mai appunti e non segue sul libro durante le spiegazioni, ma preferisce ascoltare, mentre l'insegnante o i compagni leggono a voce alta. Tiene sempre il capo chino sul banco, tuttavia, quando viene richiamato dall'insegnante per lo svolgimento degli esercizi, dimostra di essere sempre attento. Ricordiamo che prendere appunti è un'attività estremamente difficoltosa per uno studente dislessico e disgrafico poiché questo deve portare avanti più compiti contemporaneamente, tra cui il riconoscimento visivo/uditivo della parola e la sua riproduzione in grafemi.

Non è stato possibile somministrare il questionario relativo agli stili di apprendimento<sup>54</sup>, tuttavia, è emerso chiaramente dall'osservazione che l'alunno impara in modo efficace attraverso l'ascolto. La sua preferenza per il canale comunicativo di tipo uditivo lo porta ad essere sensibile al meglio alle informazioni trasmesse dal tono della voce, dal ritmo e come vedremo più avanti questo lo porta a compiere meno errori di pronuncia.

- **Importanti difficoltà che riguardano la memoria, soprattutto nel riportare attività e informazioni in sequenza:** l'area cognitiva in cui lo studente e i dislessici in generale riscontrano maggiori difficoltà, è quella della memoria. Lo studente viene spesso interrogato in alcune occasioni, davanti a tutta la classe, per ripetere a memoria e in sequenza le coniugazioni dei verbi, la formazione dei gallicismi, la sequenza dei mesi dell'anno e così via. L'alunno risponde sempre con fatica e grazie ai suggerimenti della docente, che appunta alcuni suggerimenti alla lavagna per aiutarlo. L'insegnante rimarca spesso le sue difficoltà, quasi con atteggiamento di rassegnazione, anche se quando ottiene dei risultati positivi non manca nel sostenerlo ed incoraggiarlo.

---

<sup>54</sup> È stato utilizzato il modello sugli stili di apprendimento VAK.

- **Non sono emerse difficoltà rilevanti che riguardano la comprensione orale e scritta**, alcuni impedimenti hanno riguardato più la forma che il significato dell'input linguistico.
- **L'alunno manifesta invece insicurezze che riguardano l'uso della LS**, che possono essere riconducibili, sia ad una competenza linguistica di base non ancora adeguata in relazione alla classe frequentata (prima superiore), sia al quadro psicologico dello studente. Ricordiamo che esiste una correlazione positiva tra la dislessia, l'insicurezza emotiva, i problemi socio-affettivi, la scarsa autostima e gli stati d'ansia. Riteniamo che le sue insicurezze siano correlate in primo luogo ad un tipo di ansia caratteriale, in secondo luogo ad un tipo di ansia situazionale normalmente diffusa, l'ansia linguistica. Sebbene questa particolare tipologia di ansia sia spesso presente in molti allievi anche in assenza di deficit dell'apprendimento, nei soggetti dislessici essa può raggiungere livelli elevati. Ma l'aspetto più importante che fa la differenza è che, se in assenza di deficit di apprendimento l'ansia linguistica costituisce la causa di un possibile insuccesso scolastico, nei soggetti con dislessia essa viene considerata la conseguenza di un insuccesso dovuto alla presenza di "barriere glottodidattiche" (Daloiso, 2009).

Durante lo svolgimento delle lezioni, è stato possibile prendere parte alle attività didattiche e creare alcune situazioni "ad hoc" che ci hanno permesso di poter osservare in maniera più accurata le variabili di nostro interesse.

Dopo alcune lezioni, ma soprattutto dopo aver preso una maggiore confidenza con gli alunni, abbiamo proposto all'insegnante di suddividere la classe in due gruppi di lavoro, per svolgere attività di ripasso di alcuni argomenti già affrontati: *la routine quotidiana e les gallicismes*. I due gruppi, formati da sei alunni ciascuno, sono stati creati identificando gli allievi più isolati socialmente e raggruppandoli con degli allievi più abili e socievoli, per far sì che quelli più isolati

venissero coinvolti maggiormente nelle attività didattiche. Inoltre, i due gruppi sono stati posizionati in maniera distanziata all'interno dell'aula, per far sì che, sia noi che l'insegnante, avessimo la possibilità di interloquire agevolmente, ognuna con il proprio gruppo.

Naturalmente, abbiamo chiesto di poter inserire Giulio nel nostro gruppo, così da poter interagire con lui e osservare meglio i suoi comportamenti.

Abbiamo fatto sedere i ragazzi disponendo i banchi in semicerchio, in modo che fossero abbastanza vicini per poter condividere materiali e idee e mantenere il contatto visivo con tutti i membri, parlando a voce bassa e senza disturbare gli altri. Successivamente abbiamo distribuito ad ognuno di loro i materiali di lavoro e spiegato il compito da svolgere.

Il primo argomento che abbiamo proposto di ripassare è quello della *routine quotidienne*: dopo una breve introduzione (utilizziamo la lingua francese, ricorrendo all'italiano solo per fornire dei chiarimenti) abbiamo consegnato ai ragazzi una mappa mentale (figura 1) creata da noi, che abbiamo letto e analizzato insieme. Successivamente abbiamo chiesto in che modo avevano affrontato l'argomento in classe con l'insegnante. I ragazzi hanno tirato fuori i loro quaderni e ci hanno mostrato il testo che avevano realizzato a casa (già corretto dall'insegnante), e che dovevano avere già studiato ed essere in grado di ripetere.

Abbiamo domandato allora se ci fosse un volontario che volesse iniziare ad illustrarci la sua giornata abituale in francese. Vinta la timidezza, qualcuno si è proposto e a turno, tutti hanno iniziato a descrivere quanto ripotato sul proprio quaderno.

Abbiamo notato che nessuno ha utilizzato la mappa che abbiamo consegnato, tutti hanno ripetuto a memoria quanto studiato, sbirciando di tanto in tanto sul quaderno aperto sul banco.

Giulio è stato l'unico a tenerla davanti e ad utilizzarla, anche senza averla mai vista precedentemente. Lentamente è riuscito ad orientarsi sul testo e a

ricostruire passo per passo i vari momenti della sua giornata, riuscendo a coniugare correttamente i verbi, nonostante qualche imprecisione. Giulio non ricordava il testo che aveva scritto sul quaderno e ha preferito utilizzare la nostra mappa.

Anche per ripassare l'argomento successivo, *les gallicismes*, abbiamo proposto una mappa sempre creata da noi, che abbiamo analizzato insieme ai ragazzi.

Dopo aver spiegato brevemente la formazione dei gallicismi in francese, abbiamo proposto un esercizio da svolgere oralmente (figura 3).

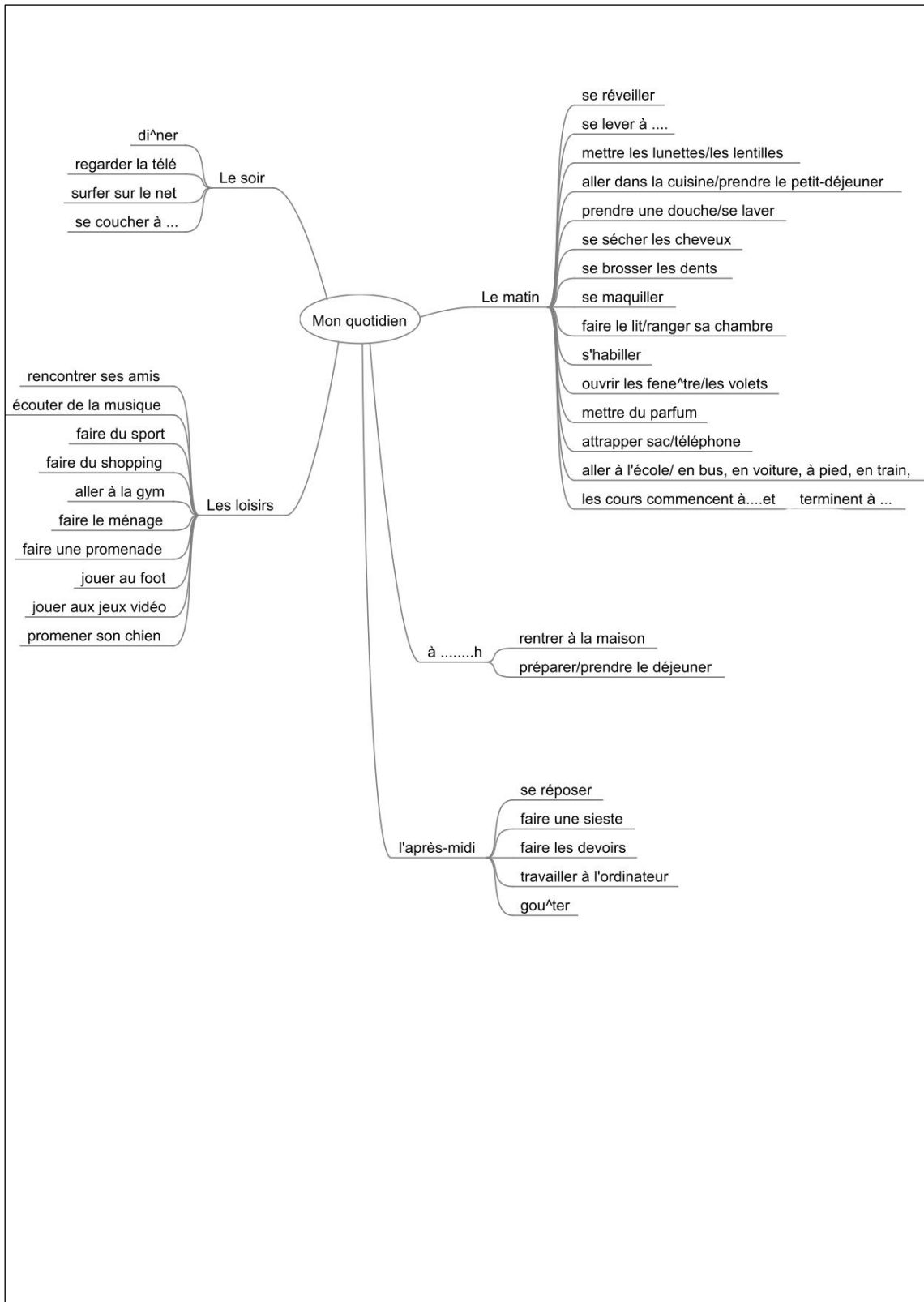
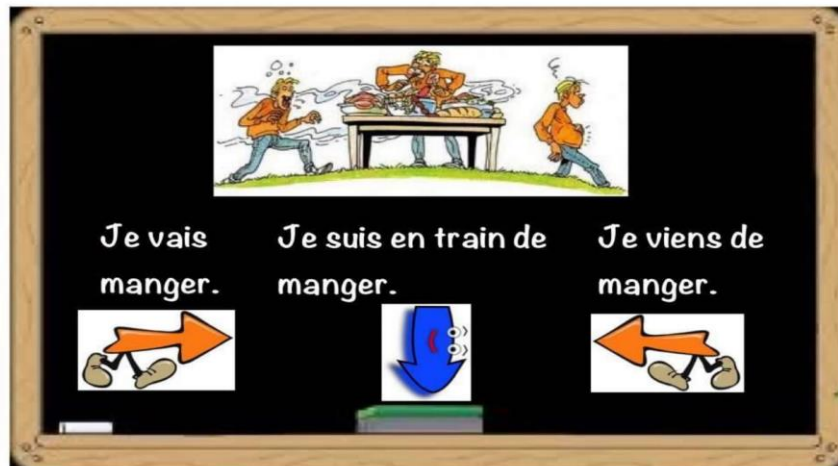


Figura 1

## LES GALLICISMES



Futur proche	Présent progressif	Passé récent
Aller + INF	Être en train de + INF	Venir de + INF
Je vais manger Tu vas manger Il/elle/on va manger Nous allons manger Vous allez manger Ils/elles vont manger	Je suis en train de manger tu es en train de manger il/elle/on est en train de manger nous sommes en train de manger vous Êtes en train de manger ils/elles sont en train de manger	Je viens de manger Tu viens de manger Il/elle/on vient de manger Nous venons de manger Vous venez de manger Ils/Elles viennent de manger

Figura 2

## Qu' est-ce que je suis en train de faire?

- Jouer au basket
- Se toucher le nez
- Se maquiller
- Écouter de la musique
- Danser
- Écrire une lettre
- Se brosser les cheveux
- Réfléchir sur son avenir
- Ouvrir la fenêtre
- Se gratter le dos
- Nager
- Pédaler
- Repasser sa chemise
- Faire la vaisselle
- Pleurer
- se brosser les dents
- Bailler
- Chanter
- Balayer
- Lire le journal
- Boire une bière
- Manger une banane

Figura 3

Abbiamo chiesto ad un componente del gruppo di mimare le attività riportate sul foglio, seguendo un ordine sparso. I compagni, invece, dovevano essere in grado di riconoscere il tipo di attività mimata, di rispondere in francese formando una frase corretta utilizzando *il présent progressif* e cercare di numerare, ognuno nella propria scheda, ogni attività in successione.

Durante lo svolgimento dell'esercizio la nostra attenzione è ricaduta più volte su Giulio: non riusciva mai a rispondere in tempo, era sempre indietro, faceva fatica a seguire il ritmo degli altri e sbirciava nel foglio dalla compagna più vicina l'ordine in cui essa numerava le attività mimate. Era evidente che l'alunno provava un certo disagio nel trovarsi così indietro rispetto ai compagni.

Il nostro intervento ci ha permesso di confermare quanto emerso dalle nostre osservazioni: Giulio manifesta tutti i sintomi tipici della dislessia, ma le sue difficoltà maggiori riguardano principalmente la memoria di lavoro, la capacità organizzativa e la gestione del tempo, il lavoro con i numeri, le attività che richiedono abilità di coordinazione e gli esercizi in cui si richiede di riportare le informazioni in sequenza, rispettando un tempo prestabilito. Ciononostante, l'allievo ha dimostrato, nell'attività che riguardava *la routine quotidienne*, di saper utilizzare in modo appropriato gli strumenti compensativi proposti per poter raggiungere gli stessi traguardi dei compagni.

Riteniamo che, una maggiore attenzione da parte della docente ai bisogni educativi specifici dell'allievo, gli consentirebbe non solo di raggiungere gli obiettivi programmati per tutta la classe in condizioni di operare più agevolmente, ma soprattutto di acquisire maggiore sicurezza e fiducia nelle proprie capacità.

### **Valutazione della scrittura come esecuzione grafica**

Dall'analisi delle verifiche scritte (figura 4 e 5) sono emerse alcune irregolarità circa gli aspetti grafici e formali della scrittura, che ci portano a ritenere che l'alunno probabilmente sia anche disgrafico. Si tratta di un'affermazione che non possiamo confermare in quanto, per ragioni di privacy, non è stato possibile

consultare il PDP e la certificazione dell'alunno. Ma, considerata la frequenza di casi di comorbilità tra dislessia e disturbi della scrittura (Fasola et al., 2009), e confrontando i nostri risultati con i parametri specifici per la valutazione della scrittura in età evolutiva, presentati dalla BHK<sup>55</sup>, possiamo dimostrare la validità delle nostre ipotesi.

Dall'analisi della scrittura di Giulio è emerso quanto segue:

- per quanto riguarda la dimensione dei grafemi, si evidenzia uno scarso rispetto delle dimensioni delle lettere, esse vengono riprodotte o troppo piccole o troppo grandi, alternando microdimensioni a macrodimensioni;
- per quanto riguarda l'unione dei grafemi, c'è una legatura inadeguata tra le lettere che compongono le parole, esse appaiono infatti eccessivamente staccate o troppo ravvicinate;
- in merito all'orientamento nello spazio grafico, segnaliamo un andamento altalenante della linea di scrittura, che a volte procede in salita o in discesa;
- la traccia di scrittura appare non fluida, con angoli acuti al posto delle normali curve di scrittura o con allungamenti delle linee di scrittura normali;
- i grafemi sono scritti in modo diverso rispetto alle normali convenzioni di scrittura:
  - le lettere -a/o/d/q/p non vengono chiuse;
  - confonde la -u con la -y;
  - nella lettere -n e -m i segmenti non vengono uniti correttamente;
  - scrive la -r e la -t quasi allo stesso modo;
- alcune lettere vengono ricalcate;

---

<sup>55</sup> Lo strumento più conosciuto e utilizzato nella pratica clinica per la quantificazione della disgrafia evolutiva nelle sue componenti di cattiva qualità del segno grafico

- la traccia appare instabile, come inficiata da tremolii, incertezze ed esitazioni.

1) la France, le medietes (metacrostetia, tunicie), la gyyane  
2) la gyyane (nord-est dell'america del sud) le quebec (est  
del canada)  
le quebec,

Figura 4

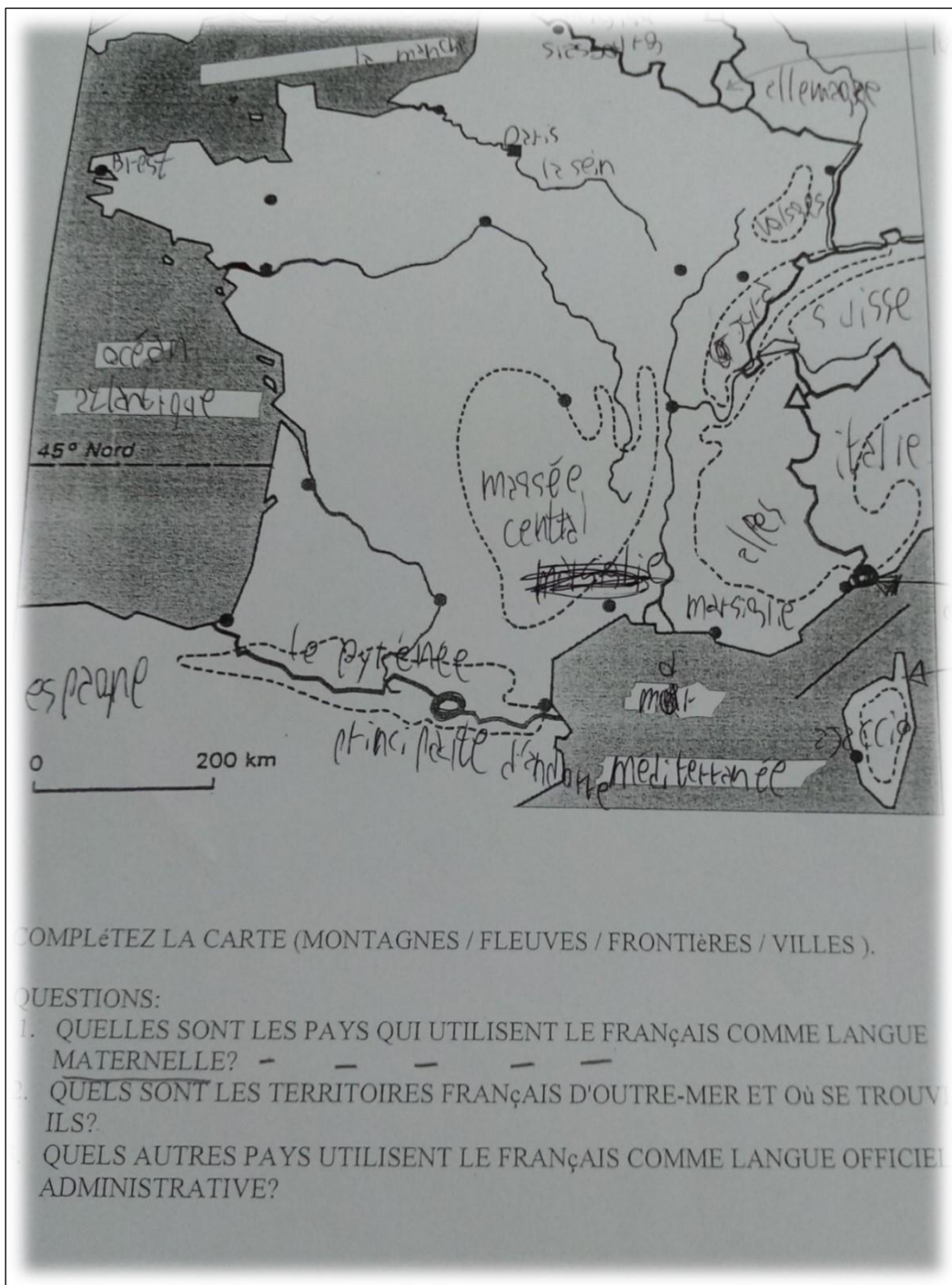


Figura 5

## 1.4. Analisi delle verifiche scritte

Sono state analizzate due diverse tipologie di verifica, la prima è una verifica finalizzata a testare le conoscenze degli alunni nel campo della grammatica, che chiameremo tipologia A, la seconda è una scheda finalizzata a testare le competenze culturali degli alunni, riguardanti la geografia della Francia, che chiameremo tipologia B.

### Tipologia verifica A

La verifica, svolta durante il mio periodo di osservazione in classe, contiene 10 esercizi uguali per tutti: 5 esercizi sui gallicismi, 1 esercizio sull'imperativo alla forma negativa, 1 esercizio sulla forma interrogativa formale, 2 esercizi sugli aggettivi possessivi, 1 esercizio in cui viene richiesto di coniugare 4 diverse forme verbali al presente indicativo.

Il compito di Giulio è stato suddiviso in 3 pagine perché la docente ha impostato un font con formato più grande rispetto al compito degli altri studenti e ha utilizzato un'interlinea abbastanza spaziosa per distanziare ogni frase.

A Giulio sono state consegnate inoltre 3 mappe (figura 6-7-8), perciò lo studente si è ritrovato sul banco con 6 fogli per lo svolgimento del compito.

L'insegnante mi ha fatto vedere tutto prima di consegnarlo al ragazzo chiedendo consiglio e approvazione. L'alunno non ha usufruito di tempi aggiuntivi, ma ha completato la verifica in un'ora, anche se per lui sono stati ridotti alcuni esercizi in termini di numero di frasi da completare.

Le mappe che il ragazzo ha utilizzato come misure compensative, sono state create dalla docente, e riportano alcuni schemi su alcuni degli argomenti trattati nel compito: gli aggettivi possessivi, i gallicismi, e la forma interrogativa in francese.

Le consegne sono riportate in francese e in italiano, sono brevi ed esposte in maniera chiara e semplice, tuttavia, l'insegnante non ha provveduto alla lettura a voce alta prima dell'inizio della verifica. Gli esercizi sono numerati ma non le frasi all'interno di ogni esercizio.

Mappe create dall'insegnante

	SINGULIER		PLURIEL
	<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>	
<b>JE</b>	Mon	Ma, <b>Mon*</b>	Mes
<b>TU</b>	Ton	Ta, <b>Ton*</b>	Tes
<b>IL, ELLE</b>	Son	Sa, <b>Son*</b>	Ses
<b>NOUS</b>	Notre		Nos
<b>VOUS</b>	Votre		Vos
<b>ILS, ELLES</b>	Leur		Leurs

*\*Quand un nom féminin singulier commence par **une voyelle**,*

**Ma → Mon**  
**Ta → Ton**  
**Sa → Son**

**Exemples :** Une sœur      Ma sœur (consonne)  
 Une amie      Mon amie (voyelle)

Figura 6

La forme interrogative

**1. L'intonation.**

Tu viens me voir demain?

**2. Est-ce que + soggetto**

**Est-ce qu'** + vocale / H muta

*Est-ce que tu viens me voir demain ?/Est-ce qu'il vient chez nous ?*

**3. L'inversion entre le verbe et le sujet**

*Viens – tu me voir demain ?*

NB. :

L'inversion si forma solo con il PRIMO VERBO: **As – tu fini ton travail?**

L'inversione si forma solo tra il verbo e il PRONOME SOGGETTO

**Pierre, vient-il me voir demain ?**

Les étudiants qui suivent le cours de français, ont-ils bien appris tous leurs verbes ?

Attention :

Davanti ai pronomi : il elle on, è necessario aggiungere una "t" tra 2 trattini (se il verbo finisce con vocale e il pronome inizia con vocale).

*Mange-t-il du chocolat Envoie-t-il des mails à ses amis ?*

*Va-t-elle souvent au cinéma ?*

Figura 7

GALLICISMI	Tipo di azione	In italiano	Come si forma		Espressioni di tempo Che lo possono accompagnare	esempi
PASSE RECENT	appena conclusa	Poco fa, appena	Sogg + venir de+ verbo infinito	Venir  Je viens Tu viens Il elle vient Nous venons Vous venez Ils elles viennent	A peine Toute à l'heure A l'instant Il y a quelque minutes	<i>Je viens de parler avec François à l'instant</i>
PRESENT PROGRESSIF	In corso di svolgimento	Sta + Gerundio	Sogg + être en train de + verbo infinito	Être  Je suis Tu es Il elle on est Nous sommes Vous êtes Ils elles sont	Maintenant En ce moment	<i>Maintenant nous sommes en train de jouer aux échecs</i>
FUTUR PROCHE	Che si sta per svolgere	Sta per, ha intenzione di	Sogg + aller + verbo infinito	Aller  Je vais Tu vas Il elle on va Nous allons Vous allez Ils elles vont	Bientôt Demain Toute à l'heure Le mois prochain Dans quelques minutes	<i>Elle va partir pour la France demain</i>

Figura 8

## Tipologia verifica B

La verifica analizzata (Figura 4 e 5) è stata svolta in un periodo antecedente l'inizio del nostro affiancamento e fa parte del materiale che la docente ha messo a mia disposizione per lo svolgimento dell'indagine.

La verifica consiste in 2 esercizi: nel primo viene presentata una carta geografica della Francia da completare inserendo i nomi delle città, delle montagne, dei fiumi, e dei paesi confinanti. Il secondo esercizio comprende 3 domande a risposta aperta:

1. indicare il nome dei paesi che hanno la lingua francese come lingua materna;

2. indicare quali sono e dove si trovano i territori d'oltre mare appartenenti allo stato francese;
3. indicare quali paesi utilizzano il francese come lingua ufficiale e amministrativa.

Le consegne sono chiare e sono scritte in francese, il compito deve essere portato a termine entro un'ora.

Nel compito di Giulio:

- entrambi gli esercizi risultano incompleti;
- nel secondo esercizio la scrittura è quasi incomprensibile: la disgrafia è più evidente in questo compito, probabilmente perché lo studente, in mancanza delle righe sul foglio, ha incontrato maggiori difficoltà nell'orientare le lettere e nella gestione degli spazi del foglio.

## 1.5. Errori commessi nelle verifiche scritte

Per la valutazione degli errori nella produzione scritta, è stata elaborata una griglia (allegato 1) tenendo conto in particolar modo di :

- la griglia proposta da Nina Catach (1980)<sup>56</sup>, che è stata modificata e a cui sono state aggiunte alcune categorie, tenendo conto della situazione specifica analizzata, ovvero della produzione scritta da parte di italofoni e della presenza di studenti con DSA;
- la catalogazione degli errori tipici commessi dall'allievo con DSA nell'apprendimento del francese LS, proposta da Paola Celentin (2012);

---

<sup>56</sup> Nel saggio di riferimento "*L'orthographe française*" (1980), Nina Catach analizza il funzionamento del sistema ortografico del francese e propone una griglia per la valutazione degli errori ortografici articolata in sei categorie (si veda allegato 1).

- Il test CEO: uno strumento per la valutazione della competenza ortografica ideato con finalità diverse: in ambito scolastico per la programmazione didattica e per l'impostazione di interventi individualizzati, oppure in ambito riabilitativo per scopi clinico-diagnostici e per lo studio dei processi cognitivi coinvolti nella scrittura. Ciò che a noi interessa è la griglia che è stata elaborata, che prevede sedici categorie di errori riscontrabili.

Riportiamo alcuni degli errori più importanti commessi da Giulio nella produzione scritta:

**0. Errori di scrittura come esecuzione grafica:**

- lettere mal formate dovute al problema della disgrafia (gli errori sono più evidenti nella verifica di tipologia B).

**0 bis. Errori nell'individuazione delle parole nella frase:**

- errori di fusione;
- esempi: *cest (c'est)*.

**1. Errori a dominante fonetica:**

- aggiunta/omissione/inversione/confusione di lettere e sillabe;
- esempi: *Je prend (je prends); Vous etes ent train de courir (vous êtes en train de courir) ; nous prendons (nous prenons) ; mar (mer)*.

**2. Errori legati alle regole di trascrizione:**

- errori che alterano/non alterano la pronuncia (aggiunta/omissione/confusione di accenti);
- esempi: *quebec (Québec)*.

**3. Errori a dominante morfologica:**

- la maggior parte degli errori sono dovuti al mancato riconoscimento delle forme verbali e al mancato accordo tra il pronome e la persona del verbo;
- esempi: *Elle viennent de boire (elle vient de boire); Ils va voyager (ils vont voyager); Tu va venir (tu vas venir)*.

**5. Errori legati agli ideogrammi:**

- omissione del trattino, omissione lettera maiuscola;

- esempi: *Êtes vous en troisième? (êtes-vous en troisième?) ; stasbourg (Strasbourg) ; la sein (la Seine).*

**6. Errori a dominante non funzionale:**

- omissione dell'accento circonflesso;

- esempi: *Vous etes ent train de courir (vous êtes en train de courir).*

**7. Grafie non esistenti in francese:**

- esempi: *je poute (je peux) ; marsiglie (Marseille).*

**8. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi:**

- mancata elisione;

- esempi: *Il vient de expliquer, de arriver (il vient d'expliquer, d'arriver).*

**9. Confusione/omissione/aggiunta di parole:**

- esempi : *massé (massif).*

La maggior parte degli errori commessi nelle verifiche scritte da Giulio rientrano soprattutto nelle categorie 1, 5, 3 e 8.

La maggior parte degli errori commessi dagli altri componenti della classe rientrano nelle categorie 3, 1, 8.

## **1.6. Errori commessi nella lettura e nella produzione orale**

Durante il periodo di osservazione non abbiamo assistito a verifiche orali programmate, ma la valutazione in merito all'espressione orale dei ragazzi ha seguito una modalità diversa rispetto a quella tradizionale: i ragazzi venivano valutati costantemente ad ogni lezione, ogni volta che venivano richiamati dall'insegnante in classe, per lo svolgimento di un esercizio.

Come già accennato, a causa dell'interruzione forzata della ricerca sul campo non è stato possibile raccogliere tutti i dati necessari inizialmente, e in particolar modo restano esigui quelli che riguardano la produzione orale degli studenti, e soprattutto dello studente DSA.

Sono state definite numerose griglie di analisi nel corso delle ricerche in glottodidattica, la griglia che proponiamo (allegato 2) è una sintesi e un aggiustamento di diversi modelli (Catach, 1980; Celentin, 2012; Bidaud, 2015, Jamet, 2020) che permettono di avere uno strumento adatto al nostro caso di studio sulla produzione orale.

Riportiamo alcuni degli errori più importanti commessi da Giulio nella produzione orale:

### **1. Omissione/aggiunta/inversione/ripetizione/confusione di lettere/sillabe:**

- esempi: *Février*, [fREVije] al posto di [fevRIje];

- osservazioni:

- l'alunno compie l'errore mentre ripete a memoria i mesi dell'anno;
- Invertire l'ordine delle lettere all'interno di una parola è un fenomeno tipico della dislessia.

### **2. Non realizzazione delle vocali nasali:**

- esempi: *prendre* [pREndR] al posto di [pRãdR];

- osservazioni:

- mentre legge, l'alunno pronuncia così come è scritto;
- le vocali nasali costituiscono una delle principali difficoltà nell'apprendimento del FLE.

### **3. Errori di accento:**

- esempi: *Nicolas* [Nikola];

- osservazioni:

- mentre legge, l'alunno pronuncia inizialmente la parola con accento sulla -o, successivamente si autocorregge e pronuncia con accento sulla -i

facendo sentire la -s finale. Soltanto al terzo tentativo, l'alunno si autocorregge e pronuncia la parola correttamente con accento sulla -a.

#### **5. Errori nella realizzazione delle vocali (distinzione tra [a] e [ɑ]; [e], [ɛ], [ə]; [o], [ɔ], [Ø]; [œ]; [u], [y]:**

- esempi: *la femme* [lafem] al posto di [lafam];

- osservazioni:

- mentre legge, l'alunno pronuncia così come è scritto;

- fenomeno di interferenza della lingua italiana.

Riportiamo adesso alcuni degli errori più importanti commessi invece dal gruppo classe nella produzione orale:

#### **2. Non realizzazione delle vocali nasali:**

- esempi: *mince* [mins] al posto di [mɛ̃s]; *long* [long] al posto di [lɔ̃]; *rentrer* [rientre], al posto di [Rɑ̃tre];

- osservazioni:

- mentre legge, l'alunno pronuncia così come è scritto;

- fenomeno di interferenza della lingua italiana (rientrare).

#### **3. Errori di accento:**

- esempi: *terminent* [terminan] al posto di [tɛrmin];

- osservazioni:

- mentre legge, l'alunno pronuncia la parola con accento sull'ultima sillaba.

#### **4. Errori nella realizzazione della liaison:**

- esempi: *les yeux* [lɛje] al posto di [lezjØ]; *c'est un homme* [Se Õnom] al posto di [Set Ën ɔm].

## 5. Errori nella realizzazione delle vocali (distinzione tra [a] e [ɑ]; [e], [ɛ], [ə]; [o], [ɔ], [Ø]; [œ]; [u], [y]):

- esempi:

- (1) *une* [lun] al posto di [yn];

- (2) *femme* [fem] al posto di [fam];

- (3) *ce* [sɛ] al posto di [sə];

- (4) *bus* [bu] al posto di [bys];

- (5) *un peu* [anpo] al posto di [œ̃pø];

- osservazioni:

- nel primo caso, non viene realizzato il suono [y]; mentre l'alunno legge, è possibile rilevare un' interferenza della lingua inglese.

- nel secondo caso, l'alunno legge così come è scritto;

- nel terzo caso, l'alunno, mentre legge, fa confusione tra [ɛ] e [ə];

- nel quarto caso, fa confusione tra [u] e [y], e non viene pronunciata la consonante finale -s che invece deve essere pronunciata;

- nell'ultimo caso non viene realizzato il suono [ø];

## 6. Consonanti scempie o geminate:

- esempi: *marron* [marron] al posto di [marʁɔ̃];

- osservazioni:

- non realizzazione della vocale nasale e presenza di consonante geminata;

- interferenza della lingua sarda.

## 7. Pronuncia delle lettere mute in finale di parola:

- esempi: *elle est* [elest] al posto di [ele];

- osservazioni:

- l'alunno pronuncia come è scritto;

- interferenza della lingua italiana.

#### **8. Errori nella realizzazione dei suoni semivocalici e semiconsonantici:**

- esempi: *depuis* [depwa] al posto di [dəpuʝ];

- osservazioni:

- confusione nella realizzazione dei suoni [w]/ [ʝ];

- esempi: *je m'habille* [ʒəmabil] al posto di [ʒəmabij];

- osservazioni:

- non realizzazione del suono [j] (suono *mouillé*);

- esempi: *toi* [tu] al posto di [twa];

- osservazioni:

- interferenza della lingua italiana.

#### **9. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi:**

- esempi: *il a* [ilia] al posto di [ila];

- osservazioni:

- confusione tra "il a" e "il y a";

- esempi: *étudiante* [etudià] al posto di [etydjāt];

- osservazioni:

- confusione nel genere del nome.

Gli errori commessi da Giulio nella produzione orale rientrano nelle categorie :  
1,2,3 e 5.

Gli errori commessi dal gruppo classe nella produzione orale rientrano nelle  
categorie 2,3,4,5,6,7,8 e 9.

Come possiamo notare, nessuno dei componenti della classe, a parte Giulio,  
compie errori che rientrano nella categoria 1., ovvero quegli errori tipici di chi  
presenta il disturbo della dislessia.

## **CAPITOLO 2. CLASSE 2I**

### **2.1. Metodologie, strategie e strumenti didattici**

Le metodologie, le strategie e gli strumenti didattici utilizzati dall'insegnante che abbiamo affiancato in quest'istituto sono gli stessi in tutte le classi in cui abbiamo condotto l'osservazione. Le lezioni in quest'istituto seguono un andamento lento, rispetto alle lezioni seguite nell'istituto menzionato precedentemente: i continui richiami all'ordine e le continue lamentele degli alunni, ritardano ed interrompono di continuo il naturale svolgimento della lezione. L'indisciplina e la mancanza degli strumenti di lavoro sono sicuramente i fattori che hanno inciso maggiormente sull'attività dell'insegnante.

In un clima di generale disinteresse, la docente fatica nel catturare e mantenere l'attenzione di pochi per svolgere la lezione.

Anche nelle classi osservate in quest'istituto manca la LIM, gli alunni non possiedono i libri di testo, e chi lo possiede non lo porta a scuola, perciò, in mancanza degli strumenti appena menzionati, la docente si organizza con gli unici mezzi a sua disposizione: il suo libro, e quello di pochi studenti da condividere con il resto della classe, la lavagna tradizionale, uno smartphone e una piccola cassa bluetooth che porta sempre in borsa, per svolgere attività di ascolto in classe.

Lo smartphone è l'unico strumento che le consente di condividere gli esercizi del libro con tutti: solitamente veniva scattata una foto di una pagina del libro riguardante la lezione, che veniva caricata sul gruppo WhatsApp della classe, di cui facevano parte solo gli alunni, perciò, l'insegnante non aveva la possibilità di comunicare direttamente con loro avvalendosi di questo strumento.

In aula non c'è un computer, l'insegnante utilizza un registro cartaceo ed un registro elettronico al quale accede tramite il suo smartphone personale.

La metodologia didattica utilizzata è la classica lezione frontale: la docente sta in cattedra, legge, commenta il libro e scrive alla lavagna per fissare i concetti chiave. Il ruolo attivo è svolto principalmente dalla docente, mentre gli alunni si pongono in un atteggiamento passivo di ascolto.

## **2.2. Profilo generale della classe**

La classe 2I è composta da 16 alunni, di cui 2 studenti con DSA, una ragazza ed un ragazzo, 3 alunni con certificazione BES, ed uno studente con disabilità, cui è assegnato un docente di sostegno.

Dal punto di vista disciplinare, il gruppo classe presenta un comportamento sufficientemente educato e corretto anche se non sempre rispettoso delle regole scolastiche e della convivenza civile.

Le relazioni interpersonali e il rapporto con i docenti sono positivi e l'ambiente di lavoro risulta nel complesso sereno, anche se la classe risulta distratta, disinteressata, demotivata allo studio e facilmente propensa alla chiacchiera, tanto da rendersi costantemente necessario un richiamo alle norme che regolano la vita scolastica.

Il gruppo classe risulta suddiviso in 3 blocchi distinti: Il primo gruppo, costituito dalla componente femminile, si distingue per una discreta preparazione nella materia, buona partecipazione e curiosità alle attività educative, anche se con una certa irregolarità; il secondo gruppo, formato dalla componente maschile, risulta meno preparato, scarsamente motivato, più incline alla distrazione, e deve essere continuamente sollecitato e guidato nell'esecuzione delle consegne. Infine, vi è un ultimo gruppo costituito da alcuni alunni con bisogni educativi speciali, caratterizzato da lentezza nell'apprendimento, carenze nella

preparazione di base, difficoltà in tecnica operativa e scarsa autonomia. Per questi alunni, BES, DSA, e H, sono state definite le strategie di intervento individualizzate, finalizzate al raggiungimento degli obiettivi minimi nel rispetto della normativa vigente in materia di inclusività. Gli studenti con DSA sono 2: un ragazzo che chiameremo Federico e una ragazza che chiameremo Rossana per ragioni di privacy.

### **2.3. Profilo generale degli alunni DSA: Federico e Rossana**

I due studenti, entrambi dislessici, si differenziano notevolmente l'uno dall'altra, infatti, dalle griglie di osservazione<sup>57</sup> è emerso il seguente profilo generale degli alunni:

#### **Andamento scolastico generale**

- Rossana risulta maggiormente compensata, possiede un buon metodo di studio, partecipa in maniera attiva alle lezioni, si impegna nello studio a casa e i suoi risultati sono più che sufficienti;
- Federico, presenta difficoltà maggiori, di attenzione, di memoria, nella lettura, nella concentrazione, mostra poco interesse e partecipazione, non svolge i compiti assegnati per casa e il suo rendimento scolastico non è ritenuto sufficiente.

#### **Area relazionale e del comportamento**

Per quanto riguarda l'area relazionale e del comportamento, entrambi i ragazzi si relazionano correttamente con gli altri compagni e con gli insegnanti. rispettano sempre le regole in classe; sono perfettamente integrati nel gruppo.

---

<sup>57</sup> Per questo lavoro sono state utilizzate le griglie di osservazione predisposte dall'associazione AID, durante il corso Dislessia Amica.

## **Valutazione della lettura**

Federico:

- legge lentamente, con poca espressione, in maniera scorretta; è indeciso e procede con esitazione;

Rossana:

- legge lentamente ma in modo sostanzialmente corretto;

## **Attenzione/memoria**

Entrambi:

- mostrano difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria informazioni e nozioni già acquisite e comprese, cui consegue difficoltà e lentezza nell'esposizione durante le interrogazioni;
- fanno confusione, hanno difficoltà nel ricordare nomi e date;
- hanno difficoltà a memorizzare regole, strutture, sequenze e procedure;
- hanno difficoltà a memorizzare categorizzazioni, nomi dei tempi verbali, nomi delle strutture grammaticali;

Tuttavia, Federico manifesta difficoltà più severe rispetto Rossana;

## **Esito questionari stili di apprendimento**

In questa classe è stato possibile somministrare il questionario sugli stili di apprendimento, adottando il modello VAK, fornito dall'AID.

Sono stati somministrati 12 questionari contenenti 2 test, VAK1 e VAK2 (vedi in allegati). I risultati ottenuti hanno messo in evidenza i seguenti aspetti: la maggior parte degli apprendenti di questa classe sono risultati apprendenti visivi. Per quanto riguarda i 2 alunni con DSA, Federico è risultato apprendente auditivo, mentre Rossana è risultata apprendente visivo.

## 2.4. Analisi delle verifiche scritte

Sia le verifiche orali, sia le verifiche scritte sono state programmate con largo anticipo. L'insegnante ha sempre concesso agli studenti non preparati, la possibilità di ritornare per recuperare i voti non sufficienti. I ragazzi con DSA, durante le verifiche non hanno usufruito di misure compensative e dispensative, e non hanno mai utilizzato mappe concettuali o mentali.

Sono stati analizzati gli errori commessi dagli studenti in 2 verifiche scritte, della stessa tipologia, che contengono diversi esercizi di grammatica da completare.

La prima verifica comprende 4 esercizi distribuiti su 2 fogli, con consegne riportate in lingua italiana. I compiti di Rossana e Federico non presentano riduzioni di esercizi o frasi; font, caratteri e spaziature risultano identiche agli altri compiti e nessuno dei 2 ragazzi usufruisce di mappe per lo svolgimento del compito.

La seconda verifica comprende 6 esercizi distribuiti su 2 fogli, con consegne riportate in lingua francese. Anche in questo caso i ragazzi DSA non hanno usufruito di misure dispensative e compensative per lo svolgimento del compito.

## 2.5. Errori commessi nelle verifiche scritte

### Federico

Gli errori commessi da Federico, nelle verifiche analizzate, rientrano nelle seguenti categorie:

#### 1. Errori a dominante fonetica:

- esempi: *doize (douze); Julie se coffie (Julie se coiffe)*.

#### 2. Errori legati alle regole di trascrizione:

- esempi: *je me lève (je me lève)*.

### **3. Errori a dominante morfologica:**

- esempi: *tu te habille (tu t'habilles); Ils-elles ont maquillent (ils/elles se maquillent); tu te lave (tu te laves); elles se levont (elles se lèvent); tu est dans quel classe (tu es dans quelle classe); ma mère soi maquille (ma mère se maquille)*.

### **8. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi:**

- esempi: *je me habille (je m'habille); dix-huit et une quarte (il est dix-huit heures quinze); le cinq le dix (il est cinq heures dix)*.

### **10. Prestiti da altre lingue:**

- esempi: *le huit le trente (il est huit heures trente); dix-huit et une quarte (il est dix-huit heures quinze); le cinq le dix (il est cinq heures dix); le doize (il est douze heures)*;

-Interferenza della lingua italiana.

La maggior parte degli errori commessi da Federico rientrano nelle categorie 3 e 10.

## **Rossana**

Gli errori commessi da Rossana, nella verifiche analizzate, rientrano nelle seguenti categorie:

### **1. Errori a dominante fonetica:**

- esempi: *le midie (le midi); minui (minuit); a quell heures (à quelle heure)*.

### **2. Errori legati alle regole di trascrizione:**

- esempi: *petit-dèjeuner (petit-déjeuner)*.

### **3. Errori a dominante morfologica:**

- esempi: *quel sont tes livres préférés (quels sont tes livres préférés)*.

### **4. Errori legati all'ortografia degli omofoni:**

- esempi: *a quell heures (à quelle heure); a vingt-une heures (à vingt et une heure)*.

### **6. Errori a dominante non funzionale:**

- esempi: *quattre (quatre); Marie et Pierre prenent (Marie et Pierre prennent)*.

#### **8. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi:**

- esempi: *elle ne aime pas (elle n'aime pas); elle aime bien du cinéma (elle aime bien le cinéma); vous prenez Petit-déjeuner (vous prenez le petit-déjeuner)*.

#### **9. Confusione/omissione/aggiunta di parole:**

- esempi: *treize (trois); a vingt une heures (à vingt et une heure)*.

La maggior parte degli errori commessi da Rossana rientrano nelle categorie 1,4,8.

### **Confronto tra gli errori commessi da Federico e da Rossana nelle stesse tipologie di verifica.**

Mettendo a confronto gli errori commessi dai due studenti nelle stesse tipologie di verifica emerge una coincidenza per quanto riguarda le categorie 1, 2, 3 e 8.

### **Errori rilevati per gli altri studenti del gruppo classe:**

Gli errori commessi dagli altri studenti nella verifiche analizzate rientrano in tutte le categorie proposte, ma la maggior parte riguardano le categorie 1, 3, 8 e 9.

## **2.6. Errori commessi nella produzione orale**

Per rilevare gli errori commessi nella produzione orale, è stato utilizzato un registratore vocale. Per alcune settimane di lezione, gli alunni si sono concentrati sul seguente argomento:


*Chez Lupita*  
La cuisine d'une parisienne d'adoption

## Ma spécialité : l'omelette mexicaine (elle est vraiment délicieuse !)

**Ingrédients (pour 6 personnes) :**


- une douzaine d'œufs
- 2 oignons
- 3 tomates coupées en cubes
- 1 poivron rouge ou vert
- 200 g de champignons
- un paquet (250 g) de fromage râpé
- de l'huile
- une pincée de sel
- du poivre
- du piment

**Préparation (15 minutes) :**




**a.**

Lavez et coupez les légumes en petits cubes.




**b.**

Enfin, ajoutez du piment mais n'en mettez pas trop ! Il faut servir chaud !




**c.**

Faites-les sauter 5 minutes à la poêle dans un peu d'huile. Attention : pas de beurre !



**d.**

Pour commencer, cassez les œufs dans un saladier, fouettez avec une fourchette, salez et poivrez.



**e.**

Mélangez bien puis versez les œufs battus avec le fromage. Faites cuire 5 minutes de plus.




Figura 9

la ricetta dell'*omelette mexicaine* (Figura 9), contenuta nel manuale di francese. Essi dovevano memorizzare gli ingredienti utilizzando l'articolo partitivo, ricordare in ordine ogni passaggio della ricetta, ed essere in grado di esporre tutto in francese con un discreto grado di accuratezza e fluidità linguistica. Durante la prima lezione, l'insegnante ha spiegato i vari passaggi della ricetta trascrivendoli alla lavagna e invitando gli alunni a ricopiare tutto sul quaderno. Alla fine della lezione, ha inviato ai ragazzi, tramite l'applicazione WhatsApp, il file audio della ricetta da ascoltare a casa.

Nelle lezioni successive, abbiamo suggerito all'insegnante di utilizzare una mappa concettuale (Figura 10) utile a tutti gli alunni, e soprattutto ai ragazzi con BES e DSA, come supporto visivo, per studiare e per ritrovare le informazioni al momento dell'esposizione orale in classe.

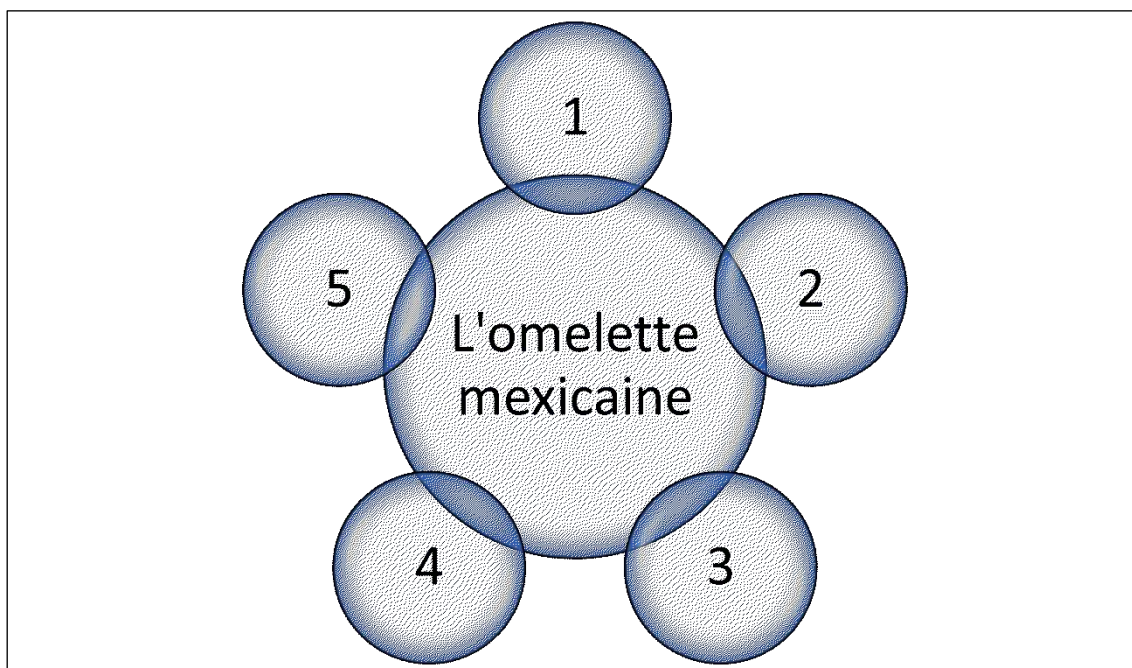


Figura 10

L'insegnante, seguendo il nostro consiglio, ha disegnato la mappa alla lavagna e ha spiegato agli alunni che dovevano sintetizzare i vari passaggi della ricetta all'interno di ogni cerchio. Passeggiando tra i banchi però, ci siamo resi conto che i ragazzi stavano semplicemente ricopiando tutto il testo come riportato nel libro. A quel punto siamo intervenuti per spiegare che dovevano trascrivere soltanto alcune parole chiave. Nonostante il nostro aiuto i ragazzi apparivano confusi, non sapevano in che modo procedere perché non conoscevano il significato del termine *parole chiave*, e nemmeno sapevano come utilizzare una mappa concettuale dal momento che non erano abituati ad utilizzarla.

Osservando Federico ci siamo resi conto che neppure lui sa utilizzare le mappe concettuali, l'alunno non possiede un metodo di studio adeguato, risulta fortemente distratto durante le ore di lezione e soprattutto, manifesta grosse difficoltà durante la lettura. Tuttavia, se richiamato e stimolato egli partecipa alle attività proposte e non esita a chiedere aiuto per lo svolgimento degli esercizi in classe. Nell'esposizione orale dell'attività descritta, tutti gli alunni hanno manifestato grandi difficoltà, sia nel ricordare esattamente a memoria tutti i passaggi, sia per quanto riguarda l'accuratezza nell'espressione linguistica. In seguito all'esito negativo delle verifiche orali, l'insegnante ha concesso a tutta la classe più tempo per studiare e la possibilità di ripresentarsi per recuperare i voti insufficienti.

Federico è stato sentito più volte tuttavia, le sue difficoltà, sebbene amplificate dal disturbo, non erano molto diverse da quelle dei compagni: egli non riusciva a memorizzare i passaggi della ricetta in ordine e ha dimostrato di non possedere le conoscenze della grammatica di base che gli permettono di formulare una frase semplice e di senso compiuto in lingua francese. Durante l'interrogazione, l'alunno ha potuto tenere aperto il libro di francese e ha usufruito di una mappa concettuale che avevamo creato per lui.

Riportiamo di seguito gli errori commessi da Federico durante l'interrogazione:

#### **1. Omissione/aggiunta/inversione/ripetizione/confusione di lettere/sillabe:**

- esempi: *des légumes* [Delelegym] al posto di [delegym];

- osservazioni:

- ripetizione di sillabe;

- esempi: *fromage* [fomaʒ] al posto di [frɔmaʒ];

- osservazioni:

- omissione di lettera;

- possibile interferenza della lingua italiana, data dalla somiglianza con la parola "formaggio";

- esempi: *fourchette* [fʁuʃɛt] al posto di [fʁʁʃɛt];

- osservazioni:

- inversione delle sillabe fru/fur.

## **2. Non realizzazione delle vocali nasali:**

- esempi: *champignons* [ʃɑ̃piɲɔ̃] al posto di [ʃɑ̃piɲɔ̃];

- osservazioni:

- l'alunno pronuncia così come è scritto.

## **4. Errori nella realizzazione della liaison:**

- esempi: *dans un saladier* [dɑ̃z œ̃ saladʒe] al posto di [dɑ̃z œ̃ saladʒe].

## **5. Errori nella realizzazione delle vocali (distinzione tra [a] e [ɑ]; [e], [ɛ], [ə]; [o], [ɔ], [Ø]; [œ]; [u], [y]:**

- esempi: *légumes* [lɛʒym] al posto di [lɛʒym];

- osservazioni:

- difficoltà nella realizzazione del suono [y].

## **7. Pronuncia delle lettere mute in finale di parola:**

- esempi: *chaud* [ʃod] al posto di [ʃo].

## **8. Errori nella realizzazione dei suoni semivocalici e semiconsonantici:**

- esempi: *salez et poivrez* [Saladʒé e pjovRé] al posto di [Sale e pwavRe];

- osservazioni:

- confusione nella realizzazione di [w] e [y];

- esempi: *cuire* [kuiR] al posto di [kɥiR];

- osservazioni:

- confusione nella realizzazione di [w] e [y].

## **9. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi:**

- esempi: *des oeufs* [ové] al posto di [dezØ];
- osservazioni:
  - omissione dell'articolo partitivo;
  - interferenza della lingua italiana in cui l'articolo partitivo può essere omesso.

#### **10. Invenzione di parole inesistenti in francese:**

- esempi: un *paquet* [unpak] al posto di [œpakε];
- osservazioni:
  - interferenza della lingua italiana, somiglianza con la parola "pacco".

#### **11. Fusione di parole:**

- esempi: *salez et poivrez* [Saladjé e pjovRé] al posto di [Sale e pwavre];
- osservazioni:
  - fusione delle parole *salez* e *saladier*.

La maggior parte degli errori commessi da Federico rientrano nelle categorie: 1,2,4,5,6,7,8,9,10,11.

Come già detto, non è stato possibile rilevare gli errori commessi da Rossana nella produzione orale, riportiamo invece, gli errori commessi dagli altri studenti della classe 2I nella stessa tipologia di produzione orale.

#### **1. Omissione/aggiunta/inversione/ripetizione/confusione di Lettere/sillabe:**

- esempi: *fourchette* [fuRket] al posto di [fuRfεt];
- osservazioni:
  - interferenza della lingua italiana, somiglianza con la parola "forchetta";
- esempi: *fourchette* [fRuFé] al posto di [fuRfεt];
- osservazioni:
  - inversione di lettere.

## 2. Non realizzazione delle vocali nasali:

- esempi: *cinq minutes* [*Sɪŋk minyt*] al posto di [*sɛ̃kminyɔ̃*];

- osservazioni:

- l'alunno pronuncia così come è scritto.

## 5. Errori nella realizzazione delle vocali (distinzione tra [a] e [ɑ]; [e], [ɛ], [ə]; [o], [ɔ], [ø]; [œ]; [u], [y]):

- esempi: *les légumes* [*lelegum*] al posto di [*lelegym*];

- osservazioni:

- l'alunno pronuncia così come è scritto, non realizzazione di [y];

- esempi: *fromage* [*fRɔmaʒ*] al posto di [*fRɔmaʒ*];

- osservazioni:

- non realizzazione di [ɔ];

- esempi: *pas de beurre* [*Pa de beR*] al posto di [*padə bæR*];

- osservazioni:

- non realizzazione di [œ].

## 7. Pronuncia delle lettere mute in finale di parola:

- esempi: *pour commencer* [*puRkomanseR*] al posto di [*pur kɔmãse*];

- osservazioni:

- pronuncia [R] finale;

- esempi: *pas* [*pas*] al posto di [*pa*];

- osservazioni:

- pronuncia [s] finale.

## 8. Errori nella realizzazione dei suoni semivocalici e semiconsonantici:

- esempi: *faites cuire* [*fetkiR*] al posto di [*fɛt kujɪR*];

- osservazioni:

- non realizzazione di [y].

#### **10. Invenzione di parole inesistenti in francese:**

- esempi: *poivron* [pwavwan] al posto di [pwavRɔ̃]; *les oeufs* [leuov] al posto di [lezØ];

- osservazioni:

- interferenza della lingua italiana.

#### **11. Fusione di parole:**

- esempi: *fouettez* [fRuʔé] al posto di [fwete];

- osservazioni:

- fusione di due parole, parole *fouettez* e *fourchette*.

Gli errori commessi dal gruppo classe rientrano nelle categorie 1,2,5,7,8, 10, 11.

## **CAPITOLO 3. CLASSE 2C**

### **3.1. Profilo generale della classe**

La classe 2C è composta da 16 alunni, di cui 3 con DSA, 3 con BES, ed una studentessa con disabilità, affiancata dall' insegnante di sostegno.

Il gruppo è abbastanza coeso, non vi è una suddivisione netta tra i ragazzi e le ragazze, come nella 2I.

Rispetto alla 2I, in questa classe i ragazzi sono più insofferenti al rispetto delle regole di comportamento all'interno della classe e dell'istituto. Nonostante la presenza della sottoscritta, dell'insegnante di francese e dell'insegnante di sostegno, la classe si rivela particolarmente difficile da gestire.

I ragazzi non salutano mai al nostro ingresso in aula, passano il tempo in piedi, urlando, cantando, lanciandosi palline di carta, oppongono resistenza ai continui richiami, e se ripresi con più insistenza reagiscono in malo modo. L'insegnante perde ogni giorno circa dieci minuti per fare l'appello, per rimproverare chi va a spasso per l'istituto, chi non porta la giustificazione, chi protesta per qualsiasi motivo contro il sistema scolastico e così via. Fare lezione in questa classe è estremamente complesso, e ad aggravare la situazione, oltre all'atteggiamento indisciplinato dei discenti, è il forte assenteismo da parte di alcuni ragazzi e la mancanza degli strumenti utili per poter svolgere la lezione.

Numerosi sono i casi difficili all'interno di questa classe: soltanto un'alunna è in possesso della certificazione per il sostegno, in realtà gli insegnanti di questa classe sospettano altri casi simili non diagnosticati. In virtù delle grosse problematiche presenti all'interno di questa classe, il consiglio di classe aveva avanzato la richiesta, non accolta, di poter scorporare questo gruppo classe.

I ragazzi hanno manifestato un generale disinteresse alla materia, non studiano, senza fare distinzione tra ragazzi e ragazze, e il loro rendimento didattico è insufficiente per la maggior parte degli alunni, in tutte le materie. È emerso inoltre un forte disagio socioeconomico e un marcato disinteresse da parte delle famiglie.

### **3.2. Profilo generale degli alunni DSA: Giovanni, Diego e Alessia**

Gli alunni con certificazione DSA sono tre: Giovanni, Alessia e Diego.

- Giovanni possiede una certificazione che attesta il disturbo della dislessia, anche se in realtà gli insegnanti sospettano che abbia un lieve ritardo cognitivo.

- Diego è dislessico e disgrafico: il suo disturbo è di grado moderato e comporta marcate difficoltà nelle abilità di apprendimento che coinvolgono più discipline scolastiche;
- Alessia è dislessica, il suo disturbo presenta un grado di severità lieve rispetto a quello dei due compagni, i sintomi della dislessia sono meno marcati ed è l'unica ad aver elaborato autonomamente delle strategie compensative.

### **Andamento scolastico generale**

- Alessia possiede un buon metodo di studio, partecipa in maniera attiva alle lezioni, si impegna nello studio a casa e i suoi risultati sono più che sufficienti;
- Diego riscontra difficoltà in tutte le discipline, mostra scarso interesse nello studio, non possiede un metodo di studio adeguato;
- Giovanni manifesta un funzionamento intellettivo carente con compromissioni a carico della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive; carenze nella velocità di elaborazione, nelle abilità attentive e di concentrazione, nel problem solving. L'alunno è demotivato, non partecipa attivamente alle lezioni e, nonostante abbia una tutor che lo aiuta nello studio a casa, raramente porta a scuola i compiti assegnati.

### **Area relazionale e del comportamento**

I due ragazzi si relazionano correttamente con gli altri compagni e con gli insegnanti, rispettano le regole in classe e sono ben integrati nel gruppo. Anche Alessia si relaziona correttamente con tutti ma, essendo arrivata in questa classe da un mese, fatica ad integrarsi.

### **Valutazione della lettura**

Per Giovanni e Diego:

- la lettura risulta lenta, imprecisa, poco fluida, faticosa, senza espressione e intonazione; soltanto Giovanni dimostra scarsa capacità di comprensione di quello che legge;

Per Alessia:

- la lettura è lenta ma fluente;

### **Attenzione/memoria**

Tutti e tre gli alunni:

- mostrano difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria informazioni e nozioni già acquisite e comprese, cui consegue difficoltà e lentezza nell'esposizione durante le interrogazioni;
- fanno confusione, hanno difficoltà nel ricordare nomi e date regole, strutture, sequenze e procedure;
- hanno difficoltà a memorizzare categorizzazioni, nomi dei tempi verbali, nomi delle strutture grammaticali;
- non riescono a mantenere l'attenzione sostenuta nel tempo e focalizzata su un compito.

Alessia manifesta questi sintomi in maniera più lieve rispetto ai due compagni.

Di fronte alle difficoltà riscontrate dall'insegnante nella gestione della classe, abbiamo deciso di offrire il nostro supporto partecipando alle attività didattiche.

Al fine di attenuare i comportamenti di disturbo degli alunni e ripristinare un clima sereno, la soluzione più appropriata ci è sembrata quella di creare dei piccoli gruppi di lavoro.

Con la collaborazione dell'insegnante di francese e di quello di sostegno, abbiamo formato tre gruppi eterogenei da 5 alunni ciascuno.

Nel nostro gruppo invece, abbiamo deciso di includere soltanto gli alunni che manifestano problemi nell'apprendimento: i tre ragazzi con DSA, un alunno che chiameremo Mauro, il quale secondo gli insegnanti potrebbe soffrire di un disturbo specifico di apprendimento, ed un'altra alunna, Claudia, con problematiche che possono essere riconducibili ad un ritardo cognitivo.

Dopo aver posizionato i gruppi in maniera distanziata all'interno dell'aula, abbiamo consegnato a tutti una mappa (Figura 11) per lavorare su un argomento che era già stato spiegato dall'insegnante nella lezione precedente, *l'article partitif*.

La mappa sull'*article partitif*:

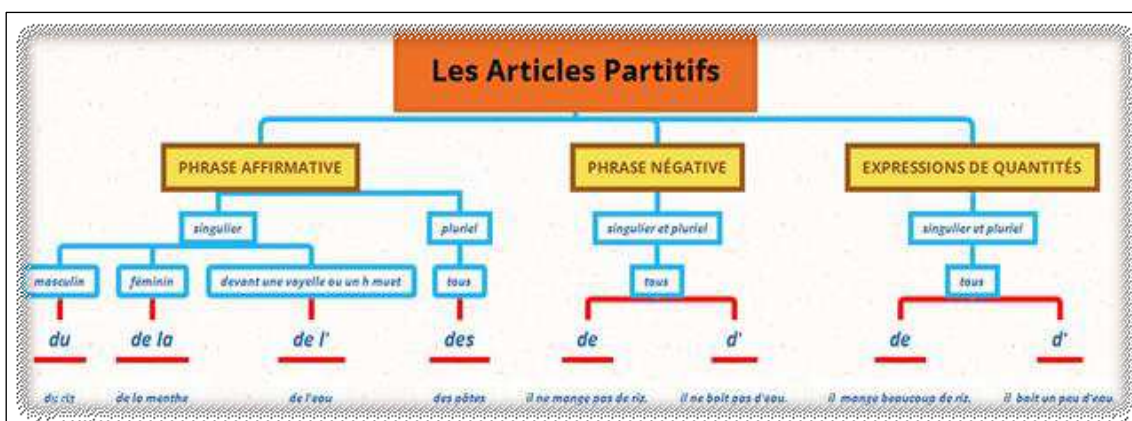


Figura 11

Attraverso una serie di domande stimolo, abbiamo cercato di capire se gli alunni sapessero utilizzare l'*article partitif*, se conoscessero il suo corrispettivo in italiano e, se fossero in grado di fornire alcuni esempi di utilizzo. Nessuno, eccetto Alessia, è stato in grado di rispondere in maniera adeguata.

Successivamente abbiamo consegnato agli alunni un'altra scheda (Fig. 12) contenente un esercizio in cui i ragazzi dovevano inserire *l'article partitif* corretto e, accanto ad ogni parola, dovevano aggiungere *oui ou non*, per indicare quali fossero i cibi e le bevande consigliate o sconsigliate per tenersi in forma.

## **POUR GARDER LA FORME...IL FAUT MANGER/BOIRE:**

...CHOCOLAT...	...SAUCISSE...
...PAIN...	...PORC...
...CONFITURE...	...COURGETTES...
...POISSON...	...BISCUITS...
...RIZ...	...BIERE...
...SALADE...	...CHAMPAGNE...
...EAU...	...FROMAGE...
...OEUFS...	...JUS D'ORANGE...
...FRITES...	...THE...
...BEURRE...	...TARTINES...
...CEREALES...	...FRUITS...
...LAIT...	...CROISSANTES...
...CAFE...	...VIANDE...
...POMMES...	...FROMAGE...
...SOUPE...	

Figura 12

La prima a consegnare il compito assegnato è stata Alessia, a seguire Diego, poi Mauro e infine, per ultimi, Claudia e Giovanni. Alessia, inoltre, è stata l'unica a portare a termine l'esercizio senza richiedere il nostro aiuto. Mauro ha lamentato di continuo un forte dolore alla mano, è lento, la sua grafia è incomprensibile e ha consegnato senza aver completato l'esercizio. L'insegnante ci aveva già messo al corrente di questo aspetto e aveva sollecitato ripetutamente la famiglia, affinché il ragazzo facesse dei controlli. Anche Diego non ha completato l'esercizio, la sua scrittura risulta pressoché incomprensibile e notiamo che in un passaggio inverte le lettere oui/uoì.

Claudia e Giovanni, nonostante il nostro supporto, non hanno portato a termine l'esercizio, non conoscono l'argomento, mostrano difficoltà nella comprensione delle consegne.

Qualche lezione dopo, riproponendo le stesse modalità di lavoro, abbiamo proposto ai ragazzi un'altra attività (Figura 13), sempre sullo stesso argomento.

<p><b>QU'EST-CE QUE TU PRENDS POUR.....</b></p> <p>...LE PETIT-DÉJEUNER ?.....</p> <p>...LE DÉJEUNER ?.....</p> <p>...LE GOÛTER ? .....</p>
---

Figura 13

Nel compito di Diego (figura 14) il tracciato è illeggibile ed è molto difficile decifrare le parole. Riteniamo che l'alunno debba poter utilizzare degli strumenti compensativi adeguati ai suoi bisogni, ad esempio il computer e Word o altri software specifici per DSA per la scrittura. L'utilizzo di un computer per la scrittura solleverebbe infatti l'alunno da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza tuttavia facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo.

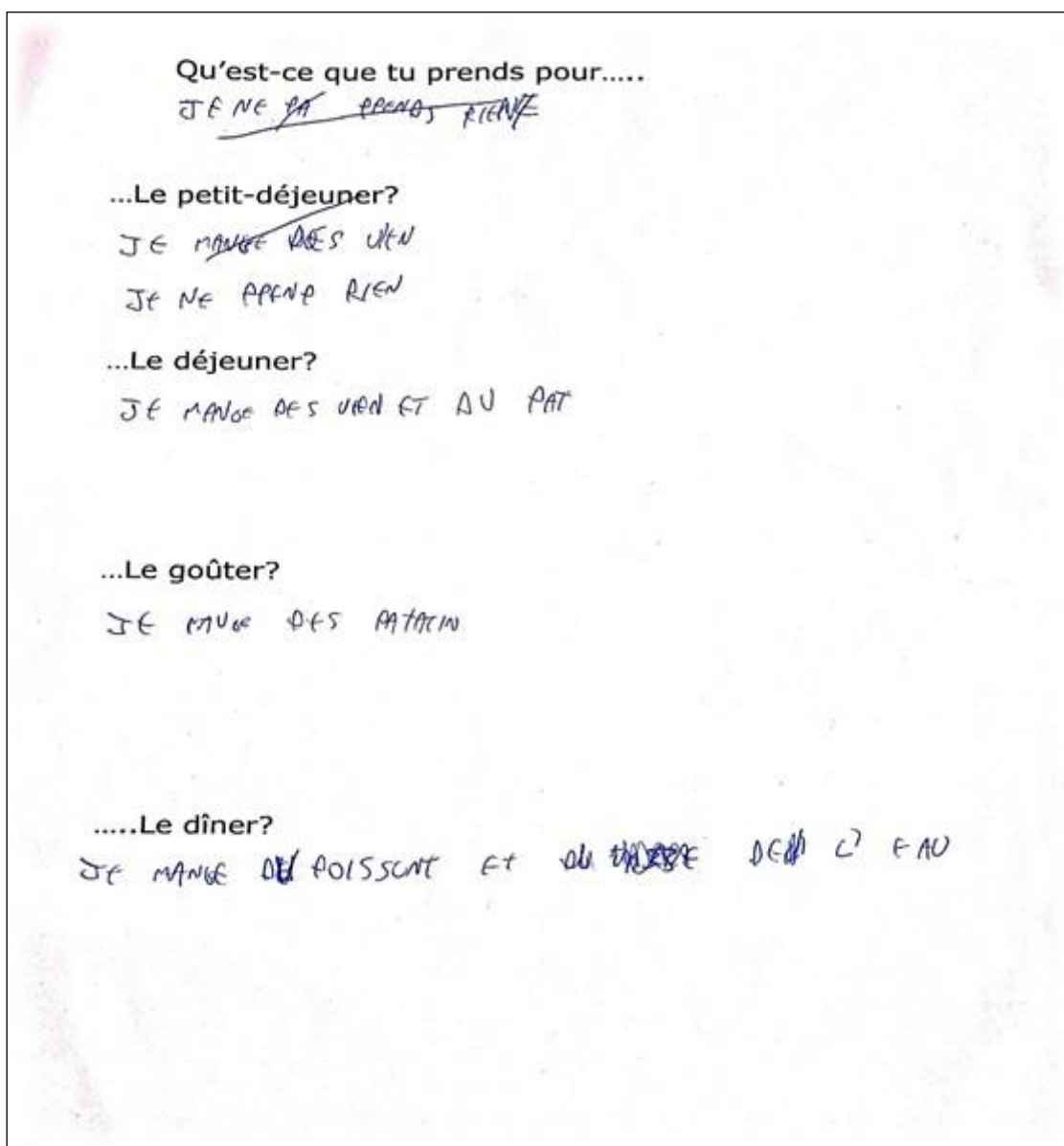


Figura 14

Soffermandoci su Alessia (Fig. 15) invece, abbiamo voluto mettere in evidenza altri aspetti interessanti: l'alunna, nel ricopiare un testo dal libro, inverte tutti gli accenti. Questo conferma quanto sia complessa per lei, e per i dislessici in generale, l'attività di copiatura di un testo scritto. L'insegnante avrebbe dovuto tener conto di questo aspetto, adattando il tipo di esercizio ai bisogni e alle potenzialità di quest'allieva.

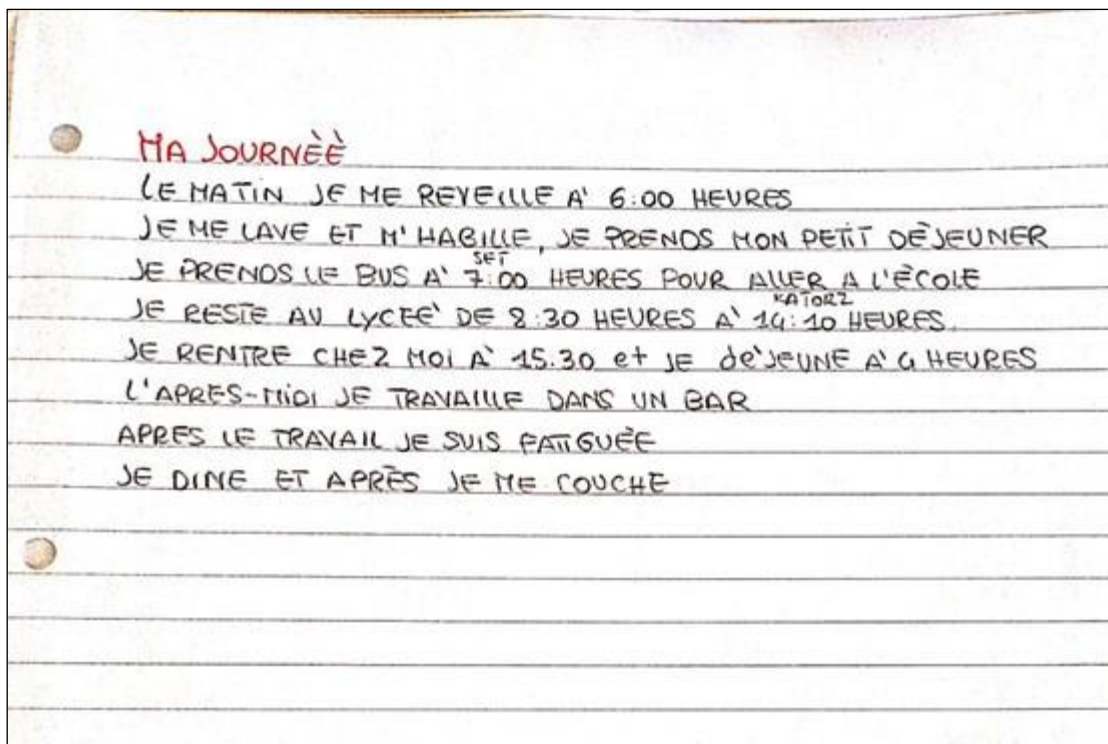


Figura 15

Partecipare alle attività didattiche ed interagire con gli alunni, ci ha permesso di comprendere da vicino quanto sia complesso gestire un così ampio ed eterogeneo ventaglio di profili funzionali, spesso molto differenti tra di loro.

Diego avrebbe necessità di un'azione formativa personalizzata ed individualizzata, ma soprattutto di poter utilizzare dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.) e degli strumenti che lo dispensino (non totalmente) dalla scrittura a mano.

Alessia è l'unica ad aver maturato autonomamente nel tempo delle strategie compensative, tuttavia, evidenziamo anche per lei la necessità di una didattica personalizzata che le consenta di trovare le metodologie e le strategie di apprendimento a partire dalla consapevolezza del proprio stile cognitivo e del proprio talento, in modo tale da sviluppare al meglio le proprie potenzialità.

Differente è la situazione di Giovanni: lavorando con lo studente e mettendolo alla prova abbiamo compreso che le sue difficoltà non sono da ricondurre alla dislessia. L'alunno presenta gravi difficoltà e lentezza nella comprensione delle consegne in lingua italiana.

Per quanto riguarda Mauro, anche se la famiglia non ha provveduto, su segnalazione degli insegnanti, a far valutare l'alunno secondo le modalità previste dall'Art. 3 della Legge 170/2010, riteniamo che il consiglio di classe debba prendere in considerazione la possibilità di adottare delle strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo anche in assenza di una certificazione diagnostica.

### **3.3. Analisi delle verifiche scritte**

Le verifiche sia scritte, sia orali, sono state programmate sempre con largo anticipo, così da consentire a tutti di avere maggior tempo per la preparazione. Tuttavia, l'insegnante non ha provveduto a creare le condizioni ottimali per l'espletamento delle prestazioni da valutare, modificando se necessario i tempi di effettuazione delle prove e loro strutturazione.

### **3.4. Errori commessi nelle verifiche scritte**

Errori commessi da Alessia nelle verifiche scritte analizzate:

## **0 bis. Errori nell'individuazione delle parole nella frase:**

- fusione;
- esempi: *vous sur prendz (vous surprenez)*.

## **1. Errori a dominante fonetica:**

- omissione di sillabe;
- esempi: *nous entrenons un nouveau projet (nous entreprenons un nouveau projet)*.

## **2. Errori legati alle regole di trascrizione:**

- errori che non alterano/alterano la pronuncia (aggiunta/omissione/confusione di accenti);
- esempi: *a l'ècole (à l'école) ; Je reste au lyceè (je reste au lycée)*.

## **3. Errori a dominante morfologica:**

- confusione nell'individuazione dei tempi e dei modi dei verbi, errori di accordo;
- esempi: *quel est votre profession (quelle est votre profession)*.

## **5. Errori legati agli ideogrammi:**

- maiuscole, punteggiatura, apostrofo, trattino d'unione;
- esempi: *mon petit dèjeuner (mon petit-déjeuner)*.

## **6. Errori a dominante non funzionale :**

- lettere etimologiche, omissione di consonante di un gruppo doppio/duplicazione di consonante, accento circonflesso non distintivo;
- esempi: *Je dine (je dîne)*.

## **8. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi:**

- mancata elisione, omissione di articoli, omissione del soggetto, omissione della -t eufonica;

-esempi: *je me lave et m'habille (je me lave et je m'habille)*.

Gli errori commessi da Alessia rientrano nelle categorie 1,2,3,5,6,8.

Gli errori commessi da Diego rientrano nelle categorie 1,3,e,7.

Gli errori commessi dagli altri componenti della classe rientrano in tutte le categorie, tranne nella cat.0, 0bis,4,5 9.

Non è stato invece possibile rilevare gli errori commessi da Giovanni nelle verifiche scritte.

### **3.5. Errori commessi nella produzione orale**

Anche in questa classe si è lavorato sull'attività svolta nell'altra classe: la ricetta dell'*omelette mexicaine*.

Gli errori commessi da Alessia rientrano nelle cat.1,2,3,5,7,8. Soprattutto nelle cat. 5,2,8.

Gli errori commessi da Giovanni rientrano nelle categorie 1,2,3,5,7,8,10,11. Soprattutto nelle categorie 5 e 2.

Gli errori commessi da Diego rientrano nelle categorie 1,2,4,5,8,9,10. Soprattutto nelle cat. 5,1,8.

Gli errori commessi dagli altri componenti della classe rientrano nelle cat.1,2,4,5,6,7,8,9,10. Soprattutto nelle cat.5,2,1,7.

Osservazioni generali sulla classe:

- Per questa classe riteniamo che sia necessario, da parte della docente, un atteggiamento di recupero più deciso, una strategia didattica diversa, che riesca a coinvolgere gli alunni, a motivarli, e che sfrutti il loro potenziale energetico indirizzandolo verso lo studio. La lezione frontale dovrebbe essere sostituita con la didattica laboratoriale, che

può rivelarsi più efficace soprattutto nel contrastare il disinteresse, la demotivazione, la dispersione scolastica.

- In merito al caso sospetto di DSA (Mauro), sappiamo che gli insegnanti hanno consigliato al ragazzo di effettuare dei controlli ma la famiglia si è sempre rifiutata. Riteniamo che debba essere posto un limite all'eccessiva medicalizzazione dei DSA: ogni istituto dovrebbe disporre di personale altamente qualificato in grado di rilevare la presenza di un disturbo dell'apprendimento, così anche quegli studenti che non possono ottenere una certificazione diagnostica di stampo medico possono godere di quella speciale attenzione di cui necessitano.

## **CAPITOLO 4. CLASSE 1F**

### **4.1. Profilo generale della classe**

La classe è composta da 18 alunni, un'alunna con DSA, 2 alunni con BES, e uno alunno con disabilità non frequentante.

Il gruppo è disomogeneo, ragazze e ragazzi (in forte minoranza) formano infatti due blocchi distinti.

Dal punto di vista disciplinare, la classe risulta vivace, facilmente propensa alla chiacchiera, e non curante delle norme che regolano la vita scolastica. La partecipazione e l'interesse alle attività educative è generalmente scarsa, gli alunni particolarmente inclini alla distrazione devono essere sollecitati e guidati costantemente nell'esecuzione dei compiti in classe.

In classe sono presenti due ragazzi di origine straniera: uno di origine lituana, che non si è integrato, ma è l'unico a partecipare alle attività con interesse e motivazione e soprattutto, l'unico che riporta dei risultati scolastici eccellenti; l'altro studente, di origine marocchina, sebbene integrato nel gruppo dei ragazzi

ha manifestato grosse difficoltà dal punto di vista cognitivo. All'interno della classe è presente soltanto una ragazza con DSA, Giada.

## 4.2. Profilo generale degli alunni DSA: Giada

### Andamento scolastico generale

- L'alunna non manifesta particolari difficoltà nelle varie discipline scolastiche. L'alunna ha studiato spagnolo nella scuola secondaria di primo grado, perciò, il suo livello di francese di partenza è pari a zero. Tuttavia, la ragazza non mostra difficoltà di comprensione durante le spiegazioni, riteniamo che alcuni impedimenti dipendano soprattutto da un'esigua esposizione allo studio della lingua francese (da settembre a gennaio).

### Area relazionale e del comportamento

- l'alunna si relaziona correttamente con i compagni di classe e con gli insegnanti ed è sempre rispettosa delle regole.

### Attenzione/memoria

- l'alunna manifesta grandi difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria informazioni e nozioni acquisite, cui consegue una generale difficoltà e lentezza nell'esposizione durante le interrogazioni.

Nel periodo in cui abbiamo condotto le nostre osservazioni in questa classe si è lavorato sulla *présentation personnelle*. Anche qui abbiamo deciso di offrire il nostro supporto all'insegnante partecipando alle attività didattiche e proponendo il lavoro per gruppi.

Seguendo le stesse modalità adottate nelle altre classi, abbiamo cercato di insegnare ai ragazzi come scrivere una presentazione personale utilizzando una

mappa concettuale: il modello proposto è sempre lo stesso, la bubble map<sup>58</sup> che abbiamo utilizzato per la presentazione dell'*omelette mexicaine* (Figura 16).

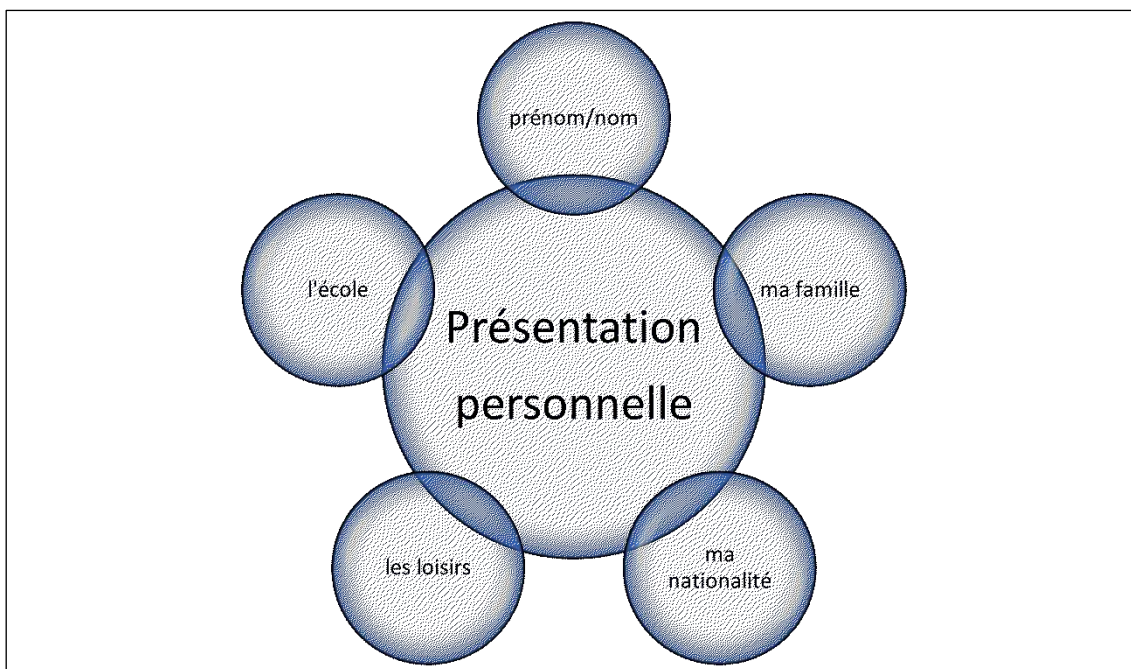


Figura 16

La mappa concettuale è uno strumento grafico che permette non soltanto all'alunno dislessico, ma a tutti gli alunni, di fissare meglio nella mente quello che ha studiato, per poi ricordarlo ed esporlo durante l'interrogazione. È uno strumento che serve a mettere in evidenza i concetti principali di un argomento e i legami che esistono tra questi concetti. È fondamentale che gli apprendenti capiscano che per apprendere non ci si debba limitare ad immagazzinare dei concetti come degli automi, ma che essi debbano essere in grado di

---

<sup>58</sup> Organizzatori grafici di David Hyerle.

comprendere quali sono le relazioni tra i concetti proposti e, rappresentare graficamente questi legami può essere d'aiuto per tutti.

### **4.3. Analisi delle verifiche scritte**

La prima verifica, svolta nel mese di ottobre, comprende alcuni esercizi di grammatica sul presente indicativo dei verbi *Être* e *Avoir*, un esercizio sulla trascrizione dei numeri in lettere, un esercizio sulla presentazione personale, tre esercizi sugli articoli determinativi e indeterminativi. Le consegne sono brevi, chiare e scritte in italiano, ma l'alunna con DSA non ha usufruito di mappe per lo svolgimento del compito, il suo compito inoltre era uguale a quello degli altri compagni.

La seconda verifica, svolta nel mese di dicembre, comprende un esercizio sull'articolo determinativo e indeterminativo, un esercizio in cui viene richiesto di trasformare sostantivi e aggettivi al femminile, un esercizio in cui trasformare i sostantivi al plurale, un esercizio sugli aggettivi possessivi, un esercizio in cui completare la presentazione personale di un personaggio partendo dai dati a disposizione, infine, un esercizio in cui scegliere le traduzioni corrette tra quelle riportate. Anche in questa verifica non sono state apportate modifiche per adattare il compito alle esigenze dell'alunna DSA.

### **4.4. Errori commessi nelle verifiche scritte**

Gli errori commessi da Giada nelle verifiche scritte rientrano nelle categorie 1, 3,6,7 e 10. Gli errori più frequenti rientrano nelle categorie 1 e 7.

Gli errori commessi dagli altri componenti della classe rientrano in tutte le categorie. Quelli più frequenti rientrano nelle categorie 1,3 e 8.

## **4.5. Errori commessi nella produzione orale**

Gli errori commessi da Giada rientrano nelle categorie: 1,2,4,5,7,8.

Gli errori commessi dagli altri componenti del gruppo classe rientrano nelle categorie 1,2,3,5,7,8,9.

### **SECONDA FASE**

**Istituto Margherita di Castelvì**

## **CAPITOLO 5. CLASSE 5M**

La seconda fase della ricerca si è svolta durante l'a.s 2020-2021, da novembre a febbraio. Come già menzionato precedentemente, abbiamo operato in qualità di docente di sostegno in una classe quinta del LES, nell'Istituto Margherita di Castelvì. Durante le lezioni di francese è stato possibile osservare e valutare gli alunni, definire gli errori più frequenti commessi dagli allievi con dislessia e dall'intero gruppo classe, valutare le difficoltà emerse durante l'apprendimento a distanza, e presentare infine un confronto con i risultati ottenuti durante la prima fase. Con il persistere della pandemia, a partire dal mese di ottobre, le attività didattiche in presenza sono state sospese e le lezioni sono state svolte in DAD (didattica a distanza) al 100%, fino al mese di febbraio 2021.

### **5.1. Profilo generale della classe**

La classe 5M è composta da 21 alunni, di cui 3 studenti DSA, e una studentessa H. Il gruppo classe è piuttosto omogeneo per motivazione e

partecipazione alle attività didattiche, mentre è risultato disomogeneo dal punto di vista delle competenze possedute. Emergono infatti, livelli di preparazione diversificati, costituiti da una fascia di livello medio alto, a cui appartengono circa un terzo degli alunni, una fascia di livello intermedio formata da circa un terzo dei rimanenti e, infine, una terza fascia di livello medio basso formata dagli alunni che presentano notevoli fragilità, tra cui i tre studenti con DSA.

Nei mesi della DAD gli studenti della 5M hanno manifestato un comportamento sempre corretto e responsabile partecipando attivamente alle attività proposte in modo interessato e costruttivo, l'impegno è stato costante per quasi tutti gli alunni.

## **5.2. Metodologie, strategie e strumenti didattici**

Come già menzionato, le lezioni sono state svolte in DAD, sulla piattaforma Google Classroom. La nuova modalità didattica, se da una parte ha consentito di arricchire le risorse a disposizione dell'insegnante, dall'altra essa ha messo a dura prova il normale processo di insegnamento-apprendimento a cui insegnati e alunni erano abituati.

La DAD ha permesso di implementare strumenti didattici misti, come l'uso della tavoletta grafica e di presentazioni tipo PowerPoint in simultanea, condividendo lo schermo; ha consentito di utilizzare risorse audiovisive in maniera più estesa e di testare attività sperimentali in remoto che potrebbero essere usate come integrazione o per dimostrazioni in aula; ha facilitato la condivisione dei materiali didattici e così via. Tuttavia, la mancanza di interazione sociale, confronto e scambio diretto, elementi necessari per la crescita di ogni individuo, a cui si sono aggiunti i problemi di connessione e la scarsa dimestichezza da parte di insegnanti e alunni con le moderne tecnologie, hanno reso difficile e complessa l'organizzazione e lo svolgimento delle lezioni.

Con la nuova modalità didattica si è reso necessario ridefinire non soltanto alcuni aspetti della programmazione ma anche quelli relativi alla valutazione, con attenzione massima a tenere nel giusto equilibrio il carico cognitivo, specialmente nei confronti degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Per questa categoria di studenti, e non solo, la DAD, anziché rappresentare un'opportunità, ha contribuito ad accentuare le disparità (Peconio et al., 2021).

Il docente di lingua francese ha basato le attività didattiche principalmente sull'utilizzo del libro digitale, che veniva condiviso sullo schermo con tutta la classe virtuale. Gli argomenti trattati venivano inizialmente spiegati sia in italiano che in francese dal docente, successivamente a turno, gli alunni procedevano alla lettura. L'insegnante, nel corso delle lezioni, ha cercato di stimolare gli alunni al raggiungimento di una competenza linguistica che potesse permettere loro di esprimersi utilizzando un linguaggio chiaro e standard su argomenti inerenti a lavoro, scuola, tempo libero ecc. Per la maggior parte della classe non è stato tuttavia possibile il raggiungimento del livello richiesto conformemente alla certificazione europea DELF B1→B2<sup>59</sup>. Come vedremo, i dati ottenuti dall'osservazione metteranno in evidenza le importanti difficoltà, non soltanto degli allievi con DSA ma di tutto il gruppo classe.

Non è stato possibile valutare la competenza scritta di tutti gli alunni poiché l'insegnante ha preferito dare più importanza allo sviluppo della competenza orale, sia in virtù della prova prevista per l'esame di maturità, sia in virtù delle difficoltà nel valutare l'autenticità delle abilità scritte testate a distanza.

I dati che illustreremo fanno riferimento alla sola competenza orale.

---

<sup>59</sup> Il DELF (*Diplôme d'études en langue française*) è il diploma rilasciato dal *Ministère de l'Éducation nationale française* che attesta la conoscenza della lingua francese come lingua straniera nei livelli A1, A2, B1, B2 del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). I livelli successivi sono certificati dal DALF. Council of Europe Language Policy Portal (coe.int)

### 5.3. Profilo generale degli alunni DSA: Marina, Alberto, Samuel

Tutti e tre gli alunni presentano il disturbo della dislessia. È stato difficile valutare l'alunna in quanto si è assentata frequentemente. Samuel presenta maggiori difficoltà rispetto ai compagni, non soltanto per quanto riguarda l'apprendimento del francese, ma in generale, il suo rendimento scolastico è risultato appena sufficiente in tutte le discipline scolastiche.

Per tutti e tre non emergono particolari impedimenti che riguardano la comprensione, le maggiori difficoltà riguardano l'utilizzo della lingua e risultano principalmente da un'esigua esposizione allo studio della materia.

Gli alunni si relazionano correttamente sia con l'insegnante, sia con gli altri compagni. Marina, più introversa tende ad isolarsi dal resto del gruppo, partecipa poco alla lezione se non sotto espressa richiesta del docente.

Per tutti emergono particolari difficoltà nel recuperare rapidamente dalla memoria informazioni e nozioni acquisite.

### 5.4. Analisi degli errori rilevati

I dati sono stati raccolti durante le lezioni, gli alunni a turno leggono e traducono alcuni testi tratti dal libro del corso di lingua francese.

Riportiamo una sintesi degli errori più frequenti commessi da tutti gli studenti, con disturbo e senza disturbo:

#### 1. Omissione/aggiunta/inversione/ripetizione/confusione di Lettere/sillabe:

- esempi: *quitter* [kuit] al posto di [kite]; *les vacances* [levakan] al posto di [levakãs]; *champ* [kamp] al posto di [jã].

#### 2. Non realizzazione delle vocali nasali:

- esempi: *son* [son] al posto di [sɔ̃]; *référence* [REFERENS] al posto di [REFERĀS]; *exemple* [ɛgzempl] al posto di [ɛgzāpl]; *garçon* [GARsɔ̃] al posto di [GARsɔ̃].

### 3. Errori di accento:

- esempi: *Tanguy* [tangùj] al posto di [tanguj]; *interprète* [INTERPRÉTÉ] al posto di [ĒTERPRĒT].

### 4. Errori nella realizzazione della liaison:

- esempi: *nouveaux amis* [nuvo ami] al posto di [nuvozami]; *des années* [de ane] al posto di [dezane].

### 5. Errori nella realizzazione delle vocali distinzione tra [a] e [ɑ]; [e], [ɛ], [ə]; [o], [ɔ], [Ø]; [œ]; [u], [y]:

- esempi: *de* [dɛ], al posto di [də]; *nombreux* [nombré-nombrù] al posto di [nɔ̃brØ]; *jeune* [ʒun] al posto di [ʒœn]; *une* [iun] al posto di [yn]; *du* [du] al posto di [dy]; *milieu* [milié] al posto di [miljØ]; *amour* [amor] al posto di [amur]; *sauver* [saver] al posto di [sove]; *femme* [fem] al posto di [fam]; *eux* [o] al posto di [Ø].

### 6. Consonanti scempie o geminate:

- esempi: *épuisante* [epwassant] al posto di [epujizāt].

### 7. Pronuncia delle lettere mute in finale di parola:

-esempi: *des* [des] al posto di [de]; *pied* [pjed] al posto di [pje]; *combat* [kɔ̃mbat] al posto di [kɔ̃ba]; *mort* [mɔ̃rt] al posto di [mɔ̃R]; *nager* [naʒer] al posto di [naʒe];

### 8. Errori nella realizzazione dei suoni semivocalici e semiconsonantici

### 9. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi:

- esempi: [*le mon sport préfère*] al posto di [mɔ̃ spɔ̃R préfère]; [*un rituel kesapɛl*] al posto di [œ̃ Rituɛl kisapɛl].

### 10. Invenzione di parole inesistenti in francese

### 11. Fusione di parole.

Osservazioni:

- Tutti gli studenti compiono lo stesso tipo di errori.
- È possibile rilevare con molta frequenza l'interferenza della lingua italiana e dell'inglese.
- Per i DSA emerge una maggiore lentezza ed esitazione nella lettura.
- Tutti gli allievi, quando non ricordano la parola corretta in francese inventano parole nuove, oppure utilizzano il corrispondente della lingua italiana.
- Nonostante le continue correzioni da parte dell'insegnante, gli errori vengono ripetuti.

## **CAPITOLO 6. PRESENTAZIONE DEI RISULTATI FINALI**

L'osservazione effettuata durante le lezioni di lingua francese, negli istituti menzionati, ha permesso di evidenziare:

- le difficoltà degli studenti con dislessia nella lettura, nella produzione scritta e orale;
- le maggiori criticità emerse durante l'apprendimento;
- le differenze tra le difficoltà riscontrate tra alunni con dislessia e alunni senza disturbo nell'apprendimento del francese;
- differenze tra alunni del biennio e alunni di una classe quinta.

## 6.1. Le difficoltà degli studenti con dislessia nella lettura, nella produzione scritta e orale nell'apprendimento del francese

### 6.1.1. Errori nella produzione scritta

Riportiamo nel grafico gli errori più frequenti commessi dagli alunni con dislessia nella produzione scritta.

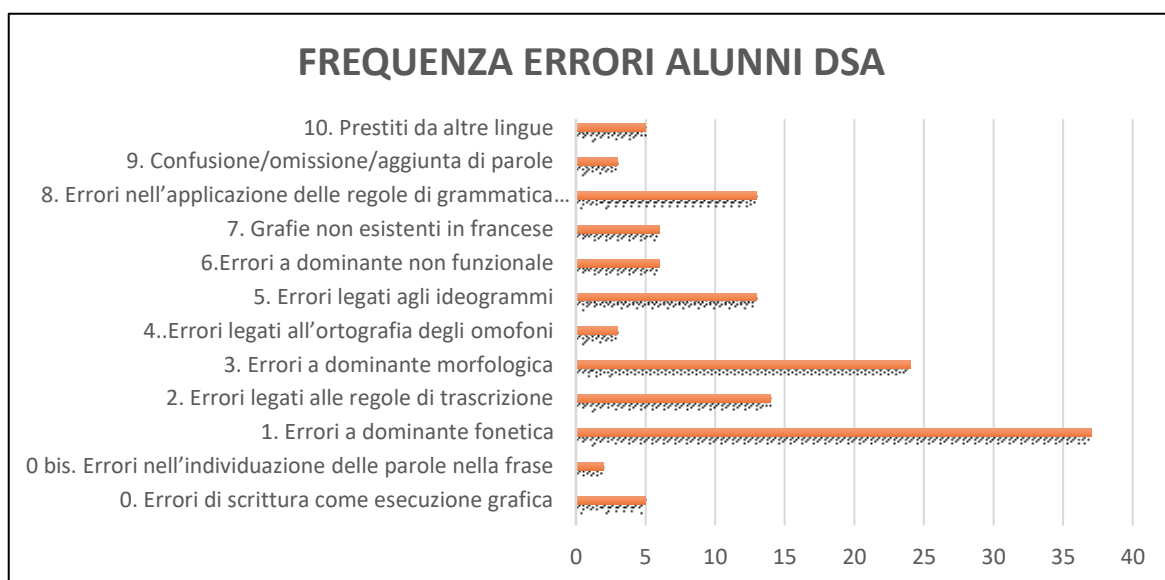


Figura 17

Gli errori che ricorrono con maggiore frequenza rientrano nelle seguenti categorie:

La categoria 1: errori a dominante fonetica.

- Aggiunta/omissione/confusione di consonante e inversione/omissione di sillabe.

È stato possibile osservare che la maggior parte di questi errori possono essere ricondotti a:

- difficoltà legate al disturbo della dislessia (ad esempio nell'inversione e omissione di lettere e sillabe: *Julie se coffie* per *Julie se coiffe*);
- l'influenza della produzione orale (ad esempio nell'omissione di consonanti e vocali finali mute, non pronunciate: *tu va venir* per *tu vas venir*; *nous avon froid* per *nous avons froid*);
- l'interferenza della lingua italiana (ad esempio nella confusione delle vocali: *mar* per *mer*, dall'italiano *mare*; *principauto* per *principauté*, dall'italiano *principato*).

È opportuno sottolineare che per la maggior parte degli studenti è emersa una generale difficoltà a seguire dal libro e a copiare dalla lavagna, per cui la strategia privilegiata per rappresentare i suoni in grafemi (codifica), passa principalmente attraverso il canale uditivo.

Durante lo svolgimento delle lezioni, è stato evidenziato che, negli istituti menzionati, le insegnanti danno poca importanza o per nulla spazio allo studio della fonetica francese attraverso l'uso dell'API, che sarebbe al contrario pertinente allo sviluppo della coscienza fonologica degli apprendenti per migliorare le loro competenze sia nella produzione scritta che nella produzione orale (Zappaterra 2019).

La categoria 3: errori a dominante morfologica.

- Confusione di categoria, di genere, di numero, di forma verbale; errori di accordo tra nomi e aggettivi.

Per quanto riguarda gli errori appartenenti a questa categoria, essi possono essere spiegati come:

- Difficoltà che possono essere ricondotte al disturbo della dislessia (confusione di origine visiva nel riconoscimento dei grafemi);
- l'influenza della produzione orale (per esempio in *elle viennent* per *elles viennent*, *elle* ed *elles* hanno la stessa pronuncia, così come per *ils va voyager* per *il va voyager*, anche qui *il/ils* presentano la stessa pronuncia);

- la mancanza di competenze che riguardano le regole di formazione dei verbi o gli accordi tra nomi e aggettivi (per esempio *ma mère soi maquille* per *ma mère se maquille*).

La categoria 8: errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi.

- Assenza di elisione, omissione/confusione degli articoli, errori nella costruzione sintattica.

Per spiegare la produzione di tali errori, si può far riferimento a:

- la mancanza di competenze che riguardano le regole di grammatica e di sintassi, nell'uso degli articoli ecc. (ad esempio, *elle aime beaucoup danse moderne* per *elle aime beaucoup la danse moderne*);
- difficoltà che possono essere ricondotte al disturbo della dislessia e che riguardano la costruzione della frase, ovvero problemi nell'organizzazione degli elementi costitutivi all'interno della frase (per esempio *a fermé il comment cette porte?* per *comment a-t-il fermé cette porte?*);
- l'interferenza della lingua italiana (per esempio *dix-huit et une quarte* per *il est dix-huit heures et quart*, in cui è evidente il calco sull'espressione italiana *sono le diciotto e un quarto*).

La categoria 2: errori di omissione e di confusione degli accenti.

La categoria 5: che riguarda gli errori delle maiuscole, punteggiatura, trattino di unione, ecc.

La categoria 6: gli errori a dominante non funzionale (lettere etimologiche, consonanti doppie, l'accento circonflesso ecc.).

Per queste categorie gli errori possono essere spiegati come:

- difficoltà che possono essere ricondotte al disturbo della dislessia (confusione di origine visiva nel riconoscimento dei grafemi);
- l'interferenza della lingua italiana: mancanza di accento grafico nel sistema ortografico dell'italiano, trattino di unione non ricorrente

come in francese; l'interferenza della lingua italiana è evidente nel caso delle consonanti semplici o doppie non fonctionnelles, come nelle parole seguenti: *quattro* dall'italiano *quattro*, *italiene* dall'italiano *italiana*.

Per concludere, per quanto riguarda gli errori più frequenti nella produzione scritta, possiamo affermare che:

- è stato possibile riscontrare le stesse tipologie di errori anche per coloro che non presentano un disturbo dell'apprendimento, soprattutto per quanto riguarda le categorie 1, 3 et 8;
- per quanto riguarda la categoria 1 (inversioni, omissioni di lettere e sillabe), si tratta prevalentemente di errori commessi dagli alunni con dislessia;

possiamo inoltre aggiungere che all'origine di tali errori possono esserci:

- difficoltà riconducibili al disturbo della dislessia;
- l'influenza della produzione orale;
- l'interferenza della lingua italiana;
- la mancanza di competenze legate allo studio delle regole di grammatica e di sintassi.

### *6.1.2 Errori nella lettura e nella produzione orale*

Grazie all'analisi delle registrazioni audio, è stato possibile individuare gli errori più diffusi durante la lettura e nella produzione orale, rilevati durante le interrogazioni e durante il normale svolgimento delle lezioni riportati qui di seguito (Figura 18).

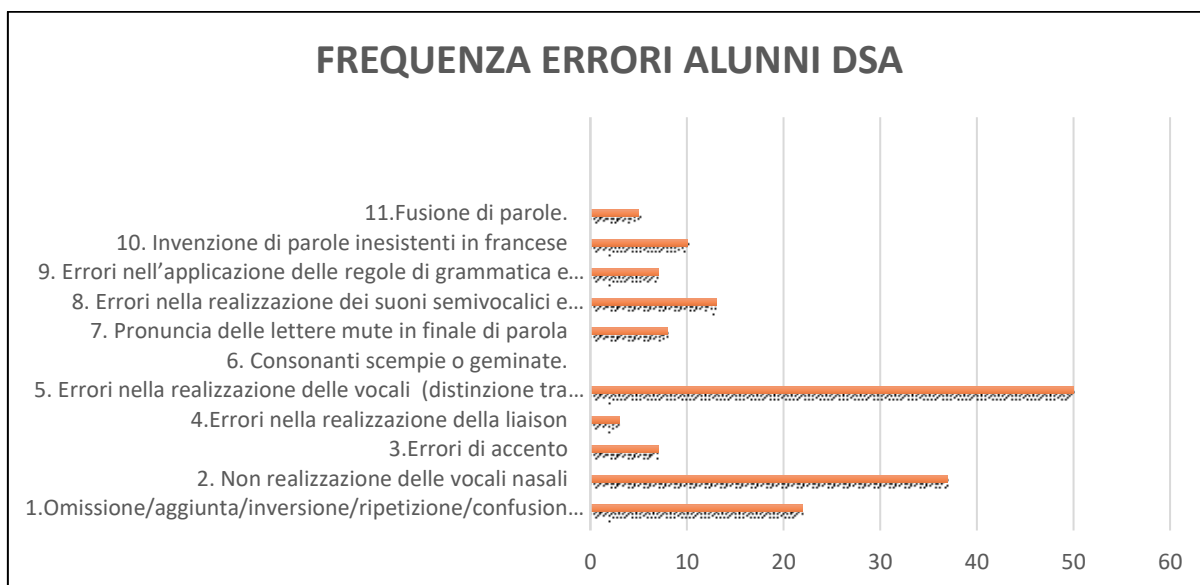


Figura 18

Come indicato nel grafico, gli errori più frequenti nella lettura e nella produzione orale hanno riguardato le seguenti categorie, presentate in ordine di frequenza:

le categorie 5, 2, 1.

Per quanto riguarda le categorie 5 e 2, possiamo affermare che le cause di questi errori portano su:

- suoni difficili da pronunciare per un italofono, poiché non esistono nel sistema fonetico italiano (nasali e vocali orali tipiche della lingua francese);

Per la categoria 1, invece, possiamo affermare che le cause portano su:

- difficoltà che possono essere ricondotte al disturbo della dislessia *pour commencer* pronunciato [poRkomanse], confusione tra [o] e [u].
- l'interferenza della lingua italiana *fourchette* pronunciato con fonema /k/ come in italiano forchetta /k/).

## 6.2. Criticità emerse durante l'apprendimento

Grazie al metodo di indagine di tipo qualitativo, è stato possibile analizzare tutti quegli aspetti riguardanti il contesto scolastico che ci consentono di porre in evidenza le maggiori criticità emerse nel corso dell'apprendimento, nei due istituti in cui è stata condotta l'indagine.

Maggiori criticità emerse nell'istituto Margherita di Castelvi (Prima fase):

**- L'insegnante utilizza prevalentemente la lingua francese e la spiegazione dei contenuti presenta un ritmo troppo veloce.**

Spesso gli alunni hanno incontrato qualche difficoltà nella comprensione di quanto spiegato dall'insegnante e si sono sentiti particolarmente pressati da ritmi di lavoro troppo veloci. Sarebbe auspicabile fornire chiarimenti e spiegazioni anche in lingua italiana e contemplare delle pause, sia per accertarsi che tutti gli alunni abbiano compreso prima di passare agli argomenti successivi, ma soprattutto per consentire anche agli studenti più fragili di stare al passo con il resto della classe. Ricordiamo che, in fase di comprensione orale, lo studente dislessico può trovare maggiori difficoltà rispetto ai compagni nel segmentare le unità di significato nel flusso comunicativo da parte del docente. Inoltre, numerose ricerche (Rowe, 1986; Rhul et al. 1987; Bonwell e Eison, 1991; Wilson e Korn, 2007) evidenziano l'importanza di eseguire delle pause di almeno due/quattro minuti durante la lezione, che permetterebbero agli studenti, soprattutto a quelli con maggiori difficoltà, di scaricare la tensione e prepararsi per la ricezione di nuovi contenuti. La pausa costituisce inoltre un momento di confronto e di chiarimento tra alunni e tra alunni e insegnante e soprattutto, permette di facilitare il mantenimento delle informazioni nella memoria (Di Vesta et al., 1979).

**- Mancanza di dispositivi e attrezzature tecnologiche (LIM).**

L'aula in cui la classe svolge le lezioni è sprovvista di LIM e connessione WIFI, l'insegnante perciò non può ricorrere all'utilizzo di supporti audio-visivi che

possono essere un valido aiuto soprattutto per gli studenti con DSA. Ricordiamo che il canale visivo-non verbale, tipico di chi preferisce lavorare con immagini, figure, schemi ecc., oppure uditivo, tipico di chi predilige utilizzare il canale uditivo e l'ascolto, sono i canali preferiti per un DSA per acquisire le informazioni (Ciceri e Cafaro, 2011).

**- La disposizione dei banchi, in fila, rivolti verso la cattedra, non facilita l'interazione e gli scambi tra gli studenti, fatta eccezione la possibilità di lavorare con il compagno di banco.**

**- Mancanza di competenze specifiche da parte dell'insegnante nell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione educativa.**

Nell'istituto è presente un laboratorio dotato di computer e LIM, al quale la classe accede saltuariamente. Tuttavia, l'insegnante utilizza le funzioni della lavagna multimediale in modo limitato e prevalentemente per illustrare i contenuti mentre gli alunni assumono un atteggiamento passivo.

Usare la LIM per arricchire la lezione frontale diviene soltanto uno spreco di risorse al contrario, la lavagna dovrebbe funzionare al meglio se combinata con approcci interattivi e collaborativi.

**- L'insegnante presta maggiore importanza all'apprendimento mnemonico.**

Questo può rappresentare un ostacolo nell'apprendimento per un DSA che, ricordiamo, possiede una buona memoria a lungo termine, ma possiede limitate capacità nella MBT o ML soprattutto di tipo verbale ed episodico (Stella, 2018).

**- Esiguo numero di attività svolte in gruppo.**

I pochi lavori svolti in gruppo sono organizzati come attività di ripasso di argomenti già svolti, riguardanti gli aspetti grammaticali e sintattici della lingua, che non possono essere considerate attività di cooperative learning<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Non è sufficiente riunire più persone per creare un gruppo di cooperative learning, infatti, esistono precise prassi organizzative da seguire perché si possa parlare di apprendimento cooperativo e tra queste possiamo evidenziare:

**- Maggiore importanza data alla corretta pronuncia e all'articolazione di suoni in lingua francese, ma senza ricorrere all'utilizzo dell' API.**

L'API è il metodo più efficace per apprendere la corretta pronuncia di una lingua. Tuttavia, in nessuna delle classi osservate e in nessuno dei due istituti, l'insegnante ricorre all'utilizzo dell' API per la trascrizione fonetica.

**- Verifiche orali non programmate.**

Ricordiamo che la normativa prevede che le verifiche sia orali che scritte per gli studenti con DSA devono essere programmate con largo anticipo e possibilmente concordando le date con lo studente. Sarebbe preferibile evitare le interrogazioni e le verifiche scritte "a sorpresa"<sup>61</sup>.

**- Mancanza di una competenza osservativa didattico-educativa.**

La competenza osservativa è una delle competenze richieste nella professionalità del docente (Decreto ministeriale del 12 luglio 2011): essa permette di conoscere approfonditamente i profili di tutti gli alunni e ricopre una funzione progettuale di pianificazione delle scelte didattiche e metodologiche da applicare in classe.

**- La lettura ad alta voce in classe.**

Durante la lezione l'alunno dislessico viene spesso sollecitato alla lettura a voce alta davanti alla classe. Sarebbe più opportuno chiedere preventivamente all'alunno se ci sono compiti particolarmente difficili per lui. Ricordiamo che

- 
1. la composizione del gruppo in base al criterio dell'eterogeneità delle caratteristiche personali e delle abilità possedute
  2. il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti
  3. una reale interdipendenza positiva tra i membri del gruppo
  4. l'impegno dei ragazzi a garantirsi l'aiuto reciproco
  5. il senso di responsabilità manifestato nell'ottica di un obiettivo comune
  6. la leadership distribuita sui componenti che assumono quindi ruoli di gestione diversi in base alle situazioni e in funzione degli obiettivi

<sup>61</sup> Linee Guida 12 luglio 2011 Miur

l'alunno con dislessia può essere dispensato durante la lezione dalla lettura a voce alta, davanti ai compagni (misure dispensative, legge 170/2010).

**- Atteggiamento rassegnato e poco comprensivo quando l'alunno dislessico compie errori.**

L'insegnante dovrebbe evitare di porre l'accento sul disturbo dell'allievo: questo atteggiamento, soprattutto davanti alla classe, può generare nell'alunno un senso di frustrazione.

**- L' insegnante non ricorre all'utilizzo di mappe concettuali o mappe mentali durante la spiegazione.**

Le mappe concettuali vengono preparate dall'insegnante e consegnate soltanto all'alunno DSA durante le verifiche scritte. Sarebbe più appropriato stimolare l'alunno alla costruzione di mappe e organizzatori grafici secondo il suo stile personale.

**- Criticità emerse dall'analisi delle verifiche scritte:**

**- osservazioni in merito alla tipologia A:**

*- Tipologia di verifica non adatta per un DSA.*

La verifica analizzata è incentrata su argomenti di grammatica e implica lo studio mnemonico e nozionistico in generale, occorre tenere presente che per i DSA vi è una notevole difficoltà nel ricordare nomi, regole, termini tecnici e definizioni (vedi ad esempio l'esercizio in cui si chiede di coniugare i verbi in sequenza). Al fine di rendere la lettura del compito più agevole, l'insegnante ha provveduto ad aumentare la dimensione del carattere e la spaziatura tra una riga e l'altra, senza rendersi conto che, in questo modo, il compito dello studente risulta troppo lungo (il ragazzo si ritrova sul banco con 6 fogli, 3 fogli di verifica da completare e 3 mappe) e che ciò può contribuire soltanto a disorientarlo visivamente e a confonderlo maggiormente. Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento suggeriscono di impostare delle verifiche con domande a scelta multipla o verifiche strutturate. Spesso

risultano più agevoli i test di riconoscimento, rispetto a quelli di produzione. Sarebbe inoltre auspicabile partire dalle richieste più facili e procedere aumentando gradualmente la difficoltà. A causa della lentezza nello svolgimento delle consegne, l'insegnante dovrebbe prevedere la riduzione del numero degli esercizi, mentre in questo caso l'insegnante opta per la sola riduzione delle frasi che compongono gli esercizi, rispetto al compito degli altri, avendo cura di non far emergere la diversità delle richieste alla classe.

*- Lo studente DSA non usufruisce di tempi aggiuntivi.*

*- Le mappe.*

Le mappe utilizzate dallo studente durante la verifica non possono essere considerate delle mappe vere e proprie (vedi figura 6-7-8).

*- Le consegne non vengono lette ad alta voce prima dello svolgimento del compito, anche se vengono riportate in forma chiara e semplice, sia in francese che in italiano.*

*- Numerazione di esercizi e frasi.*

Gli esercizi sono numerati, le frasi invece non risultano numerate, e sono disposte graficamente in disordine perché l'inizio di ognuna non coincide con il capoverso.

*- La valutazione.*

Nel compito di Giulio, accanto alla valutazione, l'insegnante riporta un commento in cui viene sottolineato il fatto che lo studente ha usufruito dell'aiuto delle mappe. Ricordiamo che per l'alunno con DSA l'utilizzo di strumenti compensativi è un diritto sancito dalla legge 170/2010.

In generale, possiamo affermare che la tipologia di verifica proposta, non risulta adatta al disturbo specifico dell'alunno, in quanto richiede lo sviluppo di abilità che sono di per sé deficitarie nell'alunno con DSA.

Maggiori criticità emerse nell'istituto Alberghiero (Prima fase):

### **- Difficoltà nella gestione della classe.**

Gestione della classe significa tener conto delle diversità, conoscere i bisogni degli alunni, i loro interessi, comprendere che ogni individuo possiede esigenze e peculiarità differenti. Ogni studente porta in aula il proprio vissuto, la propria quotidianità, le proprie esperienze, elementi di cui l'insegnante deve tener conto nel suo agire.

L' insegnante che ho affiancato in questo istituto opera in un contesto scolastico difficile, problematico, dovuto soprattutto all'estrazione socioeconomica e culturale degli apprendenti. Comportamenti indisciplinati, oppositivi e provocatori sono il sintomo di un disagio, forte, radicato e difficile da riorientare. L'insegnante spesso ha manifestato una sensazione di impotenza e la percezione di non essere in grado di svolgere al meglio il proprio lavoro. È chiaro che per l'insegnante risulta difficile operare in un contesto in cui mancano i principali elementi per condurre un'azione didattica efficace: la motivazione, l'interesse, la disciplina. Alla luce di queste osservazioni, riteniamo che l'azione didattica tradizionale debba essere ripensata e riprogettata adattandola al contesto specifico in cui opera, alle esigenze e alle caratteristiche degli apprendenti con cui si lavora.

### **- Mancanza delle competenze specifiche nell'affrontare le problematiche speciali.**

Gli alunni con BES e DSA usufruiscono di tempi aggiuntivi per lo svolgimento delle verifiche scritte, inoltre, per le verifiche orali, hanno la possibilità di concordare la data con l'insegnante e di poter sostenere la prova nuovamente in caso di esito insufficiente. Tuttavia, è stato osservato che gli strumenti compensativi (mappe concettuali e mentali) non vengono messi a disposizione degli alunni, né durante le spiegazioni, né durante le interrogazioni e le verifiche scritte. Inoltre, nelle verifiche scritte analizzate, per i BES e i DSA, non vi è stata alcuna riduzione della quantità di domande, esercizi, quesiti.

- **Mancanza di dispositivi e attrezzature tecnologiche (LIM).**
- **Riuscita scolastica compromessa da fattori quali: demotivazione allo studio, mancanza di interesse, debole autostima da parte degli apprendenti.**
- **Mancanza di libri di testo e del materiale scolastico in generale.**

Nelle classi osservate, la maggior parte degli alunni risulta sprovvista del materiale scolastico.

Maggiori criticità emerse nell'istituto Margherita di Castelvi (Seconda fase):

- **La Didattica a Distanza.**

Alla luce di recenti ricerche, è possibile affermare che la modalità a distanza (DAD) in un quadro generale nel nostro paese, non è stata in grado di andare incontro ai bisogni degli studenti più fragili (con disabilità, BES e DSA), non è stata efficace ai fini dell'inclusione e non ha permesso di promuovere un apprendimento individualizzato ed efficace (Peconio et al., 2021, Piccioli, 2021).

Nel nostro caso specifico è emerso che il passaggio da una didattica in presenza ad una modalità didattica tramite web non è stato accompagnato da una vera e propria rimodulazione dell'azione didattica da parte del docente, che non è stato in grado di promuovere una strategia didattico-educativa in grado di rispondere ai bisogni individuali dei discenti e soprattutto non è riuscito a coinvolgere e sostenere i più fragili.

- **Lacune pregresse nella materia.**

La preparazione di base risulta estremamente lacunosa per la maggior parte dei discenti, e soprattutto per gli studenti DSA e BES, dato che può essere confermato dai risultati ottenuti (vedi par. 5.4).

Nonostante l'impegno, la partecipazione e l'interesse dimostrato durante le lezioni, il rendimento della classe si pone ad un livello quasi sufficiente e per il

docente è stato difficile riuscire ad intervenire per colmare le lacune pregresse dei discenti nella materia.

### **6.3. Differenze tra alunni con dislessia e alunni senza disturbo nell'apprendimento del francese**

Alla luce delle nostre conoscenze teoriche e sulla base di quanto rilevato attraverso la presente ricerca, possiamo affermare che gli alunni con dislessia hanno manifestato, per alcune abilità, le stesse difficoltà dei compagni senza disturbo. Certamente esso interferisce con le normali capacità di questi apprendenti, tuttavia, riteniamo che l'ostacolo principale, per questa categoria di apprendenti, sia rappresentato dalle condizioni di apprendimento proposte che non vanno incontro alle loro esigenze e non facilitano l'acquisizione della LS nemmeno per tutti gli altri alunni.

Per quanto riguarda la produzione scritta, la produzione orale e la lettura, abbiamo rilevato le stesse tipologie di errori anche per coloro che non presentano un disturbo dell'apprendimento. Tuttavia, per quanto concerne la produzione scritta e la lettura, l'origine di alcuni errori (produzione scritta: cat.1 errori a dominante fonetica e cat. 2. errori a dominante morfologica; lettura: cat.1 omissione/aggiunta/inversione/ripetizione/confusione) sarà, per l'alunno dislessico, da attribuire in primo luogo al suo disturbo. In riferimento agli errori di pronuncia, rilevati durante la lettura e nella produzione orale, secondo noi essi sarebbero invece da ricondurre principalmente ad un mancato sviluppo della competenza fonologica, ovvero l'abilità metalinguistica che implica la riflessione sulle caratteristiche del linguaggio.

## **6.4. Differenze tra alunni del biennio e alunni della classe 5 nell'apprendimento del francese**

Il confronto tra i risultati ottenuti durante la prima fase, con quelli riportati durante la seconda fase di quest'indagine, ci ha permesso di comprendere che anche gli alunni della classe quinta manifestano difficoltà importanti che riguardano la pronuncia, nella produzione orale e durante la lettura.

Questo vale sia per gli studenti con disturbo dell'apprendimento, sia per coloro che non presentano alcun disturbo.

Gli errori rilevati sono sempre gli stessi e riguardano: la mancata realizzazione dei suoni nasali; la realizzazione delle vocali, in particolare la distinzione tra [a] e [ɑ]; [e], [ɛ], [ə]; [o], [ɔ], [Ø]; [œ]; [u], [y]; la liaison; la realizzazione dei suoni semivocalici e semiconsonantici, la pronuncia di lettere mute, specialmente quelle che si trovano in finale di parola.

I dati ottenuti ci mostrano chiaramente che, anche per questi alunni, non sono stati messi in atto dei percorsi di sviluppo e potenziamento delle abilità fonologiche.

## **CONCLUSIONI ALLA PARTE II**

L'osservazione effettuata ci ha permesso di mettere in evidenza che:

- le difficoltà riscontrate nel processo di apprendimento del francese dagli studenti con dislessia sono, per alcune abilità, le stesse riscontrate da coloro che non presentano alcun disturbo nell'apprendimento.

- è stato possibile riscontrare le stesse tipologie di errori ma, per quanto riguarda la produzione scritta e la lettura, gli errori commessi dai dislessici dipenderebbero in primo luogo dall'espressività del disturbo. Mentre, in riferimento agli errori di pronuncia, rilevati durante la lettura e nella produzione orale, secondo noi essi sarebbero da ricondurre prima di tutto ad un mancato sviluppo della competenza fonologica in lingua francese.
- nonostante le differenze macroscopiche tra i due istituti (tipologia di formazione proposta, estrazione socioeconomica e culturale della popolazione scolastica, ecc.) le criticità emerse sono molto simili: ad esempio la mancanza della LIM nelle aule, la prevalenza della lezione frontale, la mancanza di competenze specifiche in materia di DSA e così via.
- le difficoltà riscontrate dagli alunni del biennio e dagli alunni della classe quinta nell'apprendimento del francese, soprattutto nella produzione orale, e nella pronuncia, restano le medesime.

## **PARTE III. PROCEDURE DIDATTICHE NELL'APPRENDIMENTO DEL FRANCESE PER ALLIEVI CON DISLESSIA**

### **INTRODUZIONE ALLA PARTE III**

Alla luce dei risultati ottenuti, nell'ultima parte della nostra ricerca vogliamo concentrarci sull'introduzione di quelli che riteniamo gli elementi necessari che consentono al docente di pianificare degli interventi didattici efficaci: la motivazione, l'emozione, l'ambiente di apprendimento strategico, gli strumenti di lavoro, le competenze dell'insegnante nell'affrontare le problematiche speciali. In seguito, presenteremo il Piano Organizzativo della Classe di Lingue, che abbiamo definito attraverso l'acronimo POCL, un percorso che il docente può elaborare per poter mettere in atto le strategie didattiche più efficaci in ambito linguistico.

### **CAPITOLO 1. Elementi necessari per l'apprendimento efficace**

#### **- La motivazione**

La motivazione è una delle condizioni preliminari alla base di ogni apprendimento, a prescindere dalla presenza di una disabilità o diversità. La parola "motivazione" deriva dal latino "*motus*" che significa movimento, la motivazione può essere perciò definita come un processo, una spinta che parte dall'interno ed è in grado di attivare, dirigere e sostenere l'individuo al raggiungimento di un obiettivo. (Stipeck, 1996; De Beni e Moè, 2000).

Il concetto di motivazione in ambito glottodidattico è stato riconosciuto da molti studiosi di educazione linguistica come un valore fondamentale per il successo nell'apprendimento di una lingua straniera (Balboni, 2012; Caon, 2012).

Balboni (1994; 2013) riconduce il concetto di motivazione a tre macrocategorie di base:

- Il dovere, ossia l'obbligo ad apprendere. In ambito scolastico, la motivazione allo studio è spesso legata al concetto di "dovere", che può essere indotto sia da fattori esterni, come ad esempio, il programma scolastico che prevede lo studio di una lingua (dovere eterodiretto), sia da fattori interni, come ad esempio, evitare una situazione di disagio di fronte ad un brutto voto o ricevere una punizione da parte dei genitori (dovere autodiretto). La motivazione in questo senso non è supportata da un effettivo interesse personale ed è facile che i contenuti appresi vengano immagazzinati nella memoria a breve termine e ben presto dimenticati. Vi è apprendimento, ma non acquisizione.

- Il bisogno, ossia la necessità di sviluppare delle conoscenze. In questo senso, il bisogno può rappresentare una motivazione stabile, ma si tratta di una motivazione efficace soltanto fino alla sua soddisfazione, infatti, è probabile che una volta soddisfatti i loro bisogni, gli alunni perdano l'interesse per l'approfondimento dello studio.

- Il piacere, il fattore determinante, secondo Balboni, affinché vi sia apprendimento significativo, stabile e duraturo. In particolare, egli parla di "piacere intrinseco", inteso come un'emozione gradevole e positiva, un'esigenza conoscitiva appagante, il desiderio di partecipazione nell'affrontare esperienze nuove, e di trasformare le conoscenze in competenze personali e di stabilire connessioni tra concetti già acquisiti in classe e quelli già posseduti (Balboni, 2002).

Il modello tripolare di Balboni può essere analizzato per comprendere le dinamiche motivazionali che si attivano nello studente con dislessia che si avvicina allo studio della LS.

Nello studente dislessico il concetto di "dovere" viene generalmente percepito in maniera pressante dato il suo vissuto scolastico, caratterizzato da grandi sforzi per raggiungere il livello medio dei propri compagni. Il concetto di "dovere"

dovrebbe perciò essere trasformato in “senso del dovere” in quanto esso fa leva sul legame di fiducia che viene ad instaurarsi tra insegnante e alunno e che può funzionare da stimolo per l'alunno nell'affrontare compiti meno piacevoli.

Per quanto riguarda il bisogno invece non vi sono differenze rispetto agli alunni senza dislessia.

Il piacere, nello studente dislessico, si presenta inizialmente quasi sempre come un piacere “egodinamico”. Per lui, infatti, l'accostamento ad una nuova lingua rappresenta una “rivincita personale”, una nuova possibilità di ripartire da zero che lo pone allo stesso livello dei suoi compagni. Questo atteggiamento iniziale, tuttavia, è destinato a scomparire ben presto di fronte alle prime difficoltà se non viene predisposto un ambiente di apprendimento che sia in grado di andare incontro ai bisogni dello studente (Melero, 2012).

Se, come dice Balboni (2002), il “piacere intrinseco” costituisce il fattore determinante affinché vi sia apprendimento efficace e stabile, per lo studente con dislessia esso deve essere necessariamente supportato dall'azione efficace dell'insegnante.

Anche il modello di *Stimulus appraisal* di Schumann (1997) che riconduce il concetto di motivazione ad una dimensione più strettamente didattica può essere analizzato per riflettere sulla psicologia dell'alunno dislessico. Schumann parla di motivazione intesa come accettazione da parte del discente di uno stimolo utile, degno di essere acquisito, caratterizzato da cinque elementi fondamentali: novità, piacevolezza e attrattività, pertinenza rispetto agli obiettivi, realizzabilità e sicurezza psicosociale (Balboni, 2002; Melero, 2012, Balboni, 2013).

L'insegnante deve essere in grado, perciò, di creare un ambiente di apprendimento motivante e piacevole facendo leva sulle emozioni positive come la sorpresa, la gioia, evitando di creare quelle situazioni che possono generare ansia nell'alunno dislessico, che spesso si porta dietro un bagaglio di emozioni negative.

L'input linguistico offerto dall'insegnante, per essere valutato positivamente deve presentare elementi di novità ma facendo attenzione perché un eccessivo ricorso alle novità può disorientare l'alunno. Ricordiamo che l'alunno con dislessia ha bisogno di tempi più lunghi per assimilare al meglio l'informazione e la didattica deve risultare per questo ridondante. L'insegnante si assicurerà che il discente abbia compreso e assimilato i contenuti presentati prima di introdurre di nuovi.

Per l'alunno con disturbo dell'apprendimento è molto importante, dato il suo vissuto scolastico caratterizzato da insuccessi e sfiducia nell'apprendimento, ritrovare quella serenità e quel piacere di imparare. Ma è bene che il docente tenga sempre conto che per l'alunno con dislessia l'input offerto risulti funzionale ai suoi bisogni, che il compito proposto sia realizzabile e che non metta a rischio la sua autostima e la sua immagine di fronte ai compagni. Occorrerà perciò prestare attenzione agli approcci, ai metodi, agli obiettivi, alle tecniche che tenendo in considerazione il quadro linguistico dello studente, non soltanto quello psicologico (Melerò, 2012: 150-154).

#### - L'emozione

I contributi citati ci mostrano come la variabile emozionale possa incidere notevolmente sulla qualità dell'apprendimento, infatti, non soltanto le informazioni restano più facilmente nella memoria a lungo termine, ma risultano più facilmente reperibili se apprese sfruttando la componente emozionale (Friedrich e Preiss, 2003).

Nel processo di acquisizione di una lingua straniera, le emozioni devono essere in grado di innescare una reazione psico-fisiologica positiva, piacevole, che determini l'acquisizione, ovvero la creazione di sinapsi stabili, l'emozione eros e devono creare motivazione e desiderio di imparare (Balboni, 2013).

Molti studiosi hanno dedicato una certa attenzione alle emozioni dello studente nell'apprendimento delle lingue straniere, come Balboni e Shumann già menzionati precedentemente. Riteniamo importante nel processo di apprendimento prestare attenzione ad un campo invece di cui non si tiene spesso

molto conto: il ruolo delle emozioni dell'insegnante al di là della relazione stabilita con i suoi alunni, anche se non si può prescindere da questo nell'analisi (Kassagby et al. 2001).

È nei primi anni duemila che inizia l'interesse pedagogico per il ruolo delle emozioni del docente (Balboni, 2013).

Le emozioni influenzano la motivazione non soltanto dell'alunno, ma anche dell'insegnante, la sua capacità cognitiva, il modo in cui gestisce la classe, il modo in cui valuta i propri studenti. Il modello proposto da Schumann (1997) può essere adattato anche agli insegnanti, utilizzando la stessa griglia impiegata per gli studenti. Ritroveremo quindi gli stessi elementi: novità; piacevolezza e attrattività, realizzabilità e sicurezza psicosociale.

- **Novità.** Nonostante il desiderio di fare qualcosa di nuovo, variare input e attività che conducano a dei momenti di emozione positiva, gli elementi di novità nell'attività dell'insegnante sono relativamente pochi. È più frequente per l'insegnante, sperimentare emozioni di noia come conseguenza alla routinizzazione dell'insegnamento. È importante, perciò, che l'insegnante sperimenti sempre soluzioni nuove e stimolanti, per sé stesso, al fine di non cadere in quella situazione comunemente definita "burnout", e per i suoi stessi alunni.

- **Piacevolezza e attrattività.** La piacevolezza può consistere ad esempio nella bellezza e nella qualità estetica degli strumenti didattici utilizzati: è importante che l'insegnante disponga degli strumenti necessari che gli consentano di lavorare al meglio, e anche di poter diversificare la lezione di volta in volta, e sperimentare soluzioni nuove e stimolanti.

- **Pertinenza rispetto agli obiettivi.** Gli insegnanti di lingue sono consapevoli del fatto che imparare una lingua straniera sia un compito difficile, ma fattibile, anche per studenti con disturbo specifico di apprendimento. Ricordiamo ancora la necessità di garantire per questi studenti le metodologie più appropriate, anche

grazie alla disponibilità di un certo tipo di strumenti che il docente avrà a sua disposizione.

- Realizzabilità e sicurezza psicosociale. Per l'insegnante di lingue è fondamentale non soltanto credere nel proprio operato ma soprattutto credere con orgoglio nel valore dell'insegnamento di una lingua straniera.

Riteniamo che lavorare razionalmente ed emozionalmente conduca i docenti ad un operato efficace. Di conseguenza, anche lo studente che subisce l'azione del docente e le emozioni positive che egli suscita, sia esso un apprendente con disabilità o diversità di apprendimento, possa avere buone probabilità di successo.

- L'ambiente di apprendimento strategico

Gli studi sulla motivazione ci mostrano che non si può prescindere dall'osservazione del legame che intercorre con l'ambiente sociale e spaziale in cui la motivazione dello studente si situa e si attua (Rheinberg et al. 1997).

Senza entrare nel merito delle relazioni sociali che si instaurano all'interno della classe, tra alunni e tra alunni e insegnanti, ciò su cui vogliamo porre l'attenzione in questo paragrafo è l'importanza dell'ambiente in cui si situa l'apprendimento linguistico, inteso in senso strettamente fisico e spaziale.

Negli approcci formalistici e strutturali<sup>62</sup> gli spazi dedicati alla didattica sono considerati elementi superflui e inutilizzabili dall'apprendente in quanto egli assume un ruolo marginale, rispetto al docente che domina la scena didattica. Negli approcci umanistico-affettivi al contrario la dimensione fisica dell'apprendimento acquista grande importanza: l'aula diventa una sorta di cornice all'interno della quale si attua l'esperienza sensoriale, cognitiva, emotiva, affettiva e linguistica dell'alunno.

---

<sup>62</sup> Negli approcci formalistici e strutturali lo spazio dell'aula si sviluppa longitudinalmente, il docente si colloca al vertice di questo spazio e gli apprendenti sono disposti in lunghe file in maniera ordinata e sequenziale. Il docente, in questo tipo di spazio, domina sia spazialmente che verbalmente. Ne deriva un ambiente di apprendimento statico, che rende prevedibile il processo di apprendimento.

Importanti studi di psicologia ambientale sottolineano l'importanza di una progettazione strategica delle aree deputate all'apprendimento, l'innovazione didattica infatti non può concretizzarsi soltanto attraverso l'attivazione di nuove metodologie e strategie didattiche, ma essa richiede anche il ripensamento di un setting formativo che non è mai cambiato.

In che modo un'aula vuota, priva di arredi, componenti oggettuali, spesso anche priva di strumenti tecnologici, può essere un luogo piacevole e stimolante per uno studente? Eppure, questa è la realtà in cui i nostri studenti operano quotidianamente e la realtà in cui ci siamo immersi per condurre la nostra ricerca.

Un luogo efficiente per l'acquisizione di una LS è uno spazio in grado di offrire all'apprendente le migliori condizioni di benessere attraverso stimoli sensoriali (profumi, luci, colori), servizi, strumenti multimediali e interattivi. Un ambiente in grado di fornire una molteplicità di stimoli (visuali, uditivi, cinestetici ecc.) non soltanto consente di migliorare la qualità del processo di insegnamento e aumentare la produttività degli studenti, ma esso rappresenta soprattutto uno spazio accessibile per gli allievi con bisogni educativi speciali e per quelli con disturbi dell'apprendimento (Maugeri, 2017).

- Gli strumenti

Gli strumenti compensativi sono espressamente citati nella legge 170/2010 *“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”* e nelle allegate *“Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbo specifico di apprendimento”*. Dalla calcolatrice, agli audiolibri e al tablet, alle mappe concettuali e mentali, questi strumenti non sono capaci di risolvere tutte le problematiche relative alle caratteristiche delle persone con dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia (DSA), ma costituiscono delle risorse che permettono di affrontare e ridurre le difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel calcolo, e inoltre consentono allo studente di esprimere le proprie competenze nel modo più elevato possibile mettendolo in situazione di parità con gli altri.

La legge n.170 sancisce il diritto per gli studenti DSA all'utilizzo competente e consapevole degli strumenti compensativi e a fruire di misure dispensative, di una didattica individualizzata e personalizzata in tutti i cicli di istruzione (MIUR, 2011). Sebbene la scuola abbia il dovere di mettere a disposizione dell'alunno tutti gli strumenti e le risorse di cui egli necessita, la realtà ci presenta un quadro ben diverso:

- molti contesti scolastici non riescono a garantire le risorse necessarie all'apprendimento, non soltanto per questa categoria di apprendenti, ma per tutti gli allievi;

- la loro applicazione viene spesso interpretata come una concessione facilitante che spinge molti studenti a non voler usare questi strumenti, considerati dei marcatori della diversità;

- spesso gli strumenti non sono calibrati sulle effettive necessità dello studente. Ricordiamo che ogni studente, con BES o no, predilige uno stile di apprendimento personale. È compito del docente, riuscire ad osservare e a comprendere qual è lo stile di apprendimento di ogni studente. È importante, inoltre, che ogni apprendente costruisca autonomamente i propri strumenti compensativi, le mappe, gli organizzatori grafici, secondo il suo stile, per riuscire a trovare il suo metodo di studio.

- spesso gli strumenti compensativi vengono messi a disposizione dello studente a seconda che il docente lo ritenga necessario o meno. Ricordiamo che gli strumenti dovrebbero essere utilizzati e mantenuti sempre, anche in sede di verifiche.

In questa ottica riteniamo sia più importante andare oltre la logica degli strumenti compensativi solo per le persone con DSA, e strutturare una didattica realmente inclusiva ed efficace che garantisca gli strumenti e le risorse necessarie all'apprendimento per tutti gli studenti, nessuno escluso (Bachmann, 2009; Pratelli e Rifiuti, 2016).

- La competenza dell'insegnante nell'affrontare le problematiche speciali

La professionalità docente non può prescindere dalle competenze legate alla pedagogia e alla didattica speciale. Se per l'alunno in situazione di handicap è prevista la presenza e l'assistenza dell'insegnante di sostegno, anche se ciò non implica che tale figura debba farsi carico da solo del processo di integrazione e del percorso didattico-educativo dell'alunno, è ai docenti curricolari che è richiesta una competenza specifica nella gestione degli alunni con DSA.

La legge n. 170 è stata una grande conquista, una svolta per il sistema scolastico italiano, eppure a distanza di dieci anni, ancora troppo spesso si sente dire che i dislessici sono troppi, che i dislessici sono soltanto alunni pigri e che in giro ci siano numerose diagnosi fasulle.

La legge introduce le misure da adottare per impostare percorsi didattici efficaci, strategici, individualizzati e personalizzati, e soprattutto inclusivi. Nell'articolo 4 si legge che la scuola si impegna ad assicurare ai docenti, di ogni ordine e grado, un'adeguata formazione finalizzata all'acquisizione delle competenze necessarie per il trattamento dei DSA.

La conoscenza dei disturbi specifici dell'apprendimento è competenza necessaria al fine di rimuovere le barriere che ostacolano l'apprendimento per questa tipologia di studenti, in realtà la sola conoscenza non è sufficiente, la legge impone un cambiamento culturale, un atteggiamento nuovo da parte dell'insegnante.

La comprensione, non generica, è un concetto che va oltre qualsiasi misura compensativa e dispensativa, oltre qualsiasi PDP, è la considerazione dell'alunno, come persona, è un atteggiamento che consente al docente di conoscere nel profondo il vissuto personale dello studente.

Ciò che molti docenti fanno fatica a comprendere è che le scelte didattiche e i cambiamenti metodologici e di gestione che possono essere messi in atto per aiutare un alunno con DSA, non possono prescindere da una giusta attenzione e comprensione dei bisogni dell'alunno. Tale atteggiamento consente realmente di mettere al centro della nostra didattica la persona, riconoscere i diversi stili di

apprendimento dei nostri allievi, capire, accogliere, valorizzare le differenze, attuare scelte didattiche e cambiamenti metodologici utili a tutti gli allievi (Bittanti, 2010; Grasselli, 2013; Forte Bice, 2018).

## **CAPITOLO 2. POCL (PIANO ORGANIZZATIVO DELLA CLASSE DI LINGUE)**

In questo ultimo capitolo ci proponiamo di illustrare un piano organizzativo che il docente elabora, esaminando una serie di elementi che presenteremo, alla base della strategia didattica-educativa.

Basandoci sulla ricerca condotta, vogliamo proporre delle indicazioni su come elaborare un piano organizzativo della classe di lingue che indicheremo attraverso l'acronimo POCL, presso una delle classi dell'Istituto Alberghiero, che tra i due istituti è quello in cui sono state rilevate maggiori criticità. Ricordiamo infatti:

- la mancanza di strumenti a disposizione dell'insegnante, LIM, dispositivi informatici, materiale didattico, libro di testo;
- la mancanza di una competenza specifica da parte del docente in materia DSA;
- indicazioni e misure contenute nella legge 170 e nelle linee guida che spesso non vengono rispettate e applicate;
- il contesto scolastico difficile da gestire (estrazione socioeconomica e culturale degli apprendenti) che complica le condizioni di apprendimento;
- riuscita scolastica degli apprendenti compromessa da fattori quali demotivazione allo studio, mancanza di interesse, debole autostima;
- impotenza e demotivazione da parte dell'insegnante di fronte alle difficoltà di gestione della classe;

Il nostro piano prevede una serie di step da seguire che analizzeremo uno per uno:

1. l'analisi dell'ambiente in cui si situa l'apprendimento;
2. la conoscenza dei soggetti apprendenti;
3. l'analisi degli strumenti a disposizione;
4. l'analisi della programmazione dell'a.s.;
5. la progettazione in dettaglio delle lezioni e delle modalità di valutazione degli apprendimenti;
6. L'analisi dell'ambiente consiste nell'analisi dello spazio, inteso come spazio fisico e sociale, ovvero l'ambiente in cui si situa il processo di apprendimento e si sviluppano le relazioni tra docenti e alunni.

Abbiamo detto che la lezione frontale è quella maggiormente utilizzata nelle classi descritte: l'insegnante, in piedi alla lavagna o seduta alla cattedra, presenta i contenuti del libro e talvolta scrive alla lavagna per fissare i concetti, ma senza ricorrere all'uso di organizzatori grafici, mappe mentali e concettuali. Come già detto precedentemente, il ruolo attivo è svolto principalmente dal docente, mentre gli alunni ascoltano passivamente la lezione. Quasi nessuno prende appunti e porta il libro di testo. Sebbene la lezione frontale permetta di trasmettere una quantità considerevole di contenuti in tempi brevi, tuttavia, visto l'atteggiamento prevalentemente passivo dei discenti, questa modalità di condurre la lezione come abbiamo dimostrato non si è rivelata efficace. Abbiamo invece osservato che le attività da svolgere in gruppo hanno al contrario favorito la partecipazione attiva dei discenti. Per fare ciò è stato necessario modificare la disposizione dei banchi e formare dei piccoli gruppi di lavoro che sono stati collocati sufficientemente distanti tra loro all'interno dell'aula. I componenti di ogni gruppo sono stati disposti in cerchio così da favorire il confronto faccia a faccia, e l'utilizzo di un tono di voce pacato, per evitare di disturbare i compagni degli altri gruppi. Le analisi più recenti sulla disposizione dei banchi e degli arredi nelle classi

hanno evidenziato la necessità di una scelta di un “*setting d’aula*” che si adatti alle diverse tipologie di attività didattiche che vengono svolte. La disposizione spaziale degli alunni offre una notevole molteplicità di informazioni circa le forze di attrazione e di repulsione che possono svilupparsi all’interno di un gruppo classe . Gli spazi devono divenire flessibili e dinamici, anche privi di cattedra, nei quali la classica lezione frontale trasmissiva diventa soltanto un momento, una breve parentesi dell’azione didattica, mentre largo spazio deve essere lasciato ai processi comunicativi e collaborativi, di ricerca, di brainstorming, di rielaborazione e presentazione e dove gli studenti diventano effettivamente soggetti attivi della propria formazione: in pratica un allestimento di locali-aule dove davvero anche il docente assume il ruolo di regista e facilitatore dell’apprendimento.

2. La conoscenza del gruppo classe risulta fondamentale per elaborare delle strategie di apprendimento adatte ai bisogni di tutti e soprattutto che facciano leva sugli interessi degli apprendenti. È giusto considerare che la conoscenza dei discenti si attua nel tempo, riteniamo tuttavia indispensabile somministrare agli apprendenti, ad inizio anno scolastico, una serie di questionari, da quello conoscitivo (informazioni che concernono la vita familiare, le attività svolte nel quotidiano, gli interessi ecc.), ai test per valutare i livelli di competenze in lingua straniera, al questionario sugli stili di apprendimento (modello VAK ad esempio). Riteniamo sia importante cercare di ottenere il maggior numero di informazioni riguardo ogni singolo componente della classe. Riteniamo fondamentale inoltre conoscere la qualità delle relazioni instaurate tra i componenti del gruppo classe.

3. Prima di valutare quali strategie didattiche è utile impostare, il nostro piano prevede che l’insegnante valuti prima di tutto quali strumenti e quali risorse ha a sua disposizione per svolgere la lezione (il manuale di lingua, la possibilità di stampare delle fotocopie, utilizzare la LIM, internet ecc.) e successivamente possa pianificare l’azione didattica. Nel caso dell’istituto in questione, abbiamo sottolineato una grave mancanza delle risorse necessarie sia per il lavoro dell’insegnante sia per il percorso di apprendimento dei discenti. Riteniamo che,

in mancanza di risorse digitali, dei libri di testo e della possibilità di stampare delle fotocopie, sia necessario scardinare l'impianto della lezione tradizionale, la lezione frontale, e privilegiare una metodologia che coinvolga gli allievi attivamente nel processo di apprendimento favorendo ad esempio l'apprendimento tra pari, l'apprendimento basato sull'indagine e sulla scoperta e così via.

4. dopo aver analizzato la programmazione annuale, l'insegnante stabilisce, sulla base degli elementi menzionati precedentemente, come sviluppare la lezione e quali strategie didattiche mettere in atto.

5. Una volta analizzati tutti gli elementi che abbiamo appena introdotto, l'insegnante deve essere capace di muoversi efficientemente tra macroprogettazione (percorso annuale) e microprogettazione (lezione) programmando in maniera dettagliata i diversi percorsi di personalizzazione e di individualizzazione che possano rispondere ai bisogni di tutti gli alunni (Rossi e Giaconi, 2016)

Riteniamo fondamentale che vengano ridotti i tempi tra il momento della spiegazione e il momento di verifica degli apprendimenti, che venga dato maggiore spazio all'attività di gruppo, che motiva, rende autonomi e responsabili i discenti.

L'insegnante deve puntare verso una didattica per competenze, che non focalizzi la sua attenzione principalmente sulla letto-scrittura e sull'apprendimento mnemonico ma che valorizzi l'importanza della scoperta attraverso il problem solving, l'apprendimento esperienziale e il lavoro cooperativo, metodi che possono garantire il successo formativo per tutti gli allievi (Dettori, 2017)

L'insegnante deve inoltre favorire lo sviluppo di una competenza comunicativa, adottando strategie che mettano i discenti nella situazione di operare con la lingua, sfruttando ad esempio la presenza dei laboratori all'interno dell'istituto dedicati alla pratica enogastronomica, ad esempio, come luoghi in cui situare l'apprendimento attivo.

Egli deve favorire la costruzione di mappe e organizzatori grafici quali strumenti di supporto per tutti gli alunni, non soltanto per i DSA e per i BES.

Abbiamo già menzionato il fatto che la maggior parte della componente scolastica osservata presenta un forte potenziale energetico da sfruttare. Molti sono propensi alla chiacchiera e durante l'ora di lezione, raramente riescono a stare seduti al proprio banco. Il docente potrebbe sfruttare questa caratteristica degli apprendenti cercando di rendere più dinamico il processo di apprendimento, attraverso ad esempio attività motorie che includano l'utilizzo della lingua (Learning-by-doing).

La nostra ricerca ha messo in evidenza, inoltre, la scarsa attenzione che tutti gli insegnanti coinvolti nell'indagine prestano allo sviluppo e al potenziamento della consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lingua straniera. L'esposizione agli stimoli uditivi dei suoni linguistici non è accompagnata da un'attenta riflessione sulla composizione e scomposizione dei suoni associati alle parole. Non vi è un lavoro supportato da un metodo preciso e specifico che tenga conto, inoltre, degli alunni con disturbi dell'apprendimento.

È ampiamente confermato dalla letteratura scientifica che gli apprendenti si sentono più a loro agio quando imparano le regole della lingua (Zappaterra, 2019).

È quindi compito degli insegnanti aiutare gli alunni a riflettere consapevolmente su ciò che pronunciano, progettando percorsi didattici attenti ai bisogni di tutti gli alunni. È appurato che la consapevolezza fonologica ricopre un ruolo significativo non solo per lo sviluppo delle competenze orali, ma anche per quelle scritte (Ibid.: p.9).

## CONCLUSIONI

### BREVE RIEPILOGO DELLA RICERCA

Per lo studente con dislessia, l'apprendimento di una lingua straniera è un processo estremamente complesso, sul quale incidono fattori interni ed esterni all'allievo (Balboni, 2011). Le difficoltà che questa categoria di apprendenti può riscontrare in particolare nell'apprendimento della lingua francese non dipendono esclusivamente dal disturbo. Certamente esso interferisce nell'acquisizione della LS, tuttavia, anche l'alunno con dislessia può raggiungere risultati eccellenti, purché siano favorite le condizioni per un apprendimento efficace.

Il presente lavoro ci ha consentito di mettere in evidenza le criticità che riguardano il processo di apprendimento del francese per gli alunni con dislessia, in alcuni istituti nella scuola secondaria di secondo grado della città di Sassari.

I risultati mostrano come le difficoltà riscontrate da questa categoria di apprendenti nell'acquisizione della LS sono, per alcune abilità, le stesse riscontrate da coloro che non presentano alcun disturbo nell'apprendimento. È stato possibile rilevare inoltre le stesse tipologie di errori commessi ma, per quanto riguarda la produzione scritta e la lettura, gli errori commessi dai dislessici dipenderebbero in primo luogo dall'espressività del disturbo. Mentre, in riferimento agli errori di pronuncia, rilevati durante la lettura e nella produzione orale, secondo noi essi sarebbero da ricondurre prima di tutto ad un mancato sviluppo della competenza fonologica in lingua francese, determinato dalle scelte metodologiche degli insegnanti.

Le criticità emerse nei due istituti in cui è stata condotta l'indagine sono simili per molti aspetti: ad esempio la mancanza della LIM nelle aule, la prevalenza della lezione frontale, la mancanza di competenze specifiche in materia di DSA da parte degli insegnanti e così via.

Le condizioni di apprendimento e le metodologie didattiche adottate non sono state in grado di migliorare la qualità degli apprendimenti, né per gli studenti con DSA, né per tutti gli altri. Abbiamo perciò voluto offrire una riflessione in merito alle procedure didattiche da adottare in questi specifici contesti. L'azione didattica non può essere organizzata in maniera astratta e proposta alla stessa maniera in tutte le classi in cui si va ad operare. Essa va contestualizzata, pianificata e organizzata sulla base degli strumenti che l'insegnante ha a sua disposizione, in base alle caratteristiche specifiche degli apprendenti con cui l'insegnante si ritrova a lavorare, cercando di rispettare la diversità di ogni apprendente. Essa deve prevedere procedure attuabili, sostenibili, flessibili e modificabili nel corso del tempo, basata su un protocollo ben pensato e calibrato sulle necessità di tutti gli apprendenti.

## BIBLIOGRAFIA

Agliotti S.M. & Fabbro F. 2006. Neuropsicologia del linguaggio. Il Mulino, Bologna.

Aiello P., Di Gennaro D. C., Di Tore S. & Sibilio M. 2013. Dislessia e complessità didattica della lingua inglese nei contesti scolastici italiani: proposta di un approccio multisensoriale ed interattivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 107-122.

Asher J.J. 1969. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), 3-17.

APA, American Psychiatric Association 2013. DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Bachmann C. 2009. DSA e scuola: risorse per l'apprendimento. Atti del primo Convegno nazionale. Lampi di Stampa.0075

Balboni P.E. 1994. Didattica dell'italiano a stranieri. Bonacci, Roma.

Balboni P.E. 2000. Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano. In: Dolci R.,

Balboni P.E. 2002. Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse. UTET Libreria, Torino.

Baldi P.L. 2008. Le parole della mente: Lessico mentale e processi linguistici. Franco Angeli.

Balboni P.E. 2008. Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche. UTET Università, Torino.

Balboni P.E. 2012. Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. *EL.LE*, 1 (2), 241-265.

Balboni P.E. 2013. Il ruolo delle emozioni del docente. *EL.LE*, 2 (1), 7-30.

- Balboni P. E. 2020. Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica. *EL. LE*, 9(3), 333-44.
- Balboni P. E. 2021. Natura delle abilità linguistiche in BRICHESE A., CAON F., MELERO RODRÌGUES C. (a cura di), *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES* Publisher: Milano, Pearson.
- Baldacci M. & Frabboni F. 2013. *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. UTET Università, Torino.
- Bancroft J.W. 1999. *Suggestopedia and Language*. Routledge, London.
- Barbier R. 2007. *La ricerca-azione*. Armando Editore, Roma.
- Benso E. 2011. *La dislessia: Una guida per genitori e insegnanti: teoria, trattamenti e giochi*. Edizioni Il leone verde.
- Bidaud F. 2015. *Grammaire du français pour italophones*. 3 ed., UTET Università, Torino.
- Bishop D.V.M. & Snowling M.J. 2004. Developmental dyslexia and specific language impairment : same or different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858–886.
- Bittanti E. 2010. *Scuola e psicologia: un'alleanza possibile? Insegnanti psicologi e genitori in un progetto di psicologia scolastica*. Franco Angeli.
- Bolger N., Davis A., Rafaeli E. 2003. *Diary Methods : Capturing Life as it is Lived*. *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.
- Bonwell C.C., Eison J.A. 1991. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Eric digests.
- Bozzo M.T., Zanobini M., Usai M.C., Siri S., Pesenti E. 2000. *CEO: Classificazione degli errori ortografici*. Erickson, Trento.
- Brizzolara D., Gasperini F., Mazzotti S. 2007. Modelli neuropsicologici della dislessia evolutiva. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 27, 229-242.

Buizza E. 2019. L'uso delle TIC nella didattica del francese a studenti con bisogni educativi speciali nel quadro della formazione del TFA. *Formazione, lavoro, persona*, 19, 33-50.

Cantiani C., Lorusso M.L., Perego P., Guasti M.T., Molteni M. 2015. Developmental Dyslexia With and Without Language Impairment : ERPs Reveal Qualitative Differences in Morphosyntactic Processing. *Developmental Neuropsychology*, 40 (5), 291-312.

Caon F. 2006. Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative. In: Caon F., *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Guerra Edizioni, Perugia, pp. 11-61.

Caon F. 2006. *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*. Guerra Edizioni, Perugia.

Caon F. 2012. *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*. Edizioni Cà Foscari, Venezia.

Caon F. 2018. Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA. *EL.LE*, 7 (3), 341-366.

Carbonnel J. 2019. *Assister les élèves dyslexiques dans leur scolarité*. Education. Dumas-02309239.

Cardona M. 2010. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. UTET Università, Torino.

Castles A. Coltheart M. 1993. Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-80.

Catach N. 1980. *L'Orthographe Française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan, Paris.

Celentin P. 2012. Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento: Difficoltà linguistiche e strategie metodologiche. *EL.LE*, 1, 605-617.

Celentin P. & Daloiso, M. 2017. La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2. *Educazione Linguistica. Language Education*, 323.

Celentin P. (Eds.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. 2 ed., Bonacci editore, Roma, pp. 13-18.

Ciceri F.& Cafaro P. (2011). Come leggere... gli stili di apprendimento e gli stili cognitivi. In: Stella G., Grandi I.(Eds.), *Come leggere la dislessia e i DSA* (pp. 16-25). Giunti Scuola, Firenze.

Comunello K. 2012. *La dislessia e l'apprendimento della lingua inglese: sviluppo della consapevolezza fonologica come misura compensativa*.

Corbetta P. 2014. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. il Mulino, Bologna.

Cornoldi C. 2017. *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Il Mulino, Bologna.

Costenaro V., Daloiso M., Favaro L. 2014. *Teaching English to Young Learners with Dyslexia Developing Phonemic Awareness through The Sound Pathways*. *EL.LE*, 3 (2), 209-230.

Crombie M.A. 1998. The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia*, 3, 27-47.

Daloiso M. 2009. *La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*. *Studi di glottodidattica*, 3, 25-43.

Daloiso M. 2009. *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. UTET Università, Torino.

Daloiso M. 2013. *Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera: Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica*. *EL.LE*, 2 (1), 68-87.

Daloiso M. 2013. Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile. *EL.LE*, 2 (1), 257-259.

Daloiso M. 2014. Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili. *I Quaderni della Ricerca*, Loescher, Torino.

Daloiso M., Costenaro V., Favaro L. 2014. Teaching English to Young Learners with Dyslexia: Developing Phonemic Awareness through The Sound Pathways. *EL.LE*, 3 (2), 209-230.

Daloiso, M. 2015. L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue.

Daloiso, M. 2016. I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue (Vol. 1). Edizioni Centro Studi Erickson.

Daloiso M. & Melero Rodriguez C.A. 2016. Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali. In: Melero Rodriguez C.A. (Ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Edizioni Cà Foscari, Venezia 119-136.

Damiani P. 2017. DSA e valutazione: Un approccio pedagogico tra riflessioni e prospettive. Edizioni Nuova Cultura.

Danielli, E, Perrucci, I. 2020. DSA e apprendimento delle lingue straniere: quali sfide possibili? Un contributo psicopedagogico. Latino e dislessia: riflessioni, buone pratiche, esperienze, 106.

De Beni R., Moè A. 2000. Motivazione e apprendimento. Il Mulino, Bologna.

De Landsheere G. 1973. Introduzione alla ricerca in educazione. La Nuova Italia Editore.

De Marco A. 2000. Manuale di glottodidattica: Insegnare una lingua straniera. Carocci Editore, Roma.

Demont E.& Botzung A. 2003. Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture: étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. *L'Année psychologique*, 103 (3), 377-409.

Dettori F. 2017. Una scuola per tutti con la didattica per competenze. Milano: FrancoAngeli.

Di Vesta F.J., Smith D.A. 1979. The pausing principle: Increasing the efficiency of memory for ongoing events. *Contemporary Educational Psychology*, 4 (3), 288-296.

Di Vito, S. 2019. La didattica della lingua francese, la linguistica dei corpora e l'inclusione. Una proposta metodologica. *EL. LE*, 8(2), 305-322.

Eden G.F.& Zeffiro T.A. 1998. Neural systems affected in developmental dyslexia revealed by functional neuroimaging. *Neuron*, 21 (2), 279-282.

Fasola A., Bindelli D., Depretis D., Marzorati D., Profumo E., Torcellini F. et al. 2009. La comorbidità tra dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia nella scuola secondaria di secondo grado. *Dislessia*, 6 (1), 59-76.

Ferraboschi L.& Meini N. 2014. Recupero in ortografia: Percorso per il controllo consapevole dell'errore. Erickson, Trento.

Forte Bice M. 2018. Alunni DSA e docenti. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 13-20.

Freddi G. 1993. Glottodidattica: principi e tecniche. Canadian Society for Italian Studies.

Friedrich G., Preiss G. 2003. Insegnare con la testa. *Mente e Cervello*, 3 (1), 29-30.

Gabrieli C. 2008. Quale metodologia per insegnare la lingua inglese ai dislessici: TPR, Format, Storytelling. Quale metodologia per insegnare la lingua inglese ai dislessici, 1000-1011.

- Galaburda A.M., Menard M.T., Rosen G.D. 1994. Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Medical Sciences*, 91 (17), 8010-8013.
- Gardner H. 2005. *Educazione e sviluppo della mente: Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson, Trento.
- Gardner M.P., Siomkos G.J. 1986. Towards a Methodology for Assessing Effects of the Store Atmospherics. *Advances in Consumer Research*, 13 (1), 27-31.
- Gattengo C. 2010. *Teaching Foreign Languages in Schools : The Silent Way*. Educational Solutions Worldwide Inc.
- Gattico E., Mantovani S. 1998. *La ricerca in educazione: I metodi quantitativi*. Bruno Mondadori, Milano.
- Giudice E. 2018. *La dislessia e l'apprendimento della lingua inglese*.
- Goffman E. 1988. *Il rituale dell'interazione*. il Mulino, Bologna.
- Grasselli B. 2013. *Leggere la dislessia: Resilienza riconoscimento e competenze*. Armando Editore.
- Gronchi, M. 2018. La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS. *Educazione Linguistica. Language Education*, 269.
- Guardiola J.G. 2001. The evolution of research on dyslexia. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 3-30.
- Guerin E., Zappaterra T. 2019. *L' insegnamento della lingua inglese e i disturbi specifici dell'apprendimento*. Guerini Scientifica.
- Hallahan D., Mercer C. 2002. *Learning disabilities: Historical perspectives*. *Historical Materials, Speeches/Meeting Papers*, 1-9.
- Heacox D. 2001. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Heim S., Tschierse J., Amunts K., Wilms M., Vossel S., Willmes K. 2008. Cognitive subtypes of dyslexia. *Acta Neurobiol Exp*, 68 (1), 73-82.

- Hinshelwood J. 1985. Word-Blindness and Visual Memory. *The Lancet Journal*, 146, 1564-1570.
- Hyerle D. 2008. *Visual Tools for Transforming Information Into Knowledge*. 2 ed., Corwin Press.
- IDA, 2014. *IDA Dyslexia Handbook: What every Family Should Know*.
- Jamet, M. C. 2009. Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, (5), 49-59.
- Jamet M. C 2020. Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation. In : *Repères DoRiF*, vol.2.
- Jeffries S., Everatt J. 2004. Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10 (3), 196-214.
- Kassagby O., Boraie D., Schmid R. 2001. Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In: Dörnyei Z., Schmidt R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii Press, Honolulu, pp. 213-237.
- Krashen S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Kraus N. 2013. Unstable Representation of Sound : A Biological Marker of Dyslexia. *The Journal of Neuroscience*, 33 (8), 3500-3504.
- Kussmaul A. 1877. Disturbance of speech. *Cyclopedia of Practice of Medicine*, 14, 581-875.
- Leone P., Bitonti A., Resta D. , Sisinni B. 2015. *Osservazione di classe insegnamento linguistico e (tele)collaborazione*. Franco Cesati Editore, Firenze.
- Livingstone M.S., Rosen G.D., Drislane F.W., Galaburda A.M. 1991. Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 88 (18), 7943-7947.

Łodej M. 2016. *Dyslexia in First and Foreign Language Learning: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge Scholars publishing, Newcastle upon Tyne, Regno Unito.

Lovegrove W.J., Garzia R.P., Nicholson S.B. 1990. Experimental evidence for a transient system deficit in specific reading disability. *Journal of the American Optometric Association*, 61 (2), 137–146.

Lyon G.R., Shaywitz S.E., Shaywitz B.A. 2003. Defining Dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53,1-14

Majeurs S., Poncelet M. 2017. Dyslexie et déficits de la mémoire à court terme/de travail: implications pour la remédiation. *A.N.A.E.*, 148, 1-8.

Mancini G. 2006. *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*. Franco Angeli, Milano

Mancini G., Gabrielli G., Moretti S. 1998. *TVD. Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Erickson, Trento.

Mantovani S. 2006. *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Mondadori, Milano.

Maugeri G. 2017. *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia, Edizioni Ca Foscari.

Melero Rodriguez C.A. 2012. Dislessia evolutiva: Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici. *EL.LE*, 1 (1), 133-165.

Melero Rodríguez, C. A., Caon, F., & Briche-se, A. 2019. Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA. *EL. LE*, 7(3), 341-366.

Memoli R. 2004. *Strategie e strumenti della ricerca sociale*. Franco Angeli.

Ministero Dell'istruzione, Dell'università E Della Ricerca, Direzione Generale Per Le Relazioni Internazionali Indire - Unità Italiana Di Eurydice. *L'integrazione dei disabili in Europa. I Quaderni Di Eurydice*, 23,1-96.

- Molisso, V., Ascione A. & Di Palma, D. 2019. Apprendere ad Apprendere: una proposta pedagogica in ambito scientifico per i DSA. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(1).
- Montessori M. 2008. *Educare alla libertà*. Mondadori, Milano.
- Morgan P.W. 1896. A case of congenital word-blindness. *The British Medical Journal*, 2, 1378-1379.
- Morganti A. 2007. Studenti disabili in Europa. In: Bovi O. (Ed.), *Educazione comparata*, Morlacchi, Perugia, pp.75-96.
- Morretta M., De Francisci M.G. 2017. *Il codice dell'apprendimento: La psicologia del Total Physical Response*. Youcanprint.
- Mortari L. 2010. Un salto fuori dal cerchio. In: Mortari L. (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-44.
- Mucchielli R., Bourcier A. 1974. *La dislessia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Nanni C. 1997. *La ricerca pedagogico-didattica: Problemi, acquisizioni e prospettive*. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi. LAS.
- Nicholson T. 2011. Orton Gillingham approach: what is it and is it research based. *LDA Bulletin*, 43 (1), 9-11.
- Nicolson R.I., Fawcett A.J. 1995. Balance, phonological skills, and dyslexia. *Quarterly Dyslexia Review*, 7 (1), 29-48.
- Nijkowska J. 2010. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters, Bristol.
- Nobile E. 2015. *Teoria, base empirica, scoperta: Epistemologia e ricerca in ambito educativo*. Libreriauniversitaria.it.
- Ortalda F. 2013. *Metodi misti di ricerca: Applicazioni alle scienze umane e sociali*. Carocci.
- Orton S.T. 1937. *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. Norton, New York.
- Pagliarini E., Scocchia L., Granocchio E., Sarti D., Stucchi N., Guasti M.T. 2020. Timing anticipation in adults and children with Developmental Dyslexia: Evidence of an inefficient mechanism. *Scientific Reports*, 10 (1), 1-15.

Palladino, P. 2020. Difficoltà ad apprendere la L2: quando l'ostacolo si chiama Dislessia. *LinguaInAzione*, 32.

Paulesu E., Demonet J.F., Fazio F., Cossu G., Frith C.D., Habib M. et al. 2001. Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science*, 291 (5511), 2165-2167.

Peconio G., Doronzo F., Guarini P. 2021. Ambienti di apprendimento transmediali inclusivi: gli effetti della DaD sugli studenti con DSA e BES. *IUL Research*, 2 (3), 124-135.

Piccioli M. 2021. Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri nella Didattica a Distanza. *IUL Research*, 2 (3), 54-66.

Pickering S.J. 2006. Working memory in dyslexia. In: Alloway T.P., Gathercole S.E. (Eds.), *Working memory and neurodevelopmental disorders*. Psychology Press, pp.7-40.

Pratelli M., Rifiuti F. 2016. *I Bisogni Educativi Speciali: Diagnosi, prevenzione e intervento*. Franco Angeli.

Postic M., De Ketele J.M., 1993. *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. SEI, Torino.

Puolakanaho A., Ahonen T., Aro M., Eklund K., Leppanen P., Poikkeus A-M et al. 2007. Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (9), 923–931.

Ramus F., Rosen S., Dakin S.C., Day B.L., Castellote J.M., Frith U. et al. 2003. Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126 (4), 841-865.

Re A.M., Ghisi M., Guazzo E., Boz F., Mammarella I.C. 2014. Difficoltà psicologiche negli studenti universitari con dislessia. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 279-290.

- Rheinberg F., Fornaro M., Michler A., Sarti G. 1997. *Psicologia della motivazione*. Il Mulino, Bologna.
- Rhul K.L., Hughes C.A., Schloss P.J 1987. Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall. *Sage Journals*, 10 (1), 14-18.
- Rossi, P. G., Giaconi, C. 2016. *Micro-progettazione: pratiche a confronto*. PROPIT, EAS, Flipped Classroom. FrancoAngeli.
- Rowe M.B. 1986. Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Sage Journals*, 37 (1), 43-50.
- Saccuti E. 2017. La dislessia evolutiva: una prospettiva di cambiamento. *EL.LE*, 68, 39-52.
- Schneider E., Crombie M. 2012. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. David Fulton Publishers, London.
- Schumann J.H. 1997. The Neurobiology of Affect in Language. *Issues in Applied Linguistics*, 10 (1), 83-85.
- Seymour P. 1999. Foundation-level Dyslexia. Assessment and treatment . *Journal of learning disabilities*, 32, 394-405.
- Serragiotto G. 2016. *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Loescher, Torino.
- Smythe I., Everatt J., Salter R. 2004. *International book of Dyslexia : A Guide to Practice and Resources*. John Wiley & Sons Inc.
- Smith-Spark J.H, Fisk J.E 2007. Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory*, 15 (1), 34-56.
- Stein J., Walsh V. 1997. To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neuroscience*, 20 (4), 147–152.
- Stella G. 2010. *La dislessia: Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*. Franco Angeli, Milano.
- Stella G. 2010. Disturbi specifici di apprendimento: un introduzione. In: Simoneschi G. (Ed.), *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, pp. 3-18.
- Stella G., Bartoli M. 1991. La riabilitazione dei disturbi di scrittura attraverso un'attività di decisione ortografica, *I care*, 16 (3).

- Stella G., Zoppello M. 2018. Nessuno è somaro. Il Mulino, Bologna.
- Stipek D. 1996. Motivation and Instruction. In : Berliner D.C, Calfee R.C. (Eds.), Handbook of Educational Psychology. Routledge, pp. 85-113.
- Tallal P. 1980. Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. Brain Language 9 (2), 182-198.
- Tressoldi P.E., Vio C., Lorusso M.L., Facoetti A. e Iozzino R. 2003. Confronto di efficacia ed efficienza tra trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici. Psicologia clinica dello sviluppo, 7 (3), 481-494.
- Triani P. 2006. Leggere il disagio scolastico. Carocci, Roma.
- Trincherò R. 2004. I metodi della ricerca educativa. 11 ed., Edizioni Laterza.
- Trisciuzzi L. 2003. La pedagogia clinica. I percorsi formativi del diversamente abile. Laterza, Roma-Bari.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. 2014. La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura. Guerini Scientifica.
- Ventriglia L., Storace F., Capuano A. 2017. DSA e strumenti compensativi. Carocci, Roma.
- Viganò R. 1999. Metodi Quantitativi nella ricerca educativa. Vita e Pensiero, Milano.
- Vignozzi L. 2001. Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi, in Insegnare italiano a stranieri. In: Diadori P. (Ed.), Insegnare italiano a stranieri. 3 ed., Le Monnier Editore, pp. 3-19.
- Wilson K., Korn J. 2007. Attention During Lectures : Beyond Ten Minutes. Teaching of Psychology, 34 (2), 85-89.
- Woollven M. 2014. Expertise réservée, expertise partagée : Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. Carrefours de l'Éducation, 37 (1), 95-109.
- Zappaterra T. 2012. La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA. Edizioni ETS Pisa.

## SITOGRAFIA

[www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it)

[www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it)

[www.salute.gov.it](http://www.salute.gov.it)

[www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org)

[www.bdadyslexia.org.uk](http://www.bdadyslexia.org.uk)

[www.who.int](http://www.who.int)

[www.dyslexiaida.org](http://www.dyslexiaida.org)

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)

[www.alliancefr.org](http://www.alliancefr.org)

[www.Treccani.it](http://www.Treccani.it)

[www.coe.int](http://www.coe.int)

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

## APPENDICE

### ALLEGATO 1

TIPOLOGIA DI ERRORE	DESCRIZIONE	ESEMPI
0. Errori di scrittura come esecuzione grafica	-Lettere mal formate	
0 bis. Errori nell'individuazione delle parole nella frase	-Fusione -Segmentazione	
1. Errori a dominante fonetica	-Omissione/Aggiunta/Confusione/Inversione di lettere/sillabe	
2. Errori legati alle regole di trascrizione	- errori che non alterano la pronuncia - errori che alterano la pronuncia: (es. aggiunta/omissione/confusione di accenti)	
3. Errori a dominante morfologica	- Confusione nell'individuazione dei tempi e dei modi dei verbi - Errori di accordo	
4. Errori legati all'ortografia degli omofoni	- omofoni grammaticali - omofoni lessicali	
5. Errori legati agli ideogrammi	- maiuscole - punteggiatura - apostrofo - trattino d'unione	
6. Errori a dominante non funzionale	-lettere etimologiche -omissione di consonante di un gruppo doppio/duplicazione di consonante -accento circonflesso non distintivo	
7. Grafie non esistenti in francese	-derivazione dall' Italiano -derivazione da altre lingue	
8. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi.	-mancata elisione -omissione di articoli -omissione del soggetto -omissione della -t eufonica	

9. Confusione/omissione/aggiunta di parole		
10. Prestiti da altre lingue	-inglese -italiano -spagnolo -altro	

## ALLEGATO 2

TIPOLOGIA DI ERRORE	ABILITA' IN CUI SI MANIFESTANO	DESCRIZIONE			CAUSE/OSSERVAZIONI
		Trascrizione grafica della parola	Trascrizione della pronuncia dell'alunno utilizzando l'API	Trascrizione corretta utilizzando l'API	
1. Omissione/aggiunta/inversione/ripetizione/confusione di Lettere/sillabe					
2. Non realizzazione delle vocali nasali					
3. Errori di accento					
4. Errori nella realizzazione della liaison					
5. Errori nella realizzazione delle vocali (distinzione tra [a] e [ɑ]; [e], [ɛ], [ə]; [o], [ɔ], [Ø]; [œ]; [u], [y].					
6. Consonanti scempie o geminate.					

7. Pronuncia delle lettere mute in finale di parola.					
8. Errori nella realizzazione dei suoni semivocalici e semiconsonantici.					
9. Errori nell'applicazione delle regole di grammatica e di sintassi.					
10. Invenzione di parole inesistenti in francese.					
11. Fusione di parole.					

## ALLEGATO 3

Test VAK 1 E 2

TEST VAK 1.

**1. Quando in classe incontri una parola nuova:**

- a. Cerchi di visualizzarla mentalmente
- b. La ripeti ad alta voce per ricordarla
- c. La scrivi subito sul quaderno

**2. Se devi affrontare un nuovo tipo di esercizio, preferisci:**

- a. Seguire istruzioni scritte, meglio se fatte con uno schema o un disegno
- b. Seguire le istruzioni a voce di qualcuno accanto a te
- c. Provare prima da solo per vedere come funziona

**3. Durante le discussioni in classe:**

- a. A volte ti annoi ad ascoltare solo i compagni che parlano senza un testo da leggere come riferimento
- b. Ti piace ascoltare gli altri ma sei impaziente di prendere la parola
- c. Mentre parli, gesticoli molto e ti esprimi anche con i movimenti del viso

**4. Quando leggi un libro:**

- a. Ti piacciono molto le descrizioni di ambienti e paesaggi, e spesso ti fermi per immaginarle nella tua mente
- b. Preferisci le scene in cui i personaggi parlano tra loro
- c. Ami soprattutto i momenti in cui si sviluppa la trama e i personaggi compiono azioni

**5. Le espressioni che usi più spesso quando parli, sono verbi come:**

- a. Vedere e immaginare
- b. Ascoltare e pensare

c. Sentire e toccare

**6. Quando cerchi di ricordare una parola imparata in classe:**

- a. Cerchi di vedere l'insegnante mentre la pronuncia
- b. Cerchi di ricordare la voce dell'insegnante
- c. Cerchi di ricostruire la situazione in cui hai imparato quella parola

**7. Fuori dalla classe, ti piace soprattutto usare l'inglese per:**

- a. Leggere libri o giornali inglesi
- b. Ascoltare le canzoni inglesi
- c. Parlare con i madrelingua

**8. Quando studi, trovi molto utile:**

- a. Fare schemi di quello che stai studiando e sottolineare con colori diversi
- b. Ripetere la lezione a voce alta
- c. Camminare con il libro in mano o fare pause frequenti

**9. Le attività artistiche in cui riesci meglio sono:**

- a. Il disegno e la pittura
- b. La musica
- c. Gli sport o il teatro

**10. Quando devi concentrarti nello studio:**

- a. Sei distratto dal disordine o da ciò che vedi nelle vicinanze
- b. Sei distratto dai suoni o dai rumori
- c. Sei distratto dall'attività che ti circonda

**TEST VAK 2.**

**Per ogni domanda, indicare:**

**0 non sono d'accordo**

**1 sono abbastanza d'accordo**

**2 sono d'accordo**

**3 sono molto d'accordo**

- 1. Preferisco stare in piedi quando lavoro

2. Mi piace fischiettare o canticchiare mentre lavoro
3. Ho molto senso dell'orientamento
4. Quando parlo, spesso giocherello con qualcosa (con le chiavi in tasca, con una penna/)
5. Sono bravo a riparare o costruire cose con le mie mani
6. A volte parlo da solo
7. Sono bravo a leggere la piantine stradali
8. Preferisco ascoltare la radio che leggere i giornali
9. Ricordo bene la facce delle persone che ho incontrato anche una volta sola
10. Al lavoro, preferisco seguire istruzioni scritte
11. Al lavoro, preferisco seguire istruzioni orali
12. Al lavoro, preferisco non seguire istruzioni ma provare da solo
13. Sono bravo a fare i puzzle
14. Cerco spesso il contatto fisico con i miei amici
15. Mi piace raccontare storie o barzellette
16. Passo molto tempo al telefono con amici e parenti
17. Mi piace parlare con le persone faccia a faccia
18. Mi muovo spesso e sono una persona molto attiva

## **Dedica e ringraziamenti**

*Volevo dedicare questo lavoro ai miei genitori, a mio fratello e mia sorella, e ringraziare il mio relatore per il grande supporto e l'incoraggiamento costante durante questo percorso importante.*