



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
specialistica
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Il ruolo della semplificazione nella comprensione scritta per studenti con Bisogni Linguistici Specifici

Studio di caso su alunna con disturbo specifico della
comprensione del testo

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Yannick Hamon

Laureanda

Giovanna Cecchinato

Matricola 820445

Anno Accademico

2018 / 2019

Dai un pesce ad un uomo e lo nutrirai per un giorno.

Insegnagli a pescare e lo nutrirai per tutta la vita.

(CONFUCIO)

Ringraziamenti

Questo elaborato, che tante volte ha cambiato volto nel corso degli anni, è il risultato di una grande passione per il mio lavoro di insegnante. Questo difficile ruolo ha fatto maturare in me la convinzione che le differenze non debbano essere un ostacolo ma una risorsa per tutti. Per questo mi sento di ringraziare *in primis* chi mi ha accolto nel mondo della scuola, il prof. Contessotto, che mi ha dato fiducia fin dall'inizio e che mi ha mostrato il senso del termine *educare*. Insieme a lui, ringrazio tutti i colleghi e amici dell'istituto canossiano che mi hanno sempre fatta sentire accolta e ascoltata.

Un immenso e amorevole ringraziamento ai miei meravigliosi figli, Alessandro e Francesco, che hanno saputo essere la mia prima e più forte motivazione per riprendere in mano i libri. E al loro papà Claudio, compagno paziente, che ha saputo ascoltarmi e accettare le mie scelte.

Ringrazio con simpatia la mia famiglia, perché in un modo o nell'altro ci sono sempre e hanno tifato per me fino alla fine. Un ringraziamento particolare ai nonni che mi hanno permesso di avere del tempo per fare questo lavoro, giocando e curando i miei bambini.

Un grazie di cuore a Cristina, grande professionista e amica, che ha sofferto con me durante tutto il periodo di lavoro e che mi ha indicato, anche negli orari più assurdi, la strada da percorrere, credendo sempre in ciò che stavo facendo, rispondendo con cuore ad ogni mia richiesta di aiuto e incoraggiandomi a non mollare.

Infine un grazie a me stessa, perché anche questa volta sono riuscita a farcela!

INDICE

Introduzione

Ringraziamenti

PARTE PRIMA

PROCESSO DI COMPrensIONE, BiLS E ACCESSIBILITÀ

UN INQUADRAMENTO TEORICO

CAPITOLO 1 – IL PROCESSO DI COMPrensIONE

1.1 Dalla lettura alla comprensione	2
1.1.1 Expectancy grammar	3
1.1.2 Enciclopedia	4
1.1.3 Processi linguistici	5
1.1.4 Processi cognitivi	7
1.1.5 Processi meta cognitivi	9
1.2 La comprensione scritta	10
1.2.1 Tipi di testo	11
1.2.2 Leggibilità e comprensibilità	13
1.2.3 Approccio strategico al testo	15
1.3 Possibili ostacoli alla comprensione scritta	16
1.3.1 Difficoltà di tipo grafico-visivo	16
1.3.2 Difficoltà di tipo contenutistico	17
1.3.3 Difficoltà di tipo linguistico	

CAPITOLO 2 – BES E BiLS

2.1 Fattori di differenziazione nella classe ad abilità differenziate	20
2.1.1 Fattori personali	21
2.1.2 Fattori socio-culturali	26

2.1.3 Fattori relazionali	26
2.2 La didattica inclusiva e il diritto all'apprendimento	27
2.3 Definizione e classificazione dei BES	29
2.4 La legislazione sui BES	30
2.5 La nozione di BILS	31
2.6 Disturbi specifici della letto-scrittura	33
2.7 Disturbo specifico della comprensione del testo	35
2.7.1 Caratteristiche	36
2.7.2 Studi sul DCT	37

CAPITOLO 3 – ACCESSIBILITÀ GLOTTODIDATTICA

3.1 Fondamenti teorici e definizione	40
3.2 Le variabili dell'educazione linguistica	43
3.2.1 Studente	44
3.2.2 Lingua	44
3.2.3 Metodologia	46
3.3 L'analisi dei bisogni	46
3.4 L'azione didattica attraverso interventi di micro-accessibilità	48
3.4.1 Intervento sui materiali	49
3.5 Semplificazione della lingua scritta	51

PARTE SECONDA

LA SEMPLIFICAZIONE NELLA COMPrensIONE SCRITTA. STUDIO DI CASO SU ALUNNA CON DISTURBO DELLA COMPrensIONE

CHAPITRE 4 – ÉTUDE DE CAS

4.1 Hypothèse	59
4.2 Participants	59

4.3 Cadre et matériaux	60
4.4 Étapes de travail	62
4.4.1 Choix de l'échantillon	63
4.4.2 Analyse des besoins de l'élève	63
4.4.2.1 Recherche et étude des données cliniques	63
4.4.2.2 Observation en classe	64
4.4.2.3 Évaluation du style d'apprentissage	68
4.4.3 Rédaction du Profil Langagier Fonctionnel	69
4.5 Action didactique	69
4.5.1 Analyse et choix des textes à proposer	69
4.5.2 Simplification des textes et adaptation du devoir	71
4.5.3 Proposition du texte standard	74
4.5.4 Proposition du texte simplifié	74
4.5.5 Proposition du texte simplifié et médiation de l'enseignant	75
4.6 Interview finale	76

CHAPITRE 5 – ÉLABORATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

5.1 Résultats de l'analyse des besoins	78
5.2 Résultats de l'action didactique	80
5.2.1 Résultats INVALSI 1 standard	81
5.2.2 Résultats INVALSI 2 simplifié	82
5.2.3 Résultats INVALSI 3 simplifié (avec médiation)	90
5.3 Analyse des resultants	98
5.3.1 Analyse des résultats INVALSI 2 simplifié	100
5.3.2 Analyse des résultats INVALSI 3 simplifié (avec médiation)	104
CONCLUSIONI	106
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	109
ALLEGATO A	I
ALLEGATO B	XXII
ALLEGATO C	XLIX

Introduzione

L'attuale situazione delle classi nella scuola italiana e gli studi che sono stati fatti fino ad oggi, e che continuano in diversi ambiti scientifici, sono certamente un'occasione per capire in quale direzione andare per garantire un'educazione linguistica efficace a tutti gli alunni.

Per fare questo, però, è necessario capire da dove partire.

[...] dall'infanzia all'età adulta, i processi di comprensione [...] consentono di interpretare la realtà, e ci informano sulla nostra comprensione dell'ambiente fisico e sociale. (Burriss e Brown, 2014)

L'essere umano sviluppa la propria conoscenza del mondo già durante i mesi di gestazione, cominciando a *capire* cosa lo circonda attraverso i cinque sensi. E proprio per questo la comprensione risulta un'abilità fondamentale per acquisire competenze utili in tutto il corso della vita.

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. (MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012)

Anche per quanto riguarda l'ambito scolastico, la comprensione sta alla base del successo. Senza comprensione non c'è acquisizione e senza acquisizione non c'è crescita.

Per questo motivo il nostro lavoro parte proprio da un inquadramento teorico del processo di comprensione, un'attività complessa che nasce dall'interazione tra le conoscenze pregresse dell'individuo e processi di tipo linguistico, cognitivo e metacognitivo. È un processo così articolato che non avremo la presunzione di spiegarlo in senso assoluto, ma che è necessario tenere a mente se si vuol operare in un'ottica di accessibilità glottodidattica.

Quando si parla di comprensione, si parla di un processo globale e simultaneo (Balboni, 1998) che tocca diversi livelli di elaborazione, dalla decodifica delle singole parole alle relazioni esistenti tra le varie parti del testo e può essere intesa come abilità scritta o orale.

Ai fini del nostro lavoro, nel capitolo 1 abbiamo focalizzato l'attenzione sulla comprensione scritta e sui processi che potrebbero essere inibiti in fase di lettura da possibili ostacoli all'interno del testo.

Questi ostacoli possono essere di tipo diverso: grafico-visivo, contenutistico e linguistico.

La comprensione, però, può essere difficoltosa anche a causa di limitazioni dello studente. Ed è proprio sulla base delle caratteristiche dello studente, che ognuna di queste difficoltà può incidere in modo più o meno significativo nel processo di comprensione.

Per questo motivo, nel capitolo 2, si partirà dal concetto di classe ad abilità differenziate, per arrivare alle caratteristiche di un tipo di disturbo in particolare.

Se si vuol parlare di personalizzazione, inclusione, accessibilità o tutto ciò che comporta l'attenzione per il singolo, infatti, è necessario tenere a mente i principali fattori di differenza che caratterizzano ogni studente (e ognuno di noi) dal punto di vista personale, socio-culturale e relazionale.

Anche in ambito legislativo, l'esigenza di focalizzare l'attenzione sulle necessità del singolo, ha portato a sviluppare la nozione di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Questa "etichetta", sempre più presente in ambito didattico, viene utilizzata per indicare le necessità di studenti in situazioni particolari, quali disabilità a causa di disturbi fisici o psichici, ma anche di disturbi specifici dell'apprendimento o di svantaggio sociale e culturale che portano a difficoltà di tipo educativo e relazionale. Considerate, però, le molteplici casistiche rientranti in questa definizione, abbiamo ritenuto utile focalizzare la nostra attenzione su bisogni di tipo linguistico, approfondendo un nuovo concetto, proposto da Daloiso (2013) a fini puramente educativo-didattici e non clinici.

Si tratta dei Bisogni Linguistici Specifici (BiLS), i quali comprendono disturbi che possono interessare l'area dell'apprendimento, della comunicazione o del linguaggio.

Per interesse legato al nostro studio di caso, in questo lavoro indirizzeremo l'attenzione verso disturbi compresi nell'area dell'apprendimento e in particolar modo verso il disturbo specifico della comprensione del testo (DCT).

Per poter dare ad ogni studente la possibilità di esprimersi al meglio secondo i propri specifici bisogni, si deve tenere in considerazione il concetto di "accessibilità glottodidattica", partendo da un inquadramento teorico, fino ad arrivare all'azione didattica sui materiali.

Nel capitolo 3 abbiamo infatti cercato di delineare i fondamenti teorici su cui si basa questo concetto, analizzando le variabili dell'educazione linguistica (studente, lingua e metodologia) e spiegando quali passaggi è necessario compiere per ottenere una didattica delle lingue accessibile.

Riprendendo l'importanza delle peculiarità del singolo alunno attraverso l'analisi dei bisogni, si arriva all'azione didattica che si concretizza in interventi di macro e micro accessibilità.

Per coerenza con il nostro studio di caso, sono stati approfonditi gli interventi sui materiali, con l'obiettivo di capire come compiere una semplificazione di un testo, per poter superare le difficoltà già prese in considerazione nel primo capitolo, senza tralasciare l'importanza della metacognizione.

Ai fini di capire il ruolo della semplificazione testuale per alunni con BiLS e quali strategie possano favorirne la comprensione scritta, nella seconda parte del nostro lavoro viene proposto uno studio di caso su alunna con DCT.

In particolare, si vuole capire se la semplificazione migliora veramente la comprensione di un testo nel caso di alunni con BiLS e se è sufficiente per permettere la comprensione in autonomia. Secondo il quadro teorico proposto nella prima parte del nostro lavoro, infatti, si ipotizza che nel caso di alunni con disturbo specifico della comprensione del testo, la semplificazione non sia sufficiente per garantire l'autonomia nel lavoro di comprensione e che abbia invece risultati migliori attraverso la mediazione dell'insegnante.

Per questo motivo, il nostro studio parte, nel capitolo 4, da un'attenta analisi dei bisogni di M., studentessa frequentante la terza classe di una scuola secondaria di primo grado, con un profilo di "cattivo lettore", ovvero un disturbo della comprensione del testo.

L'analisi dei bisogni è finalizzata alla stesura, nel capitolo 5, del Profilo Glottomatetico Funzionale (PGF), uno strumento che ci ha permesso di progettare l'azione didattica, basata sulle reali esigenze dell'alunna, dal punto di vista sia delle preferenze linguistiche sia degli elementi di difficoltà.

Per verificare la nostra ipotesi, sono state somministrate tre comprensioni scritte con tre differenti modalità: standard, semplificata e semplificata con mediazione dell'insegnante.

In questo modo è stata verificata non solo la nostra ipotesi, ma anche l'importanza del lavoro di progettazione precedente alla somministrazione del testo e le conseguenti strategie scelte per la semplificazione testuale e la mediazione da parte dell'insegnante.

PARTE PRIMA

PROCESSO DI COMPrensIONE, BILS E ACCESSIBILITÀ

UN INQUADRAMENTO TEORICO

CAPITOLO 1

IL PROCESSO DI COMPRENSIONE

Il processo di comprensione è un'attività complessa che parte dalle conoscenze pregresse dell'individuo e che richiede l'attivazione di processi di tipo linguistico, cognitivo (mnestici e attentivo-esecutivi) e metacognitivo.

Questi processi verranno indagati in questo capitolo, per arrivare a focalizzare l'attenzione sulla comprensione scritta e sulle possibili difficoltà che potrebbero ostacolarla.

1.1 Dalla lettura alla comprensione

La comprensione veniva tradizionalmente intesa come un semplice processo di astrazione del significato di un testo. Con l'approccio cognitivista, invece, si è visto come le informazioni fornite dal brano e le conoscenze già presenti nella mente del lettore interagiscano in modo dinamico. (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001)

Il processo di comprensione va quindi inteso come un processo globale e simultaneo (Balboni, 1998) che approfondisce il contenuto in base al livello di lettura e in cui il lettore è parte attiva. Questo è possibile grazie all'interazione tra la conoscenza del mondo e processi di tipo diverso, che coinvolgono l'intero cervello permettendo di creare ipotesi sui messaggi in entrata.

Questa complessa attività tocca diversi livelli di elaborazione, dalla decodifica delle singole parole alle relazioni esistenti tra le varie parti del testo.

Possiamo suddividere l'elaborazione delle informazioni di un testo in due processi distinti.

Il primo processo, cosiddetto *bottom-up*, parte dalla decodifica del messaggio in modo automatizzato, tanto da essere notata dal lettore solo in caso di ostacoli.

Il secondo processo, chiamato *top-down*, si riferisce ad un processo superiore atto ad interpretare il significato di ciò che viene letto per arrivare all'analisi dettagliata della singola parola.

Per costruire una rappresentazione semantica coerente e quindi una corretta comprensione del testo, è necessario integrare diversi aspetti: sintattici, semantici e narrativi del linguaggio (Nation e Snowling, 2000) e metacognitivi (Carretti, Cornoldi, De Beni, 2002), riuscendo inoltre ad accantonare le informazioni irrilevanti per la comprensione. (Padovani, 2006)

Citando Coonan (2002), possiamo quindi affermare che:

la comprensione (orale o scritta) è un processo cognitivo e linguistico complesso. [...] Il lettore attiva le sue conoscenze o schemi esistenti di natura linguistica, enciclopedica e culturale per interpretare il messaggio in arrivo, facendo previsioni continue, testandole, confermandole o revisionandole.

Come riportato in Balboni (2002), la comprensione si basa su tre fattori: l'*expectancy grammar* (grammatica dell'anticipazione), l'enciclopedia (o conoscenza del mondo) e la competenza comunicativa nella lingua di testo (che unisce i diversi processi trattati in dettaglio nei prossimi paragrafi).

La comprensione è quindi da considerarsi un'abilità complessa, che parte dalle conoscenze pregresse dell'individuo e che richiede l'attivazione di processi di tipo linguistico, cognitivo (mnestici e attentivo-esecutivi) e metacognitivo. Essa è costituita da una gerarchia di abilità che vanno integrate tra loro dal punto di vista temporale e in modo accurato.

La conoscenza di questi processi sottostanti alla comprensione, è utile ai fini del nostro studio in quanto ci permette di capire come essi si attivano e perché potrebbero essere inibiti in fase di lettura da possibili ostacoli all'interno del testo.

1.1.1 Expectancy grammar

L'interazione tra i processi cognitivi e la cosiddetta Enciclopedia (o conoscenza del mondo) attiva una capacità di previsione, detta *expectancy grammar* (grammatica dell'anticipazione), che permette al lettore di capire anticipatamente alcune informazioni riguardanti il testo. Questa capacità permette al lettore di capire cosa aspettarsi in un dato contesto e in un dato cotesto, consentendo così di creare un'ipotesi globale e simultanea di ciò che si sta leggendo (o ascoltando nel caso della comprensione orale).

L'attivazione dell'*expectancy grammar* permette di ipotizzare la natura e il contenuto del messaggio in entrata, basandosi su tre elementi:

- a. consapevolezza situazionale (argomento e scopi di chi parla);
- b. ridondanza (ulteriori elementi come intonazione e paratesto);
- c. enciclopedia (conoscenza del mondo).

Dall'ipotesi si passa poi a una verifica della sua correttezza, mettendo in atto strategie di aggiustamento delle ipotesi, fino a trovare quella più coerente.

Inoltre è opportuno aggiungere che la comprensione è variabile in base alle conoscenze pregresse dell'ascoltatore ed è sempre parziale, poiché ognuno capisce qualcosa di diverso (Luise, 2006).

Vista l'importanza che il processo di comprensione riveste nell'ambito dello studio delle discipline scolastiche, è doveroso aiutare la sua attivazione attraverso una serie di strategie che verranno approfondite all'interno del paragrafo 1.2.

1.1.2 Enciclopedia

Le conoscenze pregresse che un individuo possiede giocano un ruolo fondamentale nel processo di comprensione, che viene influenzato attraverso l'applicazione di schemi (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001).

Lo schema è una componente cognitiva essenziale nel sistema di rappresentazione delle conoscenze ed è alla base del sistema di elaborazione dell'informazione.

Esso è caratterizzato da una struttura astratta di conoscenze, ovvero conoscenze appartenenti alla stessa categoria semantica ma differenti nei particolari, organizzate in una struttura e tra cui esistono delle relazioni.

Questi schemi vengono attivati in modo inconsapevole e sono generalizzabili.

Una loro mancata/errata attivazione può essere causata dall'assenza di uno schema in cui inserire la nuova informazione o dall'ambiguità della stessa che non ne permette quindi l'attivazione.

Secondo Anderson (1983), lo schema è necessario alla comprensione in quanto permette di distinguere le informazioni primarie da quelle secondarie, facilita le

inferenze laddove il testo lascia informazioni sottintese e permette un recupero più facile dal momento in cui le informazioni sono entrate a far parte di una struttura organizzata.

Secondo Anderson e Lynch (1988), le conoscenze utilizzate nella comprensione sono di vario tipo e si possono sintetizzare secondo il seguente modello:

Conoscenze generali: fattuali e socioculturali Conoscenze procedurali: uso della lingua in discorso/testi	schema	comprensione
Conoscenze della situazione: luogo, partecipanti, scopo Conoscenze del cotesto: cosa è stato/verrà detto/scritto	contesto	
Conoscenze del sistema linguistico: semantico, sintattico, fonologico/grafologico, testuale.	sistema	

Tabella 1.1 Conoscenze utilizzate nella comprensione (Anderson e Lynch, 1988)

1.1.3 Processi linguistici

Per poter comprendere un testo, il lettore necessita di competenze (psico)linguistiche, che sono indipendenti dal contenuto o dalla situazione in cui il testo è inserito.

Oltre alla fase di decodifica, per una corretta comprensione, è necessaria un'elaborazione di tipo lessicale, morfosintattico e semantico.

Sono vari i processi linguistici che vengono implicati durante la comprensione di un testo. Molti sono già automatizzati, mentre altri necessitano di un'ulteriore riflessione.

Riconoscimento di parole

Innanzitutto il lettore deve riconoscere le parole e comprenderne il significato. Ogni parola fornisce diversi tipi di informazioni (fonologica, morfologica, semantica, categoriale, tematica), per questo si interfacceranno capacità cognitive indipendenti dal linguaggio (memoria, conoscenza del mondo, ecc.) e altri processi linguistici.

In una stessa parola, infatti, vanno elaborati contemporaneamente diversi aspetti. Partendo dalla rappresentazione fonica, si passa ad un'analisi dei morfemi che la compongono, alla categorizzazione (nome, verbo preposizione, ecc.), per poi passare al significato, il quale però va sempre desunto dal contesto in cui la parola è inserita.

Per questo, ad esempio, parole omonime (riso = v.v ridere oppure riso = sostantivo) o polisemiche (penna = penna di uccello o penna per scrivere), anche se di uso comune, possono generare confusione in chi deve comprendere.

Elaborazione morfosintattica

Il lettore deve essere in grado di elaborare correttamente i nessi morfosintattici all'interno della frase e tra diverse frasi.

Le parole si combinano tra loro in un ordine già prestabilito nella nostra mente, con una gerarchia ben definita, la quale ci permette di capire se la frase è sintatticamente corretta o meno.

Il lettore deve essere in grado di elaborare correttamente i nessi morfosintattici all'interno della frase e tra diverse frasi.

Inferenze

Per comprendere un brano, il lettore utilizza le informazioni provenienti dal testo e le integra con la propria enciclopedia, attraverso dei processi inferenziali. (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001)

Non sempre i testi esplicitano tutte le informazioni, di conseguenza il lettore deve a volte compiere inferenze che richiedono l'utilizzo della propria conoscenza del mondo o collegare parti lontane tra loro all'interno del testo. Le inferenze, in modo particolare, spesso ostacolano la comprensione. Esse possono riguardare il significato di parole, le relazioni all'interno della frase o gli elementi che si ricavano dal collegamento tra frasi lontane tra loro.

Come scrivono De Beni *et al.* (2004):

questo tipo di collegamento è facilitato se il lettore riconosce i diversi livelli di importanza delle parti del testo (gerarchia del testo) ed evita quindi di essere sovraccaricato da tutte le informazioni lette, mantenute tutte allo stesso livello di

attivazione, con inevitabili confusioni, incomprensioni e perdite di informazioni rilevanti.

1.1.4 Processi cognitivi

Ai fini del nostro lavoro, per poter meglio chiarire quali siano le difficoltà che possono incontrare studenti con Bisogni Linguistici Specifici, dobbiamo esplicitare quali processi cognitivi sono implicati nella comprensione del testo in assenza di difficoltà, spiegando come anche processi mnestici e attentivi siano coinvolti.

In merito alla comprensione, per poter procedere all'interpretazione semantica di un testo scritto, i bambini devono avere a disposizione un ampio bagaglio di strategie inferenziali basate sul contesto, che possono aver sviluppato solo a seguito di un adeguato sviluppo del linguaggio orale. (Daloiso, 2012)

Processi mnestici

Come spiega Daloiso (2012):

l'apprendimento alla lettura richiede elevate capacità di memorizzazione: il bambino deve interiorizzare le regole di conversione grafema-fonema, memorizzare la forma grafica delle parole ed associarla al contenuto, ricordare parole già incontrate ecc.

Successivamente, anche per la comprensione, risulta necessario l'utilizzo della memoria di lavoro, la quale consente di elaborare i dati che arrivano dal magazzino sensoriale (il quale comprende i registri visivi e uditivi e che lavora a livello percettivo).

Seguendo il modello di Baddeley (Padovani, 2006 e Coonan, 2002), possiamo dire che la memoria di lavoro è costituita da tre sottoinsiemi, ovvero un esecutore centrale che coordina gli altri due sottocomponenti: il ciclo fonologico, attivo nella manipolazione dell'informazione verbale, ed un taccuino visuo-spaziale, preposto all'elaborazione delle immagini visive.

Un'altra proposta invece viene da Just e Carpenter (1992), i quali spiegano le funzioni rispetto alle informazioni linguistiche suddividendole tra "storage" e "processing", cioè rispettivamente una funzione di immagazzinamento

temporaneo del linguaggio e una funzione di elaborazione delle informazioni verbali nei differenti livelli (lessico, morfologia, grammatica).

I primi a studiare la relazione esistente tra le abilità di comprensione e le abilità di mantenimento ed elaborazione mnestica furono Daneman e Carpenter (1980, 1983), I risultati furono poi confermati da altri studi che tratteremo nel cap 2 (per l'italiano si veda ad esempio De Beni, Palladino e Pazzaglia, 1995 o il più recente di Carretti *et al.*, 2005)

Per quanto riguarda i processi di memoria attivati durante la comprensione, in Cornoldi (a cura di, 2007) si fa riferimento agli studi di Gernsbacher (1991), in cui si parla di due meccanismi importanti, senza i quali la comprensione diventerebbe difficoltosa.

Si tratta dei meccanismi di attivazione e di soppressione. Il primo permette di “mantenere attive le informazioni rilevanti”, mentre il secondo “diminuisce l’attivazione di quelle non rilevanti”.

I lettori con difficoltà di comprensione, infatti, faticano a disattivare le informazioni non rilevanti e per questo, ad esempio, riscontrano difficoltà nel comprendere il significato, appropriato al contesto, in parole polisemiche o di ritrovare il riferimento di un’anafora.

Processi attentivi

Per quanto riguarda l’attenzione, possiamo riportare quanto scrive Coonan (2002) in riferimento al ruolo dell’attenzione nell’acquisizione/apprendimento della lingua, ma che può essere ricollegato anche ad una sola abilità come la comprensione.

Per poter svolgere un’attività complessa [...] è necessario [...] dello “spazio mentale” disponibile da dedicare allo svolgimento dell’attività stessa per poterlo fare bene [...]. Tuttavia la capacità attentiva dell’essere umano è limitata e può variare a seconda delle circostanze. Una soluzione per “liberare” dello spazio è quella [...] di automatizzare le unità linguistiche di ordine inferiore [...]

Questa necessità di spazio si può notare, ad esempio, nella lettura ad alta voce, pratica in cui parte dell’attenzione viene dispersa nella decodifica e poi nella produzione verbale di ciò che viene letto.

Nel proporre una comprensione, bisogna porre l'attenzione sul livello di complessità del testo, in quanto un'attività troppo facile, non farebbe scattare un'adeguata soglia attentiva per uno svolgimento corretto; per contro un compito troppo difficile, farebbe addirittura diminuire l'attenzione.

1.1.5 Processi metacognitivi

Tra i processi coinvolti nella comprensione testuale, i processi metacognitivi giocano un ruolo fondamentale per la buona riuscita del compito. Essi infatti riguardano i processi di riflessione sulla mente, i processi strategici e i processi di controllo.

L'importanza della metacognizione in ambito linguistico è data dal fatto che "aiutando il bambino a migliorare le proprie competenze metacognitive, si avranno delle ripercussioni anche sui processi di controllo e quindi sui comportamenti che dipendono da questi processi di controllo." (Cornoldi e Re in Vicari e Caselli a cura di, 2010).

Riprendendo quanto scritto da De Beni, Cisotto e Carretti (2001), parlando del modello tetraedrico della metacomprendimento proposto da Ann Brown (1981), si può dire che si possono individuare quattro componenti.

Queste variabili interagiscono tra loro e influenzano la prestazione di comprensione della lettura e si possono sintetizzare come segue:

- a. il tipo di testo (conoscenze che permettono di individuarne le caratteristiche come struttura, difficoltà, chiarezza);
- b. il tipo di compito: conoscenze specifiche sul compito (natura del compito, scopo principale);
- c. le differenti strategie (scorsa rapida, lettura analitica, lettura selettiva, rilettura, sottolineatura);
- d. le caratteristiche individuali del lettore, ovvero le conoscenze che il lettore ha rispetto al proprio stile cognitivo e di apprendimento, la propria motivazione e i propri deficit.

Secondo alcune ricerche (Brown, Armbuster e Baker, 1986), le difficoltà incontrate dai lettori meno esperti si riscontrano nell'identificare la struttura del testo, anomalie ed errori presenti nel testo, e la differenza tra testi facili o difficili. Inoltre, sempre in riferimento alle proposte di Brown (1978), si possono ipotizzare quattro differenti processi di controllo:

- a. Predizione: lo studente prevede il livello di prestazione richiesto in un compito e lo scopo;
- b. Progettazione: lo studente riesce ad organizzare le azioni che portano ad un obiettivo;
- c. Monitoraggio: lo studente ha la capacità di controllare la propria attività cognitiva;
- d. Valutazione: lo studente è in grado di giudicare l'adeguatezza della strategia utilizzata.

L'importanza dei processi metacognitivi nella comprensione del testo e il loro funzionamento deficitario negli studenti con Disturbo della comprensione del testo, troverà riscontro anche nello studio di caso da noi proposto.

1.2 La comprensione scritta

Per integrare quanto già scritto fino ad ora e focalizzare il discorso sulla comprensione scritta, ci sembra utile considerare quanto scrive Daloiso (2016) a proposito di abilità implicate nella lettura. Egli afferma che un'efficace comprensione di un testo coinvolge fattori diversi tra cui:

- a. le abilità di comprensione a livello di parola, frase e testo;
- b. l'integrazione della conoscenza generale del mondo;
- c. la comprensione della struttura del testo;
- d. la motivazione e l'interesse personale;
- e. le abilità meta cognitive.

Per capire i processi coinvolti nella comprensione del testo scritto, Daloiso (2016) riporta il modello della Simple View of Reading (Tunmer e Chapman, 2012).

Secondo questo modello, le variabili legate ad una lettura ottimale vengono suddivise in due componenti generali:

- a. la mappatura/decodifica, a cui sono connessi processi legati alla consapevolezza fonologica e alla consapevolezza ortografica;
- b. la comprensione linguistica, che comprende il lessico, la morfologia, la sintassi, la semantica e la pragmatica.

Il peso che queste due componenti hanno nella comprensione del testo scritto varia in base all'età e all'esperienza del lettore.

Per quanto concerne l'identificazione di problemi legati alla comprensione scritta, dovranno essere valutati sia i problemi di decodifica, sia problemi di comprensione di parole e frasi. I primi possono essere ricollegati a disturbi come la dislessia, il secondo tipo invece si dovrebbe considerare in modo separato pur sempre riferito all'area della letto-scrittura. Decodifica e comprensione, pur essendo abilità correlate, possono essere compromesse in modo distinto, quindi considerabili indipendenti tra loro.

Per un approfondimento sui disturbi specifici di letto-scrittura, si rimanda al capitolo 2.

1.2.1 Tipi di testo

L'approccio ad un testo e le difficoltà che in esso si possono riscontrare, variano in base al tipo di testo da affrontare. Per questo è opportuno sintetizzare le diverse tipologie testuali che lo studente può incontrare in ambito scolastico.

Secondo la classificazione di Brown e Yule (1983) e ripresa in Coonan (2002), possiamo suddividere i diversi tipi di testo in tre categorie, seguendo una logica di crescente difficoltà:

- a. Statici: si tratta di testi che forniscono istruzioni o descrivono oggetti, in cui il rapporto cosa/persona è fisso. (es. scienze, tecnologia)
- b. Dinamici: sono testi che parlano di eventi, in cui cambiano le scene, i personaggi e i rapporti tra i personaggi. (es. storia, narrativa)
- c. Astratti: si intendono testi in cui si parla di idee piuttosto che di cose concrete (es. filosofia, psicologia)

A seconda della funzione del testo e della disciplina in cui viene proposto, parlando dell'ambito scolastico, alcuni tipi di testo saranno maggiormente utilizzati rispetto ad altri.

Ai fini del nostro lavoro, ci sembra utile riportare anche altre due suddivisioni tra tipi di testo, poiché le scelte effettuate per la semplificazione partono prima di tutto dal tipo di argomento trattato dal testo e dalle sue caratteristiche linguistiche. Possiamo quindi suddividere i tipi di testo secondo la lingua utilizzata o secondo la logica dell'argomento trattato.

Nel primo caso possiamo quindi parlare di:

- a. testo letterario;
- b. testo microlinguistico.

Nel secondo caso di:

- a. testo narrativo, che racconta una storia o un fatto;
- b. testo descrittivo, che delinea le caratteristiche di una persona, di un oggetto o di un luogo;
- c. testo argomentativo, che sostiene una tesi seguendo un ragionamento che mette in luce gli argomenti a favore, confutando le opinioni contrarie;
- d. testo informativo-espositivo, che fornisce informazioni su un argomento circoscritto;
- e. testo regolativo, che tratta istruzioni o regolamenti.

Nello studio di caso da noi affrontato, ci siamo focalizzati su testi di tipo letterario, in particolare su testi narrativi.

Per le motivazioni riguardanti la scelta della tipologia nello studio di caso, si rimanda ai capitoli 4 e 5.

1.2.2 Leggibilità e comprensibilità

Nella direzione di una maggiore attenzione alle difficoltà del ricevente durante il processo di comprensione e alla necessità di produrre testi in base a criteri di leggibilità e comprensibilità controllata si sono mossi ricercatori e studiosi di varia formazione, soprattutto a partire dai primi anni del Novecento. (Piemontese, 1996)

Per poter entrare nel dettaglio dei possibili ostacoli alla comprensione, trattati nel prossimo paragrafo (cfr. 1.3), è opportuno esplicitare due concetti fondamentali che precedono il concetto di accessibilità sviluppato nel capitolo 3.

Si tratta dei concetti di *leggibilità* e di *comprensibilità*.

Leggibilità

Parlando di leggibilità è necessario specificare i due aspetti che possono essere presi in considerazione: la leggibilità fisica, ovvero gli aspetti di superficie del testo (supporto di lettura e aspetti grafici) e la leggibilità linguistica (lessico e sintassi).

La leggibilità fisica è un fattore determinante parlando di accessibilità visiva in caso di difficoltà visive o dislessia, ma non verrà approfondita in questo lavoro poiché non strettamente necessaria nell'ambito del disturbo della comprensione del testo, trattato nel nostro studio di caso. (Per un approfondimento si veda PARCC, 2011)

La leggibilità linguistica, invece, verrà approfondita in modo dettagliato nei prossimi sottoparagrafi parlando di scelte lessicali e sintattiche, poiché rappresenta un concetto fondamentale da tener presente ai fini del nostro lavoro.

La leggibilità è una caratteristica assoluta e misurabile. In Italia si fa riferimento all'indice Gulpease, elaborato alla fine degli anni Ottanta presso l'Università La

Sapienza di Roma, basato sulla lunghezza media delle parole (misurate in lettere) e delle frasi.

Inoltre si tiene presente anche il lessico utilizzato, tenendo come riferimento il “Vocabolario di base della lingua italiana” di Tullio De Mauro.

Esiste inoltre un misuratore online, il quale calcola la leggibilità di un testo unendo i due metodi appena descritti (www.corrige.it/leggibilita/).

Dall'applicazione di metodi statistico-quantitativi all'analisi della lingua e della considerazione attenta delle differenze individuali nel comportamento linguistico nascono gli studi sulla leggibilità dei testi e le formule matematiche (indici di leggibilità) che la misurano. (Piemontese, 1996)

Comprensibilità

In contrapposizione al concetto di leggibilità (aspetti di superficie), si può parlare di comprensibilità.

Questo concetto comprende gli aspetti più profondi di un testo, quali la semantica, i contenuti e la vicinanza con l'enciclopedia del lettore. Un testo di botanica, ad esempio, potrebbe essere perfettamente leggibile, ma scarsamente comprensibile da chi non ha sufficienti conoscenze in materia.

A differenza della leggibilità, la comprensibilità non può essere misurata in modo matematico. Scrive infatti Piemontese (1996):

La valutazione della comprensibilità di un testo scaturisce da un tipo di analisi che richiede l'uso di criteri più complessi e meno veloci. Essi richiedono l'acquisizione di una metodologia di analisi che, partendo dal testo e dalle sue caratteristiche formali, tende a ricostruire i percorsi mentali automatici, individuali e imprevedibili che portano alla comprensione (o incomprensione).

E poi aggiunge:

Se proponevamo di tenere distinti i termini leggibilità e comprensibilità è perché, dal punto di vista dei metodi di analisi adoperati, essi rinviano a livelli diversi di difficoltà, anche se strettamente intrecciati. [...] Leggibilità e comprensibilità, operando simultaneamente, producono quella che più generalmente chiamiamo chiarezza dei testi.

I testi proposti nel nostro studio di caso, analizzati nella seconda parte del nostro studio, sono stati semplificati in un'ottica di comprensibilità.

1.2.3 Approccio strategico al testo

Per un docente di L1, ma non solo, l'obiettivo ultimo dovrebbe essere quello di insegnare in modo esplicito un insieme di strategie e rendere autonomi i propri alunni nella comprensione scritta, così da poter permettere loro di accedere con maggior facilità allo studio di tutte le discipline.

Un approccio strategico al testo è quindi essenziale per la buona riuscita scolastica. In Daloiso (2012) possiamo trovare le quattro fasi che aiutano ad attivare le giuste strategie: pianificazione, monitoraggio, rielaborazione, valutazione.

La fase di pianificazione ha lo scopo di attivare l'*expectancy grammar*. Per far questo serve raccogliere informazioni (osservando e contestualizzando il testo), ipotizzare i contenuti attraverso delle domande e porsi un obiettivo di lettura. Proprio l'obiettivo di lettura può cambiare la modalità di lettura, distinguendo tra globale (farsi un'idea generale), selettiva (concentrarsi su piccole parti, contenenti informazioni specifiche), analitica (cercare attentamente dettagli, scorrendo il testo) e approfondita (ricavare informazioni referenziali e inferenziali). La fase di monitoraggio serve per verificare se il livello di comprensione corrisponde agli obiettivi iniziali. Sono utili, a tal fine, alcune strategie di compensazione testuale (si procede con la lettura per cercare altre informazioni), lessicale (si intuisce un significato partendo dal contesto) e morfosintattico (si riduce la frase alla sua struttura essenziale, eliminando temporaneamente aggettivi, avverbi o frasi subordinate).

Per raggiungere la piena comprensione del testo, è necessaria riorganizzare e gerarchizzare i nuclei informativi essenziali in una fase di rielaborazione. In questa fase può essere utile invitare lo studente a mettere in relazione le proprie conoscenze e i contenuti del testo.

Al termine del percorso di comprensione, lo studente dovrebbe maturare un atteggiamento critico, che permetta di valutare il testo letto e il proprio livello di comprensione.

Riuscire a valutare la propria comprensione, permette di riflettere sull'efficacia delle strategie adottate e poterle così migliorare in futuro.

Per l'applicazione delle strategie si rimanda alla seconda parte del nostro studio.

1.3 Possibili ostacoli alla comprensione scritta

Ribadendo la complessità nel processo di comprensione, possiamo identificare dei possibili ostacoli causati sia da limitazioni dello studente, sia da difficoltà date del testo.

In questo paragrafo capiremo quali sono gli ostacoli che si possono ritrovare all'interno di un testo, mentre nel prossimo capitolo di questo lavoro verranno trattate in modo più approfondito gli ostacoli dati dallo studente. Infine, nel capitolo 3, cercheremo di capire come superare entrambe le barriere.

1.3.1 Difficoltà di tipo grafico-visivo

Pur apparendo come poco significative, le scelte grafiche fatte nella stesura di un testo sono di fondamentale importanza ai fini della comprensione, soprattutto se il lettore presenta difficoltà specifiche di tipo visuo-spaziale. Il primo impatto, infatti, che il lettore ha quando si avvicina ad un testo scritto è sicuramente percettivo, quindi rivolto alla sua veste grafica prima ancora che ai contenuti.

Alcuni aspetti grafico-visivi potrebbero quindi creare difficoltà allo studente nella strutturazione mentale dell'argomento e nella ricerca delle informazioni. Ne elenchiamo di seguito alcuni:

- a. la disposizione del testo, la scelta di un carattere tipografico troppo articolato,
- b. la dimensione e il colore dei caratteri,

- c. l'interlinea, la mancanza di suddivisione in paragrafi,
- d. la giustificazione del testo,
- e. la mancanza (o l'eccesso) di evidenziazione dei concetti chiave,
- f. la sovrapposizione tra testo e sfondo.
- g. l'assenza (o l'eccessiva presenza) di immagini o la presenza di immagini non pertinenti (o mal collocate).

Utile a questo proposito è la teoria del carico cognitivo (Cognitive Load Theory, CLT) che si sviluppa dagli studi di John Sweller (1988), che ci limiteremo a nominare e che viene sintetizzata in Scataglini (a cura di, 2017).

1.3.2 Difficoltà di tipo contenutistico

Tra le difficoltà che si possono riscontrare in un testo, possiamo indicare delle barriere di tipo strutturale e di tipo prettamente contenutistico.

Struttura

Un testo troppo lungo potrebbe portare ad un affaticamento dell'alunno e ad una conseguente perdita di attenzione. Verrebbe quindi da pensare che ad un testo lungo equivalga maggiore difficoltà. Questo però non è sempre vero se la lunghezza del testo è data da esplicitazioni o spiegazioni che vengono inserite per renderlo più semplice. Al contrario un testo breve potrebbe essere ricco di sottintesi e inferenze, di difficile comprensione.

Anche un'organizzazione del testo in paragrafi troppo lunghi, la presenza di titoli e sottotitoli poco significativi o la loro totale assenza, può ostacolare o rallentare la comprensione da parte del lettore.

Contenuto

La presenza di troppe informazioni all'interno di un testo può impedire al lettore di separare le informazioni secondarie da quelle primarie. Spesso si trovano testi densi di informazioni che creano difficoltà di tipo concettuale al lettore.

L'argomento stesso del testo può essere un ostacolo nella misura in cui esso non rientra nell'enciclopedia del lettore. Meno familiare e complesso sarà l'argomento, più la comprensione sarà frammentaria. Ad esempio eventuali elementi di tipo culturale, che sottintendono una conoscenza pregressa di un dato argomento, possono essere causa di mancata comprensione proprio perché non rientranti nella conoscenza del mondo del lettore.

Più l'argomento trattato è lontano dalle esperienze, dalle conoscenze e dagli interessi del lettore, maggiore sarà la difficoltà di comprensione.

Un contenuto disciplinare risulta tanto più difficile quanto meno riesce a stimolare l'interesse dello studente o a favorire i collegamenti con quanto egli ha già vissuto direttamente o ha già appreso. (Scataglini, a cura di, 2017)

1.3.3 Difficoltà di tipo linguistico

Dal punto di vista linguistico, possiamo riscontrare barriere dovute al lessico utilizzato, alle strutture morfosintattiche e alle inferenze presenti nel testo. Le strategie per il superamento di queste difficoltà verranno ampiamente discusse nel capitolo 3, per poi vederne l'applicazione nella seconda parte del nostro studio.

Lessico

Tra le scelte lessicali che possono ostacolare la comprensione di un testo, vanno tenute in considerazione la lunghezza delle parole, la frequenza con cui vengono sentite e utilizzate, composte da suffissi e prefissi o scritte in forma abbreviata o con una sigla.

Anche la scelta di figure retoriche o espressioni idiomatiche potrebbe creare incomprensione da parte del lettore.

Morfosintassi

La lunghezza delle frasi potrebbe essere d'ostacolo alla comprensione in quanto più complesse dal punto di vista sintattico. L'uso di subordinate, incisi, forme impersonali o forme verbali passive, così come l'uso di pronomi o anafore, appesantiscono la lettura e la conseguente comprensione dei contenuti.

L'ordine canonico SVO (soggetto-verbo-complemento), se non rispettato, potrebbe rendere meno comprensibile il periodo.

Inferenze

Inferenza si riferisce sia alla informazione che viene generata durante la lettura e non esplicitata nel testo, sia al processo cognitivo necessario per ottenerla (Van den Broek,1994)

La presenza di inferenze all'interno del testo può essere d'ostacolo alla comprensione in quanto, per una corretta comprensione, può essere necessario l'utilizzo della propria conoscenza del mondo o di un collegamento tra parti lontane all'interno del testo. Esse possono infatti generare difficoltà a livello lessicale, sintattico o testuale, a seconda dei collegamenti richiesti.

In questo capitolo abbiamo cercato di delineare i processi implicati nella comprensione e in modo particolare nella comprensione scritta. Abbiamo poi analizzato quali ostacoli può incontrare l'alunno, all'interno del testo, in fase di lettura.

La comprensione, però, può essere difficoltosa anche a causa di limitazioni dello studente. Ed è proprio sulla base delle caratteristiche dello studente, che ognuna di queste difficoltà può incidere in modo più o meno significativo nel processo di comprensione.

Per questo motivo, nel prossimo capitolo, si partirà dal concetto di classe ad abilità differenziate, per arrivare alle caratteristiche di un tipo di disturbo in particolare.

CAPITOLO 2

BES E BILS

Considerando l'attuale situazione delle classi nella scuola italiana e visti i numerosi studi che sono stati fatti e che continuano in diversi ambiti scientifici (psicologia, pedagogia, linguistica, ecc), non possiamo prescindere il nostro studio da una visione più globale, partendo dal contesto in cui viene inserito il nostro studio di caso.

In un'ottica di personalizzazione, è fondamentale delineare innanzitutto i principali fattori di differenza che si possono riscontrare in una classe.

Focalizzeremo la nostra attenzione sulle "caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico e irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona" (Caon, 2006), riferendoci al quadro normativo che ha portato a sviluppare la nozione di Bisogni Educativi Speciali (BES) e di conseguenza a proporre il concetto di Bisogni Linguistici Specifici (BILS) (Daloiso, 2013), in cui viene incluso anche il Disturbo specifico della Comprensione del Testo (DCT).

2.1 Fattori di differenziazione nella classe ad abilità differenziate

Facendo riferimento alla suddivisione data in Caon (2008), riportiamo nella figura 2.1 i fattori di differenziazione di cui si andrà a discutere.

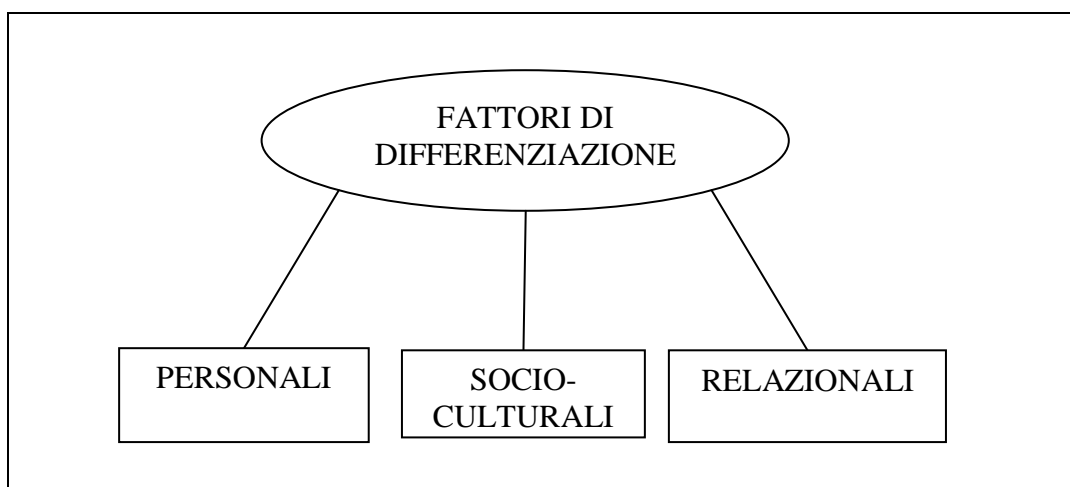


Figura 2.1 Schema sui fattori di differenziazione

2.1.1 Fattori personali

Solo recentemente i fattori personali sono stati presi in forte considerazione in glottodidattica; per questo riteniamo doveroso esplicitarli in questo lavoro, seppur in modo essenziale, rimandando per un approfondimento a Caon (2008).

Personalità

Come definito da De Mauro (2000), la personalità è “l’insieme delle caratteristiche psichiche e delle modalità di comportamento di una persona che, nella loro integrazione, ne costituisce l’essenza”. La differenza tra una persona introversa ed estroversa, indipendente e dipendente, riflessiva e impulsiva, socievole o solitaria, può influenzare l’approccio verso il compito dato. Pur non essendoci ancora sufficienti dati in merito alla reale relazione tra personalità e capacità linguistiche, riteniamo comunque importante tener presente le diverse personalità dei discenti in sede di programmazione delle attività.

Diversi tipi di intelligenza

L’intelligenza ormai non è più considerata in senso unitario bensì come un concetto più complesso e articolato che può essere suddivisa in diverse intelligenze. Gardner infatti scriveva: “Diverse finestre portano alla stessa stanza”, sintetizzando così il concetto di intelligenze multiple.

Secondo la sua teoria delle intelligenze (Gardner, 1983), possiamo distinguere otto tipi d’intelligenza (sette empiricamente dimostrate e una plausibile). Riteniamo utile riportare sinteticamente la spiegazione data in Torresan (2006) e poi ripresa anche in Caon (2008), poiché il nostro lavoro parte proprio da un presupposto di diversità tra discenti e da un’abitudine didattica che tende a favorire solo alcune tra queste intelligenze.

- a. *L’intelligenza linguistico-verbale* permette di comunicare ciò che c’è all’interno della mente e di capire le altre persone; raggruppa la fonologia,

la sintassi, la pragmatica e soprattutto la semantica, che è una delle sue componenti principali.

- b. *L'intelligenza logico-matematica* ha come caratteristica principale la capacità elaborare ragionamenti lunghi e complessi. Chi sviluppa maggiormente questo tipo di intelligenza tende a focalizzarsi di più sul particolare, quindi sugli aspetti più analitici di una frase o di un testo (contrariamente a chi ha sviluppato di più un'intelligenza linguistica).
- c. *L'intelligenza visivo-spaziale* “si riferisce all'abilità di ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio, arrivando infine a rappresentare le proprie idee” (Torresan, 2006).
- d. *L'intelligenza ritmico-musicale* è la più precoce e maggiormente influenzata dal patrimonio genetico. Spesso legata all'intelligenza cinestesica, ci permette di pensare in musica, di ricordare dei motivi e di riconoscerli.
- e. *L'intelligenza corporea o cinestesica* permette il controllo dei movimenti e la capacità di manipolare oggetti. Purtroppo è stata tenuta poco in considerazione nella didattica, anche se ad oggi la ritroviamo alla base di metodologie come la Total Physical Response (TPR) di Asher.
- f. Le *intelligenze personali* secondo Gardner si suddividono tra intelligenza intrapersonale, che riguarda la conoscenza di sé, e l'intelligenza interpersonale, che riguarda invece la conoscenza degli altri. In ambito glottodidattico, queste due intelligenze sono fondamentali per la consapevolezza del proprio stile d'apprendimento e di conseguenza per l'efficacia delle strategie scelte. Come riferisce Caon (2008) “particolarmente utili per gli studenti in difficoltà si possono rivelare approcci metacognitivi finalizzati alla gestione del compito, alla riduzione degli stati d'ansia che diminuiscono le capacità di memorizzazione”.
- g. *L'intelligenza naturalistica* “consiste nella capacità di operare classificazioni interne al regno animale e al regno vegetale” (Torresan, 2006). In ambito glottodidattico, ma non solo, permette di creare insiemi, che includono o escludono secondo dei criteri riconosciuti, permettendo riflessioni sulla lingua.

- h. L'*intelligenza esistenziale* (ancora in fase di definizione dalla ricerca) è caratterizzata dalla capacità dell'individuo di porsi domande di tipo esistenziale.

La teoria di Gardner risulta interessante ai fini di questo lavoro in quanto getta le basi per poter parlare di abilità differenziate e didattica inclusiva. Le diverse intelligenze, infatti, coesistono nel singolo soggetto, ma con diversa predominanza, sia per cause di natura biologica che esperenziale.

Motivazione allo studio

La motivazione è stata più volte oggetto di studio, poiché ritenuta essenziale per la buona riuscita nell'apprendimento di una lingua.

E' stato dimostrato infatti che diversi fattori psicologici (paura, ansia o piacere, calma, divertimento) hanno delle conseguenze sulla motivazione dello studente e di conseguenza sull'apprendimento. Una motivazione forte porta il discente a dare un senso a ciò che fa, aumentando di conseguenza la motivazione stessa.

Pensiamo che una motivazione stabile si possa favorire attraverso:

- a. contenuti che rispondano ai bisogni e/o agli interessi dei discenti;
- b. metodologie che facciano attivare processi cognitivi utili all'apprendimento;
- c. una buona relazione tra docente e discente, basata sulla fiducia reciproca e sulla comunicazione.

Stili cognitivi

Lo stile cognitivo può essere inteso come la modalità di elaborazione di informazioni che prevale e che può essere generalizzata a compiti di natura cognitiva, emotiva e sociale. (Cornoldi, 1999)

Per ciò che concerne la glottodidattica, possiamo prendere in considerazione gli stili cognitivi più significativi ai fini del nostro lavoro, suddividendoli, in base alla

percezione (analitico/globale), alla memoria (visuale/spaziale) e al ragionamento (sistematico/intuitivo, impulsivo/riflessivo):

- a. lo *stile analitico* si contrappone a quello *globale* in quanto nel primo caso, lo studente preferirà vedere il compito partendo dal particolare per arrivare a mettere insieme le varie parti e formare una visione d'insieme; nel secondo caso invece il discente privilegerà l'insieme per poi approfondire i dettagli;
- b. lo *stile visuale* è proprio dello studente che predilige l'uso di immagini, mappe, schemi, mentre nel discente con *stile verbale* si riscontra una preferenza nell'uso del codice linguistico;
- c. lo *stile sistematico* è caratteristico di chi non ama troppi input, da chi cioè vorrebbe avere la situazione sempre sotto controllo per poterla organizzare; al contrario uno *stile intuitivo* è proprio degli studenti che preferiscono stimoli più complessi e coinvolgenti, da gestire istantaneamente;
- d. lo *stile riflessivo* lo troviamo nel discente che richiede tempi di elaborazione più lunghi in quanto prende in considerazione diverse possibili opzioni e non ama esporsi a rischi. Diversamente invece si presenta lo studente con uno *stile cognitivo impulsivo*, il quale si basa sulle informazioni essenziali e per questo è più immediato nel dare risposte.

Sarà compito del docente variare la tipologia di attività utilizzando tecniche didattiche diverse, che rispondano alle esigenze dei diversi stili cognitivi.

Stili di apprendimento

Riprendendo e sintetizzando quanto detto in Caon (2008), possiamo parlare di stili di apprendimento riferendoci alle strategie e ai comportamenti che uno studente attua per studiare e apprendere, comprendendo sia una parte cognitiva, che la dimensione affettiva e sociale dell'apprendimento. Tutto ciò dettato sia da

attitudini innate differenti in ogni studente, sia in conseguenza a scelte metodologiche incontrate durante il percorso scolastico.

Per quanto riguarda una possibile suddivisione degli stili di apprendimento, ci rifaremo alla proposta di Cornoldi e De Beni (1993), pur consapevoli che sono state fatte diverse proposte sull'argomento (come Kolb nel 1974 o Gregorc nel 1982).

Sapendo che lo stile di apprendimento è il modo di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare informazioni, tipico e stabile, preferito da una persona, possiamo sintetizzarne i diversi tipi nella seguente schematizzazione

Canali sensoriali	Visivo-verbale Visivo-non verbale Uditivo Cinestesico
Elaborazione delle informazioni	Analitico Globale
Modalità di lavoro	Individuale Di gruppo

Figura 2.2 Stili di apprendimento

Attitudine

Secondo il dizionario De Mauro l'attitudine è "l'innata inclinazione di una persona a compiere una particolare attività", quindi una condizione soggettiva che non si può insegnare. Si può comunque affermare che tale condizione può essere o meno favorita, oltre che da fattori innati, anche da fattori educativi, primo fra tutti l'ambiente familiare (che approfondiremo analizzando i fattori socio-culturali).

Come si legge in Balboni (2007), si può ipotizzare che l'attitudine sia il risultato dell'interazione di diversi fattori (neurologici, psicologici e socio-culturali). Per poter intervenire in modo mirato, sarebbe opportuno quindi tener sempre presente (dopo attenta analisi) le specificità di ogni singolo studente.

2.1.2 Fattori socio-culturali

Oltre a quelli già visti, dobbiamo tener conto di fattori esterni che possono determinare la difficoltà o l'eccellenza in ambito glottodidattica. Riassumiamo quindi alcuni punti utili alla nostra ricerca.

Ambiente familiare

Le abilità, le competenze e spesso i risultati di uno studente, sono in parte determinati dal contesto familiare di appartenenza. Gli studenti derivanti da contesti culturali di livello medio-basso, saranno esposti a stimoli più limitati e ad un linguaggio più povero in termini di lessico e di sintassi, con scarsità di elementi formali, penalizzando così la capacità linguistica e la creatività in ambiente scolastico.

Ambiente sociale

La scuola è probabilmente il primo luogo in cui si creano delle differenze. Se queste vengono valorizzate e non penalizzate (come spesso succede), l'ambiente scolastico può dare i giusti stimoli (e strumenti) per avere buone basi linguistiche.

2.1.3 Fattori relazionali

I fattori personali e socio-culturali, oltre a condizionare lo studente nel processo di apprendimento, incidono dal punto di vista relazionale tra i soggetti che interagiscono e, viceversa, le relazioni studente - studente e studente - docente incidono nel profitto dei singoli. Compito del docente sarà quindi quello di unire esigenze didattiche e istituzionali e peculiarità del singolo e del gruppo, puntando sia ad una relazione significativa con il singolo sia alla creazione di un buon gruppo di lavoro, con senso di appartenenza e apprezzamento delle caratteristiche dei componenti.

2.2 La didattica inclusiva e il diritto all'apprendimento

Per poter realizzare una proposta didattica inclusiva, bisogna prima di tutto rinunciare alla rappresentazione stereotipata di alcuni casi, indotta dalle differenze che essi presentano, focalizzandosi maggiormente sui bisogni del singolo.

Questa esigenza ha portato a sviluppare, in ambito europeo, la nozione di alunni con Bisogni Educativi Speciali (che d'ora in poi indicheremo con la sigla BES), cioè con difficoltà di scolarizzazione se non seguiti con particolari attenzioni rispondenti ai loro bisogni.

In Italia, il primo documento a trattare in modo specifico i BES è la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”.

Quando si parla di BES, ci si riferisce a ragazzi che presentano “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” (DM 27 dicembre 2012).

L'emanazione di questa direttiva costituisce il punto d'arrivo di un lungo percorso di sensibilizzazione nei confronti degli alunni con particolari esigenze didattiche, avviato nel 1997 con la nascita dell'Associazione Italiana Dislessia (AID), che per prima ha portato l'attenzione dell'opinione pubblica sulle problematiche di una particolare categoria di studenti BES, quella dei soggetti con disturbo specifico dell'apprendimento (DSA).

Pur essendo i DSA già presenti nelle classificazioni diagnostiche internazionali (ICD e DSM), la loro esistenza era poco riconosciuta, e quindi scarsa era la tutela nel loro percorso formativo.

Il processo di sensibilizzazione avviato dall' AID ha portato a compiere diversi passi sia nella direzione della tutela didattica degli studenti, sia in relazione ad una migliore definizione e conoscenza del disturbo stesso.

In riferimento al primo punto citeremo la Circolare Ministeriale 4099/A/4 del 5 ottobre 2004, la quale raccomandava alle scuole l'utilizzo di misure compensative e dispensative da utilizzare in presenza di alunni con DSA per favorirne il successo scolastico.

In relazione alla definizione del disturbo, è possibile far riferimento alle due *Consensus Conference*; la prima, datata 2006, poneva le basi per l'analisi del disturbo, coinvolgendo esperti e associazioni. La seconda, datata 2010, definisce in modo molto preciso eziologia, criteri diagnostici, modalità di trattamento e prognosi del disturbo, basandosi non solo sull'opinione di autorevoli esperti, ma soprattutto su un corpus di letteratura scientifica internazionale selezionata e valutata dagli esperti dell'Istituto Superiore di Sanità.

In questo clima nasce la legge 170/2010 ("Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", 8 ottobre 2010), che riconosce e definisce i disturbi specifici di apprendimento (DSA).

2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri

Inoltre specifica 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" e aggiunge che "la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.

Questa legge, oltre ad aver il merito della tutela dei soggetti con DSA), ha soprattutto stimolato il dibattito culturale e spinto la comunità scientifica a trovare nuove tecniche d'intervento in un'ottica inclusiva. Tale interesse ha portato all'emanazione della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti

d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", già citata in precedenza.

Il limite di questa svolta è certamente che tende a ridurre un alunno ad una categoria astratta, rischiando così di distogliere l'attenzione dai bisogni specifici del singolo, i quali non sono mai identici a quelli di un altro alunno "categorizzato" allo stesso modo.

Oltre alle differenti situazioni (già difficili da inserire in una determinata categoria), bisogna sempre tener presenti i fattori di differenziazione di cui abbiamo precedentemente parlato.

Ogni classificazione, pur fondata su realtà indiscutibili (alunno non italofono) o una diagnosi medica (sindrome di Down) a volte risulta riduttiva (ma comunque indispensabile) ai fini didattici, poiché è fondamentale valutare i bisogni del singolo alunno per poter agire in modo mirato.

2.3 Definizione e classificazione dei BES

L'espressione "Bisogni Educativi Speciali", sempre più presente in ambito didattico, può essere considerata come "etichetta" utilizzata per indicare le necessità di discenti in situazioni particolari, quali disabilità a causa di disturbi fisici o psichici, ma anche di disturbi specifici dell'apprendimento o di svantaggio sociale e culturale che portano a difficoltà di tipo educativo e relazionale.

Parlando di alunni con Bisogni Educativi Speciali, ci si riferisce a ragazzi che presentano "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" (DM 27 dicembre 2012)

Riportando la definizione proposta da Ianes possiamo affermare che

il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto in termini di danno, ostacolo o stigma sociale,

indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata. (Ianes, 2005).

Nonostante quanto scritto in precedenza e ribadendo quindi l'unicità di ogni discente, è d'obbligo per noi inserire una suddivisione dei BES, per i quali è possibile prevedere una didattica personalizzata. (Capuano, Storace, Ventriglia, 2013)

Bisogni Educativi Speciali		
Disabilità (legge n.104/92)	Disturbi evolutivi specifici	Svantaggio
Psicofisica Sensoriale Motoria Autismo	DSA (legge 170/10) Disturbo specifico del linguaggio Disturbo della coordinazione motoria Disprassia Disturbo non verbale Disturbo dello spettro autistico lieve Disturbo dell'attenzione e iperattività di tipo lieve Borderline cognitivo Disturbo oppositivo - provocatorio	Socioeconomico Linguistico Culturale Disagio comportamentale/relazionale Altre difficoltà (malattie, traumi, ecc)

Figura 2.3 Classificazione BES

2.4 La legislazione sui BES

La presenza di allievi con bisogni speciali è ormai una costante nella scuola italiana e l'educazione linguistica in questo contesto è oggi un tema di grande attualità a livello sia nazionale che internazionale. In ambito europeo, si pensi alle indicazioni della European Agency for Development in Special Needs

Education e, in modo particolare, agli studi della Commissione Europea (2005) sull'insegnamento delle lingue straniere ad allievi con BES.

In ambito italiano, riprendendo la suddivisione sopra riportata, possiamo riassumere la normativa per i BES come segue:

- a. per la disabilità psicofisica, motoria e sensoriale si fa riferimento alla Legge n.104/199, in cui è previsto che per venga stilato un Piano Educativo Individualizzato (PEI) per l'alunno, in cui verranno inseriti gli obiettivi da raggiungere (con relative modalità e criteri di valutazione), l'individualizzazione della didattica e l'adattamento dei materiali. (vedi appendice);
- b. per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), quindi con dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, si fa riferimento alla Legge 170/2010 e alle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento" del DM 5669 del 12 luglio 2011. È prevista la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), in cui vengono indicati gli obiettivi e i contenuti d'apprendimento previsti, la metodologia, le modalità di verifica, la valutazione in itinere e finale, gli strumenti compensativi e dispensativi utilizzati (vedi appendice);
- c. per tutti gli altri casi di alunni con BES, si fa riferimento al DM del 27 dicembre 2012 e alla circolare ministeriale n.8 del 2013 (vedi appendice)

2.5 La nozione di BiLS

Considerate le molteplici casistiche rientranti nella definizione di alunni con BES, e considerato lo studio di caso preso in esame per questo lavoro, riteniamo opportuno riportare un'ulteriore categorizzazione, che ci permetta di distinguere tra bisogni più genericamente "educativi" e quelli più specifici di tipo "linguistico". Inoltre, è necessario portare l'attenzione sulla specificità di alcuni bisogni, data da una differenza evolutiva dell'alunno, distinguendoli dai più generali bisogni che lo studente potrebbe incontrare nella classe di lingua.

Per questo motivo, abbiamo ritenuto utile prendere come punto di riferimento la proposta di Dalonso (2013), il quale introduce un nuovo concetto (con fini puramente educativo-didattici e non clinici), in cui definisce i Bisogni Linguistici Specifici come

l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e e incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto di richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Dalonso, 2013)

Suddividendo i BiLS secondo l'area di disturbo da cui derivano, possiamo schematizzare come segue:

- a. area dell'apprendimento, in cui si inseriscono le difficoltà nella lettura e scrittura (dislessia, disortografia), prerogativa delle materie linguistiche e delle abilità ad esse legate (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta);
- b. area della comunicazione, come per il disturbo della comunicazione socio- pragmatica;
- c. area del linguaggio, che include un più specifico disturbo fonetico-fonologico o un più ampio disturbo specifico del linguaggio, riguardante le abilità ricettive ed espressive e con conseguenti difficoltà nell'apprendimento del lessico e di alcune strutture morfosintattiche.

In questo studio ci occuperemo prevalentemente di disturbi compresi nell'area dell'apprendimento, nella quale sono compresi i disturbi specifici della lettura e in particolare il disturbo specifico della comprensione del testo.

2.6 Disturbi specifici della lettura

Secondo il DSM-V, all'interno della macrocategoria dei disturbi del neurosviluppo, possiamo collocare i disturbi specifici dell'apprendimento, i quali possono essere considerati tali solo in presenza di tutte le seguenti condizioni:

- a. il QI deve risultare nella media, ovvero non deve esserci ritardo cognitivo al quale attribuire una difficoltà nello sviluppo mentale;
- b. non devono esserci deficit di tipo fisico (uditivi o visivi) che possano ostacolare le prestazioni;
- c. i risultati dei test di lettura, scrittura e/o calcolo devono essere inferiori alla media per l'età dello studente.

Tra i disturbi specifici dell'apprendimento, ai fini del nostro lavoro, scegliamo di approfondire i disturbi della lettura, in particolar modo il disturbo specifico della comprensione del testo, tra i quali rientra anche lo studio di caso proposto dal capitolo 4.

Per far questo, però, serve esplicitare cosa si intende con il termine "lettura", ripercorrendo brevemente i fattori coinvolti in questo tipo di processo (cfr. capitolo 1) che, a differenza di quanto si possa pensare, è molto complesso. Vengono infatti coinvolti fattori di tipo sensorio-motorio, linguistico e cognitivo, includendo due processi fondamentali (Daloiso, 2015):

- a. la decodifica, cioè il riconoscimento dei simboli grafici e del loro rapporto con la pronuncia (competenza tecnica);
- b. la comprensione, ossia l'accesso al significato delle parole, delle frasi o del testo che è stato letto (competenza strategica, caratterizzata da processi cognitivi e linguistici di livello superiore). (V. cap.1)

Daloiso (2015) ha elaborato un "modello multi-componenziale della lettura", ispirandosi ad un lavoro di Irwin (1991), in cui include una terza area, che viene indicata come "competenza meta-strategica", ovvero "la consapevolezza del

lettore circa le strategie che sta utilizzando o può mettere in atto per comprendere un testo”. Questa competenza diventa importante per attivare consapevolmente delle strategie che consentono di superare eventuali ostacoli durante la comprensione e sarà presa in considerazione anche nel nostro studio di caso.

Volendo parlare di DCT, bisogna prima chiarire l’esistenza o meno di tale disturbo (Cornoldi, 2007). Il DSM IV e l’ ICD-10, infatti, mettono sotto la stessa dicitura (disturbo della lettura) sia il disturbo di decodifica sia il disturbo di comprensione del testo, sovrapponendo di fatto due processi legati tra loro, ma differenti.

Ci sono però molti studi che farebbero emergere la netta distinzione tra DCT e disturbo della decodifica (vedi ad esempio Bishop e Snowling, 2004; Frith e Snowling, 1993; Pazzaglia, Cornoldi e Tressoldi, 1993; Papetti, Cornoldi, Pettavino, Mazzonie Borkowski, 1992).

In Cornoldi (2007), vengono citati, tra gli altri, studi di Cain, Oakhill e Bryant (2000) che hanno infatti evidenziato come i problemi di natura fonologica non siano sempre presenti nel DCT.

L’abilità di comprensione è certamente conseguente all’abilità di decodifica, tuttavia diventa indipendente nel momento in cui il testo viene ad esempio ascoltato, anziché letto dall’individuo stesso. Il medesimo ragionamento si può applicare ai soggetti con DCT, i quali possono riscontrare delle difficoltà nella comprensione di un testo orale ed avere una capacità di decodifica e lettura ad alta voce nella norma.

Possiamo quindi distinguere due disturbi di lettura (De Beni e Cisotto, 2000):

- a. un disturbo specifico della decodifica del codice scritto, definito dislessia, cioè un disturbo che compromette la lettura strumentale, quindi la capacità di leggere correttamente e fluentemente le parole che compongono un testo;
- b. un disturbo specifico della comprensione del testo, che invece compromette la lettura funzionale, ossia la capacità di orientare la lettura verso un obiettivo strategico, con lo scopo di elaborarne i contenuti.

E' doveroso comunque specificare che, conseguentemente alla presenza di disturbo di decodifica, possiamo avere una grossa difficoltà nella comprensione del testo.

Ai fini del nostro studio di caso, dedicheremo il prossimo paragrafo ad un'analisi più dettagliata del disturbo specifico della comprensione del testo e alle sue caratteristiche, tenendo come riferimento gli studi in cui si propone questo disturbo come indipendente dal disturbo di decodifica.

2.7 Disturbo specifico della comprensione del testo

In base a quanto emerso dalla *Consensus Conference* (Milano, 26.1.2007) sui disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento, si ritiene opportuno riportare quanto segue:

Nell'ambito della letteratura internazionale [...] vari studi stanno evidenziando, accanto al profilo della dislessia intesa come disturbo specifico della decodifica, anche l'accezione di disturbi della comprensione del testo scritto indipendenti sia dai disturbi di comprensione da ascolto che dagli stessi disturbi di decodifica. La Consensus Conference accoglie l'invito a considerare il disturbo di comprensione come un possibile disturbo specifico di apprendimento ma sottolinea la necessità di studiarne meglio le caratteristiche, avviando progetti di ricerca in questa direzione, in particolare rispetto al ruolo della comprensione da ascolto".

Per poter capire al meglio cosa comporta un disturbo specifico di comprensione del testo, dobbiamo prima darne una definizione.

Innanzitutto bisogna fare una distinzione tra difficoltà e *disturbo* di comprensione del testo. Nel primo caso si parla di un problema collegato a fattori temporanei reversibili come l'istruzione, il contesto familiare o il livello socio-culturale di partenza. Nel secondo caso, invece, i disturbi non sono conseguenza di situazioni di svantaggio e l'influenza di questi fattori diventa irrilevante.

Il DCT si definisce anche *specifico* (come per i disturbi specifici d'apprendimento) poiché non dipende da cause esterne e si manifesta separatamente al disturbo della decodifica scritta.

Infine, si sottolinea il fatto che per *comprensione del testo* non si intende solo il testo scritto, bensì anche il testo orale, come specificato anche nella *Consensus Conference* (Milano, 26.1.2007) dove “[...] si sottolinea la necessità di studiarne meglio le caratteristiche, avviando progetti di ricerca in questa direzione, in particolare rispetto al ruolo della comprensione da ascolto”.

Possiamo quindi sintetizzare il DCT parlando di un disturbo che riguarda l’abilità di cogliere efficacemente il significato di un testo, ma senza difficoltà di decodifica.

Lo studente, infatti, nonostante una lettura ad alta voce nella norma, riscontra difficoltà nella comprensione del significato di ciò che legge

2.7.1 Caratteristiche

Come si legge in Cornoldi (2007), dopo un’attenta esposizione di studi fatti in Italia e all’estero,

il quadro che emerge riguardo alla natura e alle caratteristiche del DCT è di notevole variabilità: è possibile affermare che gli aspetti legati strettamente all’elaborazione semantica del linguaggio sembrano importanti, ma tuttavia non possono essere considerati esaustivi delle caratteristiche del cattivo lettore; infatti, la capacità di memoria di lavoro e le competenze metacognitive appaiono pure importanti e vanno incluse nella valutazione.

Tenendo sempre conto di questa notevole variabilità, cercheremo di analizzare le difficoltà conseguenti a questo disturbo specifico, riprendendole anche in seguito con riferimento allo studio di caso effettuato.

Sintetizzando diversi studi disponibili sul DCT, possiamo affermare che i problemi riscontrati in studenti con questo disturbo possono essere:

- a. linguistici: il vocabolario e la conoscenza del mondo risultano limitati e di fronte a parole nuove non si attivano le adeguate strategie di inferenza. Per questo la fase di pre-lettura, che attiva la grammatica dell’anticipazione, può risultare utile ad una migliore comprensione. Non

vengono attivate le giuste strategie sulla base di un obiettivo di lettura; si riscontrano difficoltà nell'organizzazione e rielaborazione dei contenuti di un testo; mancata attivazione di inferenze di tipo testuale, non riuscendo così a far emergere i nessi logici impliciti in un testo; limitata consapevolezza delle tipologie testuali. (De Beni e Cisotto, 2009). Inoltre si riscontrano difficoltà anche nella comprensione da ascolto.

- b. mnestici: difficoltà a ricordare i contenuti appena letti, la difficoltà a selezionare le informazioni rilevanti ed escludere quello non rilevanti, crea un sovraccarico della memoria di lavoro, coinvolta nella comprensione del testo (De Beni e Pazzaglia, 1995). Inoltre fatica ad utilizzare le conoscenze precedenti e ad inibire le informazioni irrilevanti.
- c. metacognitivi: si è riscontrato una mancanza di un controllo cosciente sul processo di comprensione e di conseguenza, l'approccio strategico alla lettura viene meno in studenti con DCT (De Beni e Pazzaglia, 1991). Sono infatti meno abili nell'individuazione di anomalie testuali, nella correzione della punteggiatura e nella ricostruzione di brani non ordinati. Inoltre faticano a cogliere gli indizi offerti dal testo. Difficoltà a trovare la giusta strategia per raggiungere un determinato scopo.

2.7.2 Studi sul DCT

Se per i DSA possiamo trovare (e continuano ad essere aggiornate) diverse statistiche, lo stesso non si può dire per il DCT. Non abbiamo infatti stime ufficiali sulla diffusione di questo disturbo nella popolazione, ma si rileva approssimativamente attorno al 2% la percentuale di alunni che manifestano difficoltà nella comprensione dei testi scritti (Cornoldi, De Beni, 2010)

L'origine di questo disturbo è ancora in fase di studio.

Facendo riferimento al modello multi-componenziale della lettura sviluppato da Daloiso (v. paragrafo 2.6) , possiamo dedurre che le competenze maggiormente compromesse siano quella strategica (quindi della comprensione) e quella meta strategica, mentre la competenza tecnica (ovvero della decodifica) risulti intatta.

Come viene suggerito in Cornoldi (2007), per aiutare lo sviluppo dell'abilità di comprensione, bisogna promuovere delle competenze diverse da quelle implicate nella decodifica. Si cerca quindi di promuovere l'abilità di individuare le informazioni principali in un testo, la struttura di un testo, le caratteristiche che rendono un testo più facile o più difficile o l'abilità di trarre inferenze sia lessicali che semantiche (De Beni et al. 2003)

Carpenter, insieme a Daneman (1980, 1983), fu il primo a studiare la relazione esistente tra le abilità di comprensione e le abilità di mantenimento ed elaborazione mnemonica. I risultati furono poi confermati da altri studi tra cui i già citati De Beni, Palladino e Pazzaglia (1995) o Carretti *et al.* (2005). In Padovani (2006) sono riportati alcuni test fatti nel corso degli anni, ma per il nostro studio ci limiteremo a riportare esclusivamente ciò che i risultati indicano in riferimento ai soggetti con difficoltà di comprensione:

- a. la difficoltà nell'immagazzinare ed elaborare informazioni verbali potrebbero essere all'origine dei problemi che i soggetti incontrano di fronte ad inferenze presenti in un testo scritto (Daneman e Carpenter, 1980);
- b. non si riscontrano problemi nel mantenere l'informazione fonologica nella memoria di lavoro, bensì nell'elaborazione semantica della parola (Nation et al., 1999);
- c. la "debolezza" dei processi di elaborazione semantica non permette una giusta distribuzione delle risorse cognitive e di conseguenza si manifesta un deficit di memoria di lavoro (Nation e Snowling, 1998a, 1998b, 1999);
- d. le difficoltà di memoria sono di natura "centrale" e non specifiche di informazioni verbali, coinvolgendo così anche le risorse attentive. (De Beni e Palladino, 2000; Palladino, Cornoldi, De Beni e Pazzaglia, 2001);
- e. i problemi di memoria di lavoro emergono sia con informazioni di tipo verbale, sia nella selezione di informazioni rilevanti ed esclusione di quelle irrilevanti (Carretti *et al.*, 2005).

In questo capitolo si è visto da dove nascono i concetti di BES e BiLS, partendo dalle differenze personali, socio-culturali e relazionali di ogni alunno, fino ad arrivare alle peculiarità degli studenti con DCT. Con le indicazioni di questo capitolo, si vogliono gettare le basi per un possibile intervento finalizzato ad una didattica delle lingue più accessibile.

Capitolo 3

ACCESSIBILITÀ GLOTTODIDATTICA

Per poter attivare tutti i processi coinvolti nella comprensione scritta (v. cap.1), in un contesto di BiLS (v. cap. 2), si deve prima approfondire il concetto di “accessibilità glottodidattica”, partendo dai fondamenti teorici, fino ad arrivare all’azione didattica sui materiali e in modo particolare sulla semplificazione testuale, senza tralasciare l’importanza della metacognizione.

3.1 Fondamenti teorici e definizione

Per capire cosa significa “accessibilità glottodidattica” è necessario, prima di tutto, analizzare singolarmente i termini e capirne l’origine.

È necessario però puntualizzare che non è ancora un concetto ben definito nel campo dell’educazione linguistica, nonostante i numerosi elementi presenti in diverse teorie e metodologie proposte dagli anni Settanta in poi. (Per approfondimenti cfr. Balboni, 2009)

Con la parola “glottodidattica”, quindi, si vuole indicare un riferimento alla scienza dell’educazione linguistica.

Il termine “accessibilità”, invece, è da ricollegare a settori differenti (la pedagogia speciale e l’informatica) e può essere letto con una connotazione puramente fisica (raggiungibilità di un luogo) o cognitiva (intelligibilità di un testo). Si può intendere, quindi, come la disponibilità e la facilità di accesso alle risorse didattiche, l’uso di metodologie che tengano presente la comprensibilità dei materiali e delle attività proposte. (Daloiso, 2015)

Potremmo sintetizzare come segue, i cambiamenti proposti nei diversi approcci glottodidattici e che hanno contribuito alla nozione di accessibilità:

- a. Centralità dell’allievo: a partire dall’approccio formativo-comunicativo, l’allievo viene considerato parte attiva e portatore di bisogni e competenze. Inoltre si inizia a tenere in considerazione il fatto che

l'apprendimento linguistico influisce anche dal punto di vista culturale, psico – cognitivo e sociale. Con l'avvento della psicologia umanistica, si comincia a includere la dimensione emotiva e motivazionale, partendo dall'idea che la didattica deve coinvolgere lo studente nella sua totalità.

- b. Focus sul processo: dagli anni Settanta ed Ottanta, si passa dalla centralità del contenuto, inteso come prodotto dell'insegnamento linguistico, all'importanza del processo come tramite per arrivare al prodotto, riflettendo quindi su come avviene l'apprendimento linguistico partendo da caratteristiche “universali” dello studente.
- c. Individualizzazione: dalla metà degli anni Novanta, si comincia a riconoscere l'unicità di ogni studente, ipotizzando che l'azione didattica non sia sufficientemente efficace se le metodologie utilizzate sono generalizzate e non utilizzate secondo i bisogni del singolo. Per questo si cominciano ad approfondire quelle che potrebbero essere le differenze individuali coinvolte nell'apprendimento linguistico: intelligenza e stile d'apprendimento, diversità culturale, livello linguistico (Daloiso, 2012)
- d. Pari opportunità educative: la riflessione sull'educazione linguistica in Italia, ha portato a valorizzare la conoscenza della lingua materna e di lingue straniere, quali opportunità formativa e vantaggio personale, sociale e culturale. In riferimento a questo, si pensi alle Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica, proposte nel 1975 dal GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e al contributo dato negli stessi anni da Freddi e Titone con gli studi sul bilinguismo.

Visto quanto appena scritto, possiamo dire che si sta andando verso una didattica che tiene sempre più in considerazione le differenze individuali nell'apprendimento della lingua.

Nonostante questa progressiva apertura verso metodologie più “flessibili”, si è iniziato da poco tempo, e con difficoltà, ad estendere questo tipo di ragionamenti alle situazioni degli alunni con BES.

In Daloiso (2012), infatti, si parla di “paradosso glottodidattico”, in quanto alcune differenze individuali sono viste come aspetti che non rientrano tra le competenze dell’insegnante stesso e quindi scoraggianti per chi le deve approfondire e valutare per adattare lezioni e materiali; d’altro canto però, per poter programmare un percorso didattico efficace, bisogna conoscere la natura del singolo disturbo e la sua incidenza in fase di apprendimento.

Tenuto conto di queste affermazioni e della definizione generale di “accessibilità” data in precedenza, possiamo ora indicare una definizione di “accessibilità glottodidattica” seguendo la proposta di Daloiso (2012), in quale afferma che:

Per “accessibilità glottodidattica” s’intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all’allievo con bisogni speciali massimizzando l’accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico - cognitivo, linguistico e metodologico.

Si nota come, in questa definizione, si sia mantenuto il riferimento alla nozione generale di accessibilità, integrandola però con gli aspetti linguistici e metodologici, tipici della glottodidattica, facendo così interagire la realtà dei BES e l’insegnamento/apprendimento linguistico.

E’ importante sottolineare che si tratta di un processo che:

- a. tocca tutte le fasi dell’insegnamento linguistico (dall’analisi dei bisogni alla valutazione, passando per programmazione, scelta e/o creazione di materiali e gestione della lezione);
- b. ha come obiettivo la rimozione delle barriere all’apprendimento e quindi necessita di una conoscenza riguardo i singoli disturbi e la loro incidenza in fase di apprendimento;
- c. deve tener conto dei diversi livelli da cui si può “accedere” alla lingua (fisico, psico - cognitivo, linguistico e metodologico) (cfr. Daloiso, 2012)

3.2 Le variabili dell'educazione linguistica

Parlando di educazione linguistica, si parla di un raggio d'azione molto ampio e molto diversificato, per il quale è difficile non tener conto delle variabili che lo costituiscono.

Se seguiamo il modello tradizionale che descrive l'atto didattico, prendiamo in considerazione tre elementi chiave: studente, docente e lingua (Balboni, 2011). In questo modello l'apprendimento avviene attraverso l'interazione tra studente e lingua, mediata dal docente attraverso il supporto metodologico.

Nel caso dell'alunno con BiLS, bisogna considerare le limitazioni derivanti dalle difficoltà individuali, le quali interrompono l'interazione tra studente e lingua, per cui il compito del docente sarà quello di cercare soluzioni efficaci atte a promuovere l'apprendimento linguistico.

Per schematizzare questo concetto e sintetizzare anticipatamente la nozione di "accessibilità glottodidattica", riteniamo utile riportare lo schema proposto da Melero Rodriguez (2012) e poi aggiornato in Daloiso (a cura di, 2016) e analizzare poi le tre variabili che lo compongono.

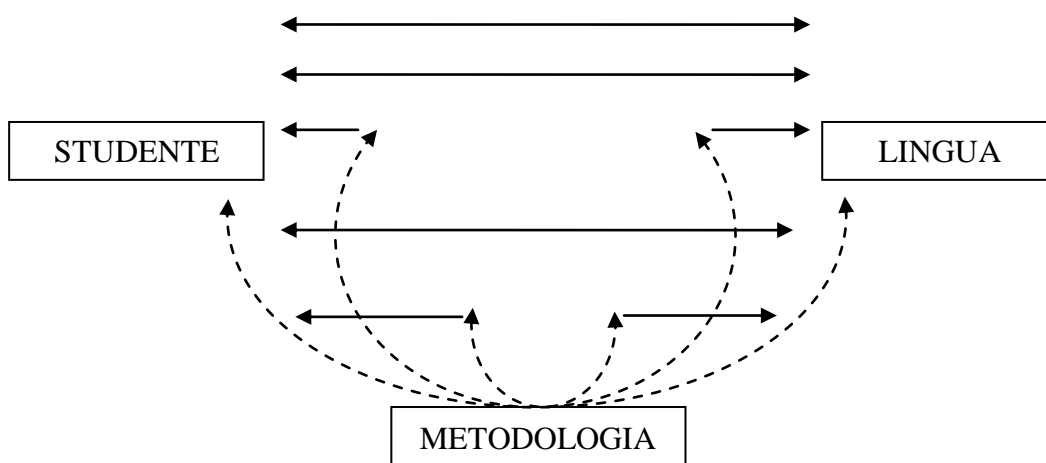


Figura 3.1 L'accessibilità glottodidattica (Melero Rodriguez, 2012)

3.2.1 Studente

Gli alunni con BiLS presentano alcune specificità individuali. Le difficoltà che possono incontrare (non essendo quelle più generiche incontrate da molti alunni) e le strategie da adottare, necessitano di una conoscenza specifica da parte dell'insegnante. Vanno sempre approfonditi sia i bisogni linguistici, sia le caratteristiche individuali e le preferenze intellettive, cosicché si possa intervenire in modo funzionale alle esigenze del discente.

Per fare questo nel modo più preciso e completo possibile, ci si può avvalere dell'osservazione sistematica, dei documenti redatti dagli specialisti e di un'analisi, tramite strumenti specifici e dello stile d'apprendimento dell'alunno.

Tutto questo ci permette di tracciare un profilo che sintetizzi le competenze, le abilità residue, lo stile di apprendimento e le difficoltà dell'alunno, formalizzando il tutto nel "Profilo Glottomatetico Funzionale" (PGF), allo scopo di raccogliere in un unico documento, informazioni significative per progettare gli interventi di sostegno (Daloiso, 2015).

3.2.2 Lingua

E' importante tener presente, in una prospettiva di accessibilità glottodidattica, la lingua in cui si opera e il contesto in cui si apprende e si utilizza. Ci sono, infatti, sostanziali differenze tra l'apprendimento di una L1, L2, LS o LC, nella metodologia impiegata per l'insegnamento, nelle conoscenze pregresse del singolo alunno e infine nei singoli obiettivi glottodidattici prefissati dall'insegnante.

Per quanto concerne la lingua trattata nel nostro studio di caso, è opportuno tener presente le difficoltà che si presentano per gli alunni con BiLS già dall'inizio del percorso scolastico, in quanto presentano un "bagaglio incompleto di competenze linguistiche informali in L1, che ha subito fossilizzazioni in alcune aree della competenza comunicativa variabili a seconda del disturbo" (Daloiso, 2015).

Se non adeguatamente potenziate, delle abilità di decodifica limitate possono causare difficoltà nella comprensione del testo scritto. Come nel caso da noi

studiato, invece, può succedere che “studenti con abilità di letto-scrittura nella norma faticino in modo significativo nella comprensione del testo per via di alcune cause, come un DCT o un disturbo semantico - pragmatico del linguaggio”(Daloiso, 2015).

Un’ulteriore precisazione è d’obbligo per quanto riguarda il tipo di lingua utilizzata. Nel nostro studio di caso è stato scelto di lavorare su testi scritti in L1, al cui interno possiamo compiere un’ulteriore suddivisione tra lingua della comunicazione e lingua delle discipline. Baldacci (1993) a tal proposito scrive:

Il linguaggio dell’istruzione non consiste nella lingua-madre del bambino, ossia nel linguaggio ordinario, convenzionale, di uso quotidiano. Esso rappresenta piuttosto un linguaggio specializzato nelle funzioni logiche di descrizione e spiegazione secondo l’assetto formale della prosa scritta. Fa perno cioè su costrutti linguistici dotati di elevato grado di convenzionalità e astrattezza, con rigorosa architettura logico-grammaticale e caratterizzati da struttura esplicita che mira a determinare il significato nell’ambito del “testo”, senza a tal fine avvalersi, come invece fa abitualmente il linguaggio comune, dell’ausilio del contesto extralinguistico.

Questa citazione ci fa riflettere sulle peculiarità della lingua utilizzata in contesto scolastico, spesso non prese in considerazione dall’insegnante disciplinare poiché spesso la loro conoscenza è data per scontata in un contesto di L1 o spiegata solo in un contesto di L2.

In realtà la lingua utilizzata a scuola è un potenziale ostacolo per tutti gli apprendenti (e ancor di più se parliamo di alunni con BiLS), poiché astratta, più complessa, indipendente dal contesto e cognitivamente più impegnativa rispetto alla lingua della comunicazione usata nelle normali situazioni quotidiane.

A questo riguardo Luise (a cura di, 2003) scrive che

la lingua che si usa a scuola per trasmettere i contenuti disciplinari [...] può essere avvicinata al concetto di microlingua [...] Più in particolare, possiamo dire che la lingua della scuola è una microlingua a basso grado di difficoltà, a livello di divulgazione, livello che si alza con il procedere degli studi.

Poiché nello studio di caso da noi svolto sono stati utilizzati testi narrativi (quindi diversi da testi di discipline quali ad esempio storia, geografia o scienze), ci limiteremo a precisare che le microlingue, oltre ad avere precise caratteristiche (lessicali, sintattiche, testuali, extralinguistiche e comunicative), sono utili a definire ed evidenziare le relazioni tra i concetti propri della materia. Per questo motivo, dopo attente riflessioni da parte dell'insegnante, dovrebbero essere oggetto di specifici percorsi didattici per tutta la classe e in particolar modo per alunni con BiLS.

3.2.3 Metodologia

Parte fondamentale nel processo di apprendimento è la metodologia adottata, la quale può essere un ostacolo per gli alunni con BiLS (e non solo). Per questo motivo il docente dovrebbe considerare alcuni interventi utili ad aumentare l'accessibilità dell'azione glottodidattica e individuabili su due livelli: interventi di macro-accessibilità e interventi di micro-accessibilità (Daloiso, 2015).

Gli interventi di macro-accessibilità riguardano le scelte teoriche (obiettivi, cornice metodologica, criteri di valutazione) e la continuità glottodidattica orizzontale e verticale (tra le varie lingue e tra i diversi gradi scolastici).

Gli interventi di micro-accessibilità, invece, si riferiscono a strategie per aumentare l'accessibilità delle singole parti del percorso di apprendimento (singole lezioni, unità didattiche) e del materiale didattico proposto.

3.3 L'analisi dei bisogni

Nel paragrafo 3.2 è stato anticipato il modello (fig.3.1) ideato da Daloiso e Melero Rodriguez che sintetizza il processo di accessibilità glottodidattica, del quale è importante esplicitare alcuni aspetti.

Riportando le osservazioni fatte in Daloiso (a cura di, 2016), possiamo sintetizzare quanto segue:

- a. studente e lingua vengono collocati tra un ambiente di apprendimento formale e un ambiente informale. Lo stesso vale per il supporto/sostegno all'apprendimento;
- b. la lingua è un sistema di comunicazione complesso e in quanto tale include varie sotto-abilità. Per questo ci sono numerose frecce, alcune delle quali continue, altre interrotte per indicare un ostacolo in abilità specifiche e in misura diversa, a seconda del deficit dello studente;
- c. il sostegno dato dall'insegnante è finalizzato a cercare percorsi alternativi per poter ricongiungere le linee interrotte.

Per poter individuare le strategie metodologiche utili a realizzare percorsi alternativi, in un'ottica di accessibilità e inclusione, serve condurre una rigorosa analisi dei bisogni linguistici dell'allievo.

L'analisi dei bisogni costituisce infatti la base per la progettazione di interventi e attività didattiche per alunni con BiLS (e non solo), tanto da trovarne diverse definizioni (Nunan, 1988; Brown, 1995).

In questo studio prenderemo in considerazione la definizione data da Daloiso e Melero Rodriguez in Daloiso (a cura di, 2016), i quali definiscono l'analisi di bisogni dell'alunno con BiLS come

una raccolta sistematica e un'analisi di tutte le informazioni necessarie per elaborare il Profilo Glottomatetico Funzionale dell'alunno, ossia una sintesi formalizzata delle sue competenze e fragilità sul piano linguistico-comunicativo e cognitivo comportamentale. Nella prospettiva teorica dell'accessibilità glottodidattica, i risultati dell'analisi dei bisogni consentono di elaborare e validare un progetto di educazione linguistica in grado di soddisfare i bisogni linguistici dell'alunno attraverso la compensazione delle abilità deficitarie e il potenziamento delle abilità residue.

Per meglio comprendere le scelte adottate nel nostro studio di caso, sintetizziamo in una tabella alcune fasi proposte in Daloiso (2012) concernenti l'analisi dei bisogni, riadattate per il nostro lavoro.

Analisi dei bisogni	
Reperimento dei dati clinici	Nel caso di diagnosi o documenti clinici redatti da specialisti, si può avere una visione più dettagliata dell'eventuale disturbo che presenta l'alunno.
Osservazione in classe	La raccolta di dati attraverso delle schede di osservazione, permette all'insegnante di registrare problemi e punti di forza dell'allievo attraverso l'osservazione diretta o il confronto con i colleghi.
Valutazione dello stile di apprendimento	Si possono utilizzare appositi strumenti (test, schede o questionari) per guidare lo studente (e il docente) verso una maggiore consapevolezza del proprio stile di apprendimento.

Figura 3.2 Fasi dell'analisi dei bisogni (Daloiso, 2012)

Scopo ultimo dell'analisi dei bisogni, quindi, è la stesura del Profilo Glottomatetico Funzionale dello studente con BiLS, il quale offre “una sintesi formalizzata di ciò che lo studente è in grado di fare nella classe di lingua, delle sue abilità residue, difficoltà e preferenze nello stile di apprendimento” (Daloiso, 2015).

Esso comprende informazioni relative all'area linguistico-comunicativa e all'area cognitivo-comportamentale, utili alla progettazione di materiali accessibili, basati sulla reale situazione dello studente, concretizzando il concetto di accessibilità glottodidattica.

3.4 Azione didattica attraverso interventi di micro-accessibilità

La nozione di accessibilità può essere applicata in qualsiasi contesto di apprendimento e in tutte le fasi dell'insegnamento. Per la sua realizzazione, come

già spiegato in precedenza, bisogna intervenire a livello di macro-accessibilità e di micro-accessibilità.

Per mantenere il focus sul nostro studio di caso, ci soffermeremo su interventi di micro-accessibilità, concretizzando il concetto di accessibilità soprattutto sui materiali.

3.4.1 Intervento sui materiali

L'azione dell'insegnante che lavora con alunni con BES, ma in generale di tutti gli insegnanti, dovrebbe essere finalizzata a predisporre contesti, metodologie e materiali atti a favorire l'acquisizione di contenuti e concetti, non limitandosi alla sola trasmissione del sapere. Per questo possiamo affermare che l'insegnamento coincide in larga parte con un'attività di facilitazione.

Ai fini del nostro lavoro, è opportuno fare innanzitutto una distinzione tra i termini "facilitazione" e "semplificazione", i quali vengono a volte erroneamente usati come sinonimi.

Il concetto di semplificazione, infatti, è contenuto all'interno del significato di facilitazione ed è uno dei tanti modi che l'insegnante ha per rendere più accessibili lezioni e materiali.

Facilitazione

Il concetto di facilitazione è legato, a diverse teorie come quella sulla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij.

Come per un contesto di italiano L2 (cfr. Luise, 2006), anche per una didattica rivolta ad alunni con BES, le azioni facilitanti saranno poste su quattro versanti principali:

- a. **Lingua:** i testi orali e/o scritti e i compiti richiesti vengono progettati secondo le esigenze dell'alunno, sia a livello linguistico sia a livello cognitivo, rendendolo più accessibile attraverso la modalità più adeguata (semplificazione, integrazione, riscrittura).

- b. Metodologia: il contesto in cui si apprende deve essere reso motivante e di supporto dall'utilizzo di metodologie adeguate ai bisogni dell'alunno. La ridondanza, la multimedialità, l'utilizzo di supporti visivi possono aiutare la comunicazione tra docente e discente.
- c. Relazione: promuovere un clima di fiducia e collaborazione tra discenti e tra discente e docente, è tanto importante quanto gli altri versanti su cui si basano le azioni facilitanti. Vedremo anche nello studio di caso, quanto questo punto sia fondamentale per rendere utili anche tutti gli altri interventi.
- d. Contenuti: a seconda delle necessità dell'alunno, i contenuti possono essere ridotti o addirittura sostituiti con contenuti più utili a soddisfare i suoi bisogni educativi. Si pensi ad esempio agli strumenti dispensativi per alunni con DSA oppure ai contenuti da cui vengono dispensati alunni con deficit sensoriali o cognitivi gravi.

Bisogna sempre tener presente però, che la presenza di facilitazioni didattiche non deve portare ad una banalizzazione delle proposte o delle richieste, seguendo invece l'idea di Krashen di un livello di "input + 1", che stimola quindi una continua crescita nell'educazione (linguistica e non) dell'alunno. La frase "non si può insegnare una lingua, si possono solo creare le condizioni perché una lingua possa essere acquisita" di Von Humboldt, spesso citata in ambito glottodidattico, calza quindi perfettamente parlando di BES.

Semplificazione

Come già riportato in precedenza, la semplificazione rientra tra le facilitazioni che l'insegnante può mettere in atto in un contesto (glotto)didattico.

Come indicato anche da Grassi in Luise (a cura di, 2003), la semplificazione può essere applicata ad un testo o ad un compito e agisce a due livelli:

- a. livello prevalentemente linguistico se applicata ad un testo, con lo scopo di renderne più semplice la comprensione;

- b. livello prevalentemente cognitivo (ma sempre con attenzione alla lingua utilizzata) se applicata ad un compito da svolgere, con lo scopo di personalizzare il livello delle richieste e rendere anche la forma linguistica più accessibile.

Come schematizzato da Luise (a cura di, 2003), l'insegnante dovrà quindi tener conto delle principali caratteristiche dei testi (scritti o orali) proposti e intervenire di conseguenza focalizzando l'attenzione su:

- a. lunghezza del testo
- b. lessico specialistico, astratto o poco familiare
- c. uso di metafore
- d. struttura sintattica della frase o del periodo
- e. nessi linguistici impliciti
- f. densità di informazioni
- g. pianificazione delle informazioni nel testo
- h. presenza di diversi generi testuali (narrativo, descrittivo, argomentativo, ecc.)
- i. presenza rientranti nell'enciclopedia del lettore/ascoltatore

Per quanto riguarda il nostro studio di caso, pur sapendo che il lavoro da compiere per avere risultati ottimali dovrebbe coinvolgere quanto appena descritto, ci soffermeremo sulla parte riguardante la semplificazione della lingua scritta a livello linguistico, applicata ad un testo e al relativo compito, focalizzando l'attenzione soprattutto sulla scelta del lessico e sulla struttura sintattica della frase o del periodo.

3.5 Semplificazione della lingua scritta

Come già esposto in precedenza, per rendere più accessibile un testo si deve lavorare su più fronti. Ciò che noi intendiamo fare in questo elaborato, è mettere in luce il tipo di semplificazione attuabile in un testo scritto, pur consapevoli che

per produrre testi a difficoltà controllata è necessaria una formazione specifica e completa e una costante verifica dei risultati (Piemontese, 1996).

Prenderemo dunque come riferimento le indicazioni date all'interno di una bibliografia riferita all'italiano come L2 (Amoruso, 2010; Caon, 2006; Grassi in Luise, a cura di, 2003; Luise, 2006) e più in generale alla glottodidattica per BES (Daloiso, 2012, 2015; Scataglini, a cura di, 2017;), cercando di trovare soluzioni utili ad affrontare i possibili ostacoli alla comprensione di un testo.

È utile specificare che ci possono essere diverse categorie di lettori interessate a questo tipo di lavoro sul testo e questo dato è il punto di partenza per le scelte da attuare.

Possiamo quindi avere:

- a. studenti con disabilità cognitive;
- b. studenti non italofoeni, quindi in una situazione di L2;
- c. studenti detti “cattivi lettori” per un disturbo della comprensione del testo o con un deficit nella memoria di lavoro;
- d. studenti con difficoltà nella comprensione legate alla dislessia.

In una prospettiva di semplificazione di un testo scritto, bisogna innanzitutto decidere, in base alla singola situazione (studente, testo, obiettivi, tempistiche, risorse) se modificare un testo già esistente oppure comporre *ex novo*.

Nel nostro studio di caso, si è proceduto con la modifica di un testo già esistente (per le caratteristiche specifiche del testo si rimanda al cap. 4). Per questo motivo, approfondiremo la riscrittura e tralascieremo la composizione.

Nel caso della riscrittura, quando ci si trova davanti ad un testo si dovranno operare scelte finalizzate a superare gli ostacoli alla comprensione già descritti nel cap.1, che si concretizzano in diversi livelli di semplificazione:

- a. una semplificazione grafico-visiva;
- b. una semplificazione dei contenuti
- c. una semplificazione linguistica

Qui di seguito sono elencate, in modo sintetico, le indicazioni da seguire per ogni livello di semplificazione, tenendo sempre conto del profilo dell'alunno e degli obiettivi da perseguire.

a. Semplificazione grafico-visiva:

- utilizzare font ad alta leggibilità, interlinea 1,5, margine destro non giustificato;
- differenziare le sequenze con colori diversi e numerandole (o utilizzando delle frecce);
- scegliere con cura titoli e sottotitoli;
- segnalare il passaggio tra diversi argomenti con un'adeguata suddivisione in paragrafi;
- presentare prima le informazioni generali e in seguito scendere nei particolari, dando ai concetti una struttura gerarchica semplice e regolare;
- esplicitare i passaggi tra argomenti con connettivi e frasi di collegamento;
- evitare le inferenze;
- utilizzare il colore in sostituzione al numero in caso servano delle glosse;
- diminuire la densità informativa, diluendo le informazioni in frasi brevi e presentandole attraverso strumenti diversi (testi scritti, grafici, tabelle, immagini, mappe, carte geografiche, linee del tempo).

b. Semplificazione dei contenuti:

- leggere interamente il testo di partenza;
- selezionare le informazioni che intendiamo trasmettere allo studente, tenendo presente che alcune discipline permettono di togliere contenuti senza compromettere la preparazione di base (es. storia), altre invece in cui ogni elemento è indispensabile per l'apprendimento del successivo, in una sorta di percorso obbligato (es. matematica);
- gerarchizzare e mettere in sequenza queste informazioni in modo il più lineare e chiaro possibile;

- organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva
- individuare altri supporti utili;
- individuare i termini specialistici o nuovi che vogliamo rimangano inalterati e permetterne la comprensione;
- individuare eventuali riferimenti culturali che necessitano di essere esplicitati.

c. Semplificazione linguistica

Scelte lessicali:

- utilizzare preferibilmente parole appartenenti alla lingua comune, facendo riferimento al “Vocabolario di base” di Tullio De Mauro (2016);
- utilizzare perifrasi anziché termini specifici;
- dove è necessario, usare lessico specialistico appropriato, da segnalare come tale e spiegare attraverso glosse (meglio se con immagini);
- ripetere più volte lo stesso termine, inizialmente evitando sinonimi, poi riducendo man mano le ripetizioni e inserendo alcuni sinonimi (eventualmente guidando lo studente per l’associazione con il primo termine utilizzato);
- evitare l’uso di forme figurate o espressioni idiomatiche o eventualmente accompagnarle da parafrasi;
- evitare se possibile le nominalizzazioni;
- preferire nomi concreti a nomi astratti o personificazioni;
- preferire termini monosemici a termini polisemici, dove possibile. Se necessari, utilizzarli assicurandosi della loro corretta comprensione).

Scelte morfosintattiche:

- comporre frasi brevi (massimo 20 - 25 parole);
- preferire la coordinazione alla subordinazione tra frasi;

- evitare le forme impersonali, preferendo invece soggetti espliciti e concreti;
- utilizzare preferibilmente verbi nei modi finiti e nella forma attiva;
- utilizzare dove possibile il presente storico (accompagnato da chiara indicazione temporale lessicale) o il passato prossimo/imperfetto rispetto al passato remoto;
- preferire una sintassi della frase secondo l'ordine canonico Soggetto – Verbo - Oggetto
- evitare incidentali e sintassi troppo frammentata, che allontanano Soggetto - Verbo -Oggetto l'uno dall'altro;
- preferire il rimando anaforico al rimando cataforico;
- preferire nomi pieni all'uso di pronomi, o riprese più deboli;
- preferire pronomi tonici a pronomi atoni;
- esplicitare il soggetto della frase, evitando le forme impersonali;
- preferire forme lessicali ad elementi derivazionali;
- prediligere la forma affermativa a quella negativa;
- evitare la doppia negazione;
- evitare frasi incidentali.

Nel nostro studio di caso, sono stati presi in considerazione testi narrativi, quindi la procedura è stata adattata a questa tipologia testuale e verrà analizzata nel dettaglio nel capitolo 4.

3.6 L'importanza della meta cognizione

Come scritto in precedenza, il nostro lavoro vuole focalizzare l'attenzione sulla semplificazione testuale, ma lasciando spazio anche ad una riflessione sull'importanza della metacognizione come intervento volto a rendere più accessibili i materiali.

Con questa intenzione, spiegheremo le tre fasi metacognitive legate alla comprensione di un testo: pre-lettura, lettura e post-lettura. (Grassi in Luise, a cura di, 2003 e Daloiso, 2015)

La prima fase, la fase di *pre-lettura*, è utile a orientare l'alunno verso le strategie più adeguate per affrontare il testo. In questo modo si aiuta l'alunno a non porre tutto il contenuto allo stesso livello, ma a focalizzare l'attenzione solo sulle informazioni da ricercare.

Questa fase permette di creare connessioni tra le conoscenze pregresse del lettore e l'argomento del testo, stabilire un obiettivo di lettura e prevedere ciò di cui parla il testo, analizzando il paratesto e la struttura del testo stesso.

Per permettere quanto appena scritto, può risultare utile, ad esempio, porre domande per stimolare ipotesi sul testo e osservare il paratesto e la struttura del testo.

La fase di *lettura* può porre diversi tipi di ostacoli (decodifica del testo, parole sconosciute, morfosintassi complessa, paragrafi organizzati in modo non lineare), i quali vanno superati con strategie specifiche proposte dall'insegnante.

Queste strategie devono condurre l'alunno ad un'analisi metalinguistica, in cui decidere se l'ostacolo rilevato vada eliminato (perché ritenuto non utile all'obiettivo) o vada affrontato con strategie compensative (ad esempio capire il significato di una parola dal contesto o dalla sua morfologia, continuare la lettura per raccogliere altre informazioni, etc.). Inoltre, ad ogni rilettura, si dovrebbe focalizzare l'attenzione su un diverso obiettivo, procedendo dal globale all'analitico. Il compito dell'insegnante sarà quello di indicare con precisione le richieste da soddisfare, graduandole dalla più semplice alla più complessa.

La fase di *post-lettura*, invece, è funzionale alla rielaborazione dei contenuti e al potenziamento della competenza metastrategica.

Per il nostro studio di caso risulta interessante proprio quest'ultima, poiché guida l'alunno ad una riflessione sulle strategie utilizzate durante la comprensione e sulla loro effettiva utilità, cosicché si possano creare delle basi per le successive letture.

In questo capitolo siamo partiti da un inquadramento teorico della nozione di "accessibilità glottodidattica", analizzando quali siano le variabili dell'educazione linguistica e spiegando poi quali passaggi sia necessario compiere per ottenere una didattica delle lingue accessibile. Riprendendo l'importanza delle peculiarità del singolo alunno attraverso l'analisi dei bisogni, si è arrivati a delineare l'azione didattica,

concretizzata in interventi di macro e micro accessibilità.

Sono stati infine approfonditi gli interventi di semplificazione sui materiali e l'importanza della metacognizione.

DEUXIÈME PARTIE

LA SIMPLIFICATION DANS LA COMPRÉHENSION ÉCRITE *ÉTUDE DE CAS D'ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE SPÉCIFIQUE DE LA COMPRÉHENSION DU TEXTE*

CHAPITRE 4

ÉTUDE DE CAS

4.1 Hypothèse

Dans cette étude de cas, nous tenterons d'étudier le rôle de la simplification dans la compréhension écrite proposée à une élève affectée par un trouble spécifique de la compréhension écrite.

L'objectif est de comprendre si la simplification améliore réellement la compréhension d'un texte dans le cas des élèves BiLS et si elle est suffisante pour permettre une compréhension autonome.

Selon le cadre théorique proposé dans la première partie de notre travail, il est supposé que dans le cas d'élèves présentant un trouble spécifique de la compréhension du texte, la simplification ne suffit pas à assurer l'autonomie dans le travail de compréhension et qu'elle a de meilleurs résultats par la médiation du professeur.

4.2 Participants

La principale participante à notre étude de cas est M., une élève de 13 ans qui fréquente la troisième année de collège dans une école près de Trévise. M. vit avec ses parents et son frère dans un petit village près de l'école. Les langues parlées chez elle sont l'italien et le dialecte vénitien. La condition sociale, économique et culturelle de la famille peut être définie comme moyenne: les parents sont diplômés, tandis que le frère fréquente l'université.

M. est une fille calme, sociable, disponible et appliquée. C'est une fille qui s'engage à obtenir de bons résultats dans toutes les matières. Elle est très anxieuse, mais consciente de cette caractéristique.

A l'âge de 10 ans, on lui a diagnostiqué un trouble de la compréhension écrite, aussi appelé "profil du mauvais lecteur" (v. annexe A). Suite à cette évaluation,

elle a entrepris un processus de travail sur la compréhension du texte et la méthode d'étude, dans lequel des stratégies d'analyse du texte et d'élaboration des contenus ont été proposées et testées, avec une attention particulière pour l'activation des processus de réflexion sur la méthode d'apprentissage.

Au début de la troisième année du collège, le diagnostic d'un trouble d'apprentissage spécifique avec le profil de "mauvais lecteur" (un trouble de la compréhension écrite) a été confirmé.

M. est une élève qui a parfois tendance à s'approcher d'une façon impulsive, non stratégique et peu cognitive, y compris dans des activités qu'elle connaît et qui sont parfaitement à sa portée. Pour conséquence elle donne des réponses inadéquates, et donc elle a une perception de manque de compétence et de dévaluation de soi.

Les autres participantes à notre étude de cas sont les professeurs de langues (italien, anglais et espagnol). Elles ont participé seulement pour ce qui concerne la première phase (analyse des besoins) du travail.

4.3 Cadre et matériaux

Les séances ont été fixées au sein de l'école fréquentée par M., pendant les heures de classe, en accord avec le directeur de l'école et le coordinateur de classe.

En tout, deux observations ont été faites en classe et quatre séances individuelles.

Les matériaux suivants (par ordre d'utilisation) ont été pris en considération pour l'observation et la rédaction du Profil Langagier Fonctionnel (*Profilo Glottomatetico Funzionale* - PGF) de l'élève.

a. Données cliniques.

- Évaluation neuropsychologique du 19.01.2016 (v. annexe A1);
- Rapport clinique du 02.03.2017 (v. annexe A2); ;
- Rapport clinique du 21.09.2017 (v. annexe A3); ;
- Diagnostic et profil fonctionnel du 10.09.2018 (v. annexe A4);.

- b. Observation indirecte.
 - Grille d'observation des besoins linguistiques spécifiques de la classe de langue (Daloiso, 2015) (v. annexe A5); ;
 - Questionnaire de réflexion sur le style d'enseignement (Daloiso, 2015).

- c. Observation directe.
 - Textes “La mia passione erano i libri” di Dacia Maraini et “Una vera tortura” de Peter Bichsel, photocopié en noir et blanc (v. annexe A6);
 - Texte “Bergen” photocopié en noir et blanc dans le livre “La Norvegia” de Bjorn Moholdt (v. annexe A7);
 - Livre “La Norvegia” de Bjorn Moholdt.

- d. Pratique réflexive sur le style d'apprentissage de l'élève et le style d'enseignement de l'enseignant.
 - Grille d'observation du style d'apprentissage des langues (Daloiso, 2015);
 - Questionnaire de réflexion sur le style d'apprentissage des langues (Daloiso, 2015) (v. annexe A8);
 - interview sur le style d'apprentissage des langues (Daloiso, 2015) (v. annexe A9);.

Pour les compréhensions écrites et leurs simplifications les documents suivants ont été utilisés:

- e. Prova INVALSI 2010-2011 per le classi terze scuola secondaria di primo grado, fascicolo di italiano “La compagna di scuola” (versione standard) (v. annexe B1);

- f. Prova INVALSI 2008-2009 per le classi terze scuola secondaria di primo grado, fascicolo di italiano “Il buon nome” (versione standard e versione semplificata) (v. annexe B2);;
- g. Prova INVALSI 2016-2017 per le classi terze scuola secondaria di primo grado, fascicolo di italiano “Io e la scuola” (versione standard e versione semplificata) (v. annexe B3);

4.4 Étapes de travail

Pour notre étude de cas, nous avons suivi les étapes de travail suivantes :

- a. choix de l'échantillon;
- b. analyse des besoins de l'élève:
 - recherche et étude des données cliniques;
 - observation en classe;
 - évaluation du style d'apprentissage;
- c. rédaction du Profil Langagier Fonctionnel (PGF);
- d. action didactique:
 - l'analyse et le choix des textes à proposer;
 - simplification des textes et adaptation du devoir;
 - proposition du texte standard;
 - proposition du texte simplifié;
 - proposition du texte simplifié e médiation de l'enseignant;
- e. interview finale (v. annexe C);.

4.4.1 Choix de l'échantillon

Pour cette étude de cas, il a fallu chercher un étudiant atteint d'un trouble de la compréhension du texte proprement dit. En cours de recherche, le cas de M nous a été proposé.

Nous avons vérifié, sur demande écrite, la possibilité de travailler sur ce cas. Ensuite, l'autorisation a été signée par les parents et le directeur de l'institut.

4.4.2 Analyse des besoins de l'élève

Le processus qui a conduit à la simplification des textes proposés est parti d'une phase d'analyse des besoins qui a pour but l'élaboration du Profil Langagier Fonctionnel de l'élève (ci-après PGF).

Cette phase a également impliqué des professeurs de langues (italien, anglais et espagnol), qui connaissent l'élève depuis trois ans et ont observé M. en action pendant les différentes activités pédagogiques.

4.4.2.1 Recherche et étude des données cliniques

Tous les documents contenant les données cliniques se trouvaient dans le dossier personnel de l'étudiant.

En particulier, les documents suivants ont été pris en compte:

- a. Évaluation neuropsychologique du 19.01.2016 ;
- b. Rapport clinique du 02.03.2017 ;
- c. Rapport clinique du 21.09.2017 ;
- d. Diagnostic et profil fonctionnel du 10.09.2018

4.4.2.2 Observation en classe

Observation indirecte

Avant de commencer l'observation directe du style d'apprentissage de M., il a été demandé aux enseignants des disciplines linguistiques (lettres, anglais et espagnol) d'indiquer les besoins linguistiques spécifiques de M., en suivant la grille proposée par Daloiso (2015).

La grille se propose de recueillir des informations sur les difficultés de l'élève avec BiLS, pour la construction d'une PGF.

La grille contient une liste d'indicateurs typiques de certains troubles dans le domaine du langage, de la communication et de l'apprentissage, répartis comme suit:

- a. profil linguistique communicatif;
 - prosodie et phonologie;
 - compréhension orale et production;
 - lecture et la compréhension;
 - écriture et orthographe;

- b. profil cognitivo-comportemental;
 - mémoire;
 - attention;
 - métacognition;
 - motricité;
 - comportements et attitudes.

Les enseignants ont été invités à remplir la grille sur la base des observations faites pendant les cours, de l'année scolaire en cours.

Ce choix a été fait pour avoir d'autres points de vue, exprimés par des personnes ayant des styles d'enseignement différents et une connaissance plus approfondie de M.

De cette façon, il a été possible d'intégrer les données cliniques et d'avoir un profil plus complet de l'élève.

Chacun de ces enseignants a également reçu un questionnaire pour réfléchir sur le style d'enseignement, pour mieux évaluer les difficultés relevées dans la grille d'observation des besoins linguistiques spécifiques et pour rechercher une éventuelle corrélation.

Le questionnaire demande aux enseignants d'indiquer ce qui est reconnu dans certains énoncés concernant le style d'enseignement. Il est divisé en cinq parties, chacune avec un nombre différent d'énoncés :

- a. compréhension;
- b. production;
- c. lexique;
- d. grammaire;
- e. autres préférences.

Pour chaque énoncé, il y a un nombre de 1 à 4 concernant la fréquence de l'action décrite et son utilité.

Observation directe

En accord avec le responsable et le coordinateur, les observations ont toujours été organisées au sein de l'institut de la manière suivante :

- a. pendant le travail de lecture et de réflexion sur l'importance de la lecture pour tous les élèves de la classe, effectué pendant la leçon de lettres et conduit par l'enseignant, afin d'observer M. dans une situation quotidienne. M. dans ce contexte ne savait pas qu'elle était observée, afin de ne pas aggraver l'état d'anxiété qui la caractérise
- b. une séance individuelle dans une salle de classe séparée, mise à disposition pour notre étude de cas.

La première observation a eu lieu au cours d'une leçon de littérature.

Deux textes ont été proposés et les questions connexes doivent recevoir une réponse en 30 minutes. Les questions n'étaient pas liées aux textes, mais servaient de contribution à une réflexion personnelle sur sa propre relation avec la lecture.

L'enseignant a donné à chaque élève deux feuilles A3 avec un total de trois côtés.

La première page contenait deux textes à lire : "La mia passione erano i libri" de Dacia Maraini et "Una vera tortura" de Peter Bichsel (l'exercice n°1 de production n'était pas nécessaire).

Au verso se trouvaient des questions à choix multiples pour la réflexion (de n.1 à n.9) et du troisième côté les questions (de n.10 à n.14) qui comprenaient une question semi-structurée (n.10) et deux questions ouvertes (n.11 et n.12).

Les élèves ont eu assez de temps pour lire les deux passages, mais sans lire les questions posées plus tard. À la fin du temps consacré à la lecture, l'enseignant a posé à M. quelques questions sur la manière de se rapprocher au texte.

Les observations ont été faites en suivant une partie de la "Grille pour l'observation du style d'apprentissage des langues" (Daloiso, 2015), dont nous présentons les annotations utiles pour notre travail.

Intrants langagiers	Profil de l'élève
<p><i>On propose un texte à lire, sans le contextualiser; L'élève dispose de quelques minutes pour se faire une idée générale du sujet du texte. Une fois que le temps imparti est terminé, l'élève est invité à dire de quoi parle le texte et surtout comment il l'a découverte, ce qu'il a observé, comment il a utilisé le temps disponible, etc.</i></p>	<p>Elle observe rapidement le paratexte (titre seulement).</p> <p>Elle n'analyse pas les images.</p> <p>Elle ne formule pas d'hypothèses à partir du titre.</p> <p>Elle ne fait pas défiler rapidement le texte.</p> <p>Elle commence à lire immédiatement.</p> <p>Elle a tendance à "sauter" le paratexte.</p> <p>Lecture "mot pour mot".</p> <p>Elle s'attarde sur les détails du texte.</p> <p>Elle se bloque devant des mots difficiles, mais il n'applique aucune stratégie de</p>

	<p>résolution.</p> <p>Elle n'utilise aucun type de mise en évidence ou de soulignement.</p>
--	---

Cette activité a été choisie afin de faire une première observation sur l'approche du texte et de la lecture par M., sans vouloir enquêter sur la compréhension réelle et sans intervenir directement sur l'activité de l'élève.

La deuxième observation a eu lieu lors d'une séance individuelle dans une salle séparée, après avoir informé M. de l'étude de cas qui serait réalisée sur la base de son expérience d'élève.

Un court texte sur la ville norvégienne de Bergen, tiré du livre "Norway" de Bjorn Moholdt, a été proposé.

Une photocopie A3 en noir et blanc, avec quelques photographies et un texte descriptif historique et artistique, a été donnée à l'élève . Le texte original a été mis à disposition.

La consigne exigeait la lecture du texte (sans en préciser les modalités) et, ensuite, un résumé oral, laissant à l'élève le maximum de liberté dans le choix des stratégies à utiliser.

Intrants langagiers	Profil de l'élève
<p><i>Un texte à lire est donné sans le contextualiser ; l'élève se voit attribuer le temps nécessaire pour lire le texte. Après la lecture, on demande à l'élève de faire un bref résumé du texte et une analyse des stratégies utilisées..</i></p>	<p>Elle analyse rapidement les images.</p> <p>Elle essaye de formuler des hypothèses à partir du titre, en comprenant qu'il s'agit d'une ville, mais sans connaître l'emplacement exact.</p> <p>Elle ne fait pas défiler rapidement le texte</p> <p>Elle commence à lire immédiatement.</p> <p>Elle a tendance à "sauter" le paratexte.</p> <p>Lecture "mot pour mot".</p> <p>Elle s'attarde sur les détails du texte, sans prendre en considération le texte au niveau global,</p> <p>Elle ne s'arrête pas aux mots difficiles, mais elle n'applique aucune stratégie de résolution pour en</p>

	comprendre le sens. Elle n'utilise aucun type de mise en évidence ou de soulignement.
--	--

4.4.2.3 Évaluation du style d'apprentissage

Dans la même séance utilisée pour l'observation de l'élève, on propose à M. de remplir un questionnaire de réflexion sur le style d'apprentissage des langues (Daloiso, 2015).

Le questionnaire demande à l'élève de s'identifier dans certains énoncés concernant l'apprentissage des langues.

Il est divisé en cinq parties, chacune comportant un nombre différent d'énoncés :

- a. compréhension (5 énoncés) ;
- b. production (6 déclarations) ;
- c. vocabulaire (4 énoncés) ;
- d. grammaire (4 énoncés) ;
- e. autres préférences (6 énoncés).

Pour chaque énoncé une échelle de 1 à 4 est proposée, concernant la fréquence de l'action décrite et son utilité.

Le questionnaire a été montré à M.. L'objet du questionnaire et sa structure ont été expliqués. On doit répondre aux questions avec un signe selon ses habitudes, avec la possibilité de demander des explications si une déclaration est difficile à comprendre.

Lors de la troisième séance, un interview sur le style d'apprentissage des langues a été proposé à M., suivant le schéma proposé dans Daloiso (2015).

Elle se composait de 10 questions ouvertes auxquelles M. devait répondre de façon informelle.

Dans ce cas également, le but de l'interview a été expliqué.

4.4.3 Rédaction du Profil Langagier Fonctionnel

Afin de sélectionner et d'appliquer les stratégies d'apprentissage des langues les plus fonctionnelles pour M., le Profil Langagier Fonctionnel de l'élève a été élaboré.

Il a été possible de tracer le profil en combinant les données obtenues à partir de l'interprétation des documents cliniques, de l'observation directe et indirecte, et de la réflexion sur le style d'apprentissage de l'étudiant et le style pédagogique des enseignants des disciplines linguistiques.

4.5 Action didactique

Après avoir conduit l'analyse des besoins, nous nous sommes concentrés sur l'action didactique.

4.5.1 Analyse et choix des textes à proposer

Après avoir bien évalué les différents types de textes, il a été décidé de choisir un texte narratif d'un niveau approprié à la classe fréquentée par M .

Les textes du livre de littérature de la classe de M. ont été pris en considération, mais il n'a pas été possible d'en déterminer le niveau linguistique et de pouvoir les comparer du point de vue lexical, syntaxique, du contenu et structurel.

Il a donc été décidé de partir des interprétations données dans les tests INVALSI, car ils ont été jugés plus appropriés pour un travail comparatif.

En effet, les tests sont spécialement sélectionnés et calibrés pour un niveau linguistique d'élèves fréquentant la troisième année de collège et, pour cette raison, ils ont été considérés comme comparables les uns aux autres.

Les différents tests INVALSI disponibles dans une archive spécifique en ligne (www.invalsi.it) ont ensuite été évalués et trois textes ont été choisis avec la compréhension relative du texte, qui étaient comparables entre eux :

- a. au niveau lexical ;
- b. au niveau syntaxique ;
- c. au niveau du contenu ;
- d. au niveau structurel ;
- e. au niveau graphique.

Par facilité de traitement, ils seront à partir de maintenant indiqués par les mots INVALSI suivis d'un numéro progressif selon l'ordre de présentation, en les divisant en standard et en simplifié.

- a. “INVALSI 1 standard” correspond à “prova INVALSI 2010-2011 per le classi terze scuola secondaria di primo grado”, brochure italienne avec titre “La compagna di scuola” (version standard);
- b. “INVALSI 2 standard” correspond à “prova INVALSI 2008-2009 per le classi terze scuola secondaria di primo grado”, brochure italienne avec titre “Il buon nome” (version standard);
- c. “INVALSI 2 simplifié” correspond à “prova INVALSI 2008-2009 per le classi terze scuola secondaria di primo grado, brochure italienne avec titre “Il buon nome” (version simplifié);
- d. “INVALSI 3 standard” correspond à “prova INVALSI 2016-2017 per le classi terze scuola secondaria di primo grado, brochure italienne avec titre “Io e la scuola” (version standard);
- e. “INVALSI 3 semplificato” correspond à “prova INVALSI 2016-2017 per le classi terze scuola secondaria di primo grado, brochure italienne avec titre “Io e la scuola” (version simplifié).

Le premier texte (INVALSI 1 standard) est composé de:

- a. titre du texte;
- b. texte narratif de 73 lignes (839 mots) divisé en deux feuilles;
- c. référence bibliographique;
- d. lignes numérotées (en multiples de 5);
- e. compréhension composée de 19 questions, dont 13 avec des réponses à choix multiples avec quatre alternatives de réponse et 6 avec une réponse ouverte.

Le deuxième texte (INVALSI 2 standard) est composé de:

- a. consigne;
- b. titre du texte;
- c. texte narratif de 76 lignes (796 mots) divisé en deux feuilles;
- d. référence bibliographique;
- e. lignes numérotées (en multiples de 5);
- f. compréhension composée de 17 questions, tous avec réponse à choix multiples et quatre options de réponse.

Il terzo testo (INVALSI 3 standard) è composto da:

- a. titre du texte;
- b. texte narratif de 87 lignes (872 mots) divisé en deux feuilles;
- c. référence bibliographique;
- d. lignes numérotées (en multiples de 5);
- e. compréhension composée de 20 questions, dont 14 avec réponse à choix multiples, 5 avec réponse ouverte et une avec un texte lacunaire.

4.5.2 Simplification des textes et adaptation du devoir

Le deuxième et le troisième texte (INVALSI 2 standard et INVALSI 3 standard) ont été réécrits dans une version simplifiée (INVALSI 2 simplifié et INVALSI 3 simplifié).

Une hypothèse de simplification a été formulée sur la base du profil glottomatique fonctionnel de l'élève, concrétisée par une simplification au niveau principalement linguistique et au niveau minimal graphique, visuel et du contenu, dans le but de le rendre plus facile à comprendre, mais en maintenant autant que possible une similitude avec le texte standard, dans une perspective d'*input* +1 (Krashen) et non de banaliser le test à un niveau inférieur à celui de l'élève.

Les critères de simplification appliqués ont été, pour les deux textes, les suivants:

- a. simplification graphique et visuelle;
 - une police très lisible (Calibri, caractère 12), interligne 1,5, a été utilisée;
 - les passages entre les différents thèmes ont été marqués avec un espacement adéquat entre les paragraphes ;
 - la numérotation des lignes a été conservée selon la version standard;
 - on a essayé de revenir à la ligne plus souvent que dans la version standard;
- b. simplification du contenu;
 - les contenus ont été réorganisés, dans certains cas, de manière à favoriser leur élaboration cognitive;
 - la densité de l'information a été réduite en diluant l'information en phrases courtes et en éliminant les parties qui ne sont pas nécessaires à la compréhension proposée;
- c. simplification lexicale;
 - es mots considérés comme moins courants ont été paraphrasés ou remplacés par des mots d'usage courant, se référant au "Vocabolario di base" de Tullio De Mauro (2016) ;
 - des métaphores et des expressions idiomatiques ont été paraphrasées;
 - les mêmes termes ont été répétés plusieurs fois, en évitant d'abord les synonymes, puis en réduisant progressivement les répétitions et en insérant certains synonymes (en guidant l'élève vers l'association avec le premier terme utilisé avec l'aide entre parenthèses)
 - les nominalisations ont été évitées;

d. simplification morphosyntaxique:

- les périodes trop longues et/ou articulées ont été divisées en phrases ou en courtes périodes, suivant l'ordre SVO (sujet - verbe - objet), en évitant autant que possible une syntaxe trop fragmenté
- dans la mesure du possible, les phrases subordonnées ont été remplacées par des phrases coordonnées ;
- les pronoms ont été remplacés (ou placés à côté) par les noms auxquels ils se réfèrent;
- les sujets explicites et concrets ont été préférés aux formes impersonnelles;
- on a utilisé surtout de verbes dans les modes finis et sous forme active;
- la forme affirmative a été préférée à la forme négative.

Suite à la simplification, les textes ont été composés comme suit.

Le deuxième texte (INVALSI 2 simplifié) est composé de:

- a. consigne;
- b. titre du texte;
- c. texte narratif de 95 lignes (854 mots) divisé en trois feuilles;
- d. référence bibliographique;
- e. lignes numérotées (en multiples de 5);
- f. compréhension composée de la consigne et 16 questions, tous avec réponse à choix multiples et quatre options de réponse.

Le troisième texte (INVALSI 3 simplifié) est composé de:

- a. consigne;
- b. titre du texte;
- c. texte narratif de 90 lignes (1115 mots) divisé en trois feuilles;
- d. référence bibliographique;
- e. lignes numérotées (en multiples de 5);

- f. compréhension composée de la consigne et 18 questions, dont 14 avec réponse à choix multiples, 3 avec réponse ouverte et une avec un texte lacunaire.

4.5.3 Proposition du texte standard

En accord avec l'enseignant de lettres, le premier texte que nous avons choisi (INVALSI 1 standard) a été administré par l'enseignant à toute la classe pour vérifier la compréhension du texte, pendant la leçon de littérature.

Une copie du contrôle a ensuite été archivée afin de mieux analyser les erreurs éventuelles de l'étudiant.

A cette occasion, on s'est limité à observer l'approche du texte, les stratégies utilisées, le temps de travail et toutes les clarifications demandées au professeur.

On a ensuite procédé à une brève explication de l'élève (dans une classe séparée et individuellement) sur les méthodes de travail qu'elle utilise.

L'analyse des erreurs commises a été effectuée par nos soins à un stade ultérieur, sans la présence de l'élève.

4.5.4 Proposition du texte simplifié

Le deuxième texte, dans sa version simplifiée (INVALSI 2 simplifié), a été administré environ deux semaines après le premier.

La séance s'est déroulée dans une salle tranquille, loin du bruit et des distractions.

M. s'est vu expliquer le type de travail effectué sur le texte et la façon dont la réunion se déroulerait.

L'élève avait tout le temps nécessaire pour effectuer la compréhension. Il a été clairement indiqué qu'il pouvait utiliser n'importe quelle stratégie pour comprendre, mais qu'elle ne pouvait pas demander de précisions.

A cette occasion également, nous nous sommes limités à observer l'approche du texte, les stratégies utilisées et le temps de travail.

On a ensuite demandé à l'élève de fournir une description des méthodes qu'elle a utilisées pour faire le travail.

L'analyse des erreurs commises a été effectuée par nos soins en présence de l'élève, qui a motivé les choix effectués.

4.5.5 Proposition du texte simplifié et médiation de l'enseignant

Le troisième texte, dans sa version simplifiée (INVALSI 3 simplifié), a été administré environ deux semaines après le deuxième.

La réunion s'est déroulée dans une salle tranquille, loin du bruit et des distractions. On a expliqué le type de travail effectué sur le texte et la façon dont la réunion se déroulerait.

L'élève avait tout le temps nécessaire pour effectuer la compréhension. Il a été précisé que le but de la médiation n'était pas d'aider l'élève à trouver les bonnes réponses, mais de l'orienter dans l'utilisation de stratégies appropriées pour résoudre les questions.

Les mesures suivantes ont été prises:

- a. on a demandé à l'élève d'expliquer oralement comment elle approcherait le texte et si on lui avait déjà enseigné des stratégies à cet égard ;
- b. on a demandé à l'élève de regarder les fiches donnée, de lire le titre, de formuler des hypothèses sur le sujet et de décrire la structure du texte;
- c. l'élève a été invité à faire une première lecture complète du texte;
- d. à la fin de la première lecture, on a demandé d'expliquer oralement le contenu du texte, à l'aide des questions wh-questions (Qui? Quand? Où? Comment? Pourquoi?);
- e. on a demandé à l'élève de faire une deuxième lecture plus analytique du texte et une première lecture rapide des questions ;
- f. on a demandé à l'élève quelle méthode elle voulait utiliser pour répondre aux questions;
- g. chaque question a été lue et répondue, en recherchant chaque fois la meilleure stratégie, sans jamais indiquer si la réponse donnée

était correcte ou non, de manière à ne pas influencer le résultat du test ;

- h. à la fin de ce test, le travail a été corrigé et fait l'objet d'une réflexion.

4.6 Interview finale

Le jour même de l'administration du troisième texte (INVALSI 3 simplifié), on a fait un interview informel à M., pour vérifier les points critiques et les points de force identifiées par l'élève pendant les séances.

Le choix de interview informel a été fait pour réduire autant que possible l'anxiété de l'élève et pour vérifier immédiatement la bonne compréhension des questions.

Il a été choisi de poser des questions ouvertes pour permettre à M. d'être totalement libre de donner son opinion, sans être influencé par des réponses déjà données.

Les questions posées au répondant étaient les suivantes :

- a. Quelles sont les principales difficultés lors de la lecture d'un texte ?
- b. Qu'est-ce que tu fais pour mieux comprendre le texte ?
- c. Que font tes professeurs (ou qui te suit dans tes devoirs) pour t'aider à comprendre les textes ?
- d. Y a-t-il eu des demandes que vous avez trouvées particulièrement difficiles ?
- e. Y a-t-il eu des demandes que vous avez trouvées particulièrement simple?
- f. dans les textes simplifiés que on a rédigés, qu'as-tu trouvé utile parmi les modifications apportées au texte ? (vocabulaire, phrases, structure du texte, etc.)
- g. dans les textes simplifiés que on a rédigés, qu'as-tu trouvé peu utile parmi les modifications apportées au texte ? (vocabulaire, phrases, structure du texte, etc.)
- h. Y a-t-il eu des moments où tu as eu un peu d'anxiété ?

- i. nous passons en revue les séances que nous avons eues ensemble : [...].
Lequel tu as le plus apprécié et lequel t'a semblé le plus utile ?
- j. Lequel des trois textes as-tu préféré et pourquoi ?
- k. Comment as-tu vécu le fait d'être " guidé " par l'enseignant pour comprendre le troisième texte ?

L'objectif était de comprendre ce que M. pense à propos d'étude de cas et de réfléchir aux choix de simplifications effectués sur les textes et discutés dans la première partie du travail.

L'élaboration et l'analyse des résultats de nos travaux, seront traitées dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5

ÉLABORATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre seront rapportés les résultats de l'analyse des besoins de l'élève BiLS, résumés dans le PGF, et de l'action didactique visant à simplifier les textes. L'analyse des besoins et les critères de simplification renvoient aux théories examinées au chapitre 3.

5.1 Résultats de l'analyse des besoins

Profil Langagier Fonctionnel

En résumant les données de la documentation clinique et des observations directes et indirectes, il a été possible de déterminer le PGF de l'élève.

Profil langagier et communicatif		
	Préférences langagières	Éléments de difficulté
Compréhension	Orale	Orale
	Style analytique Dépendant (préférence pour les questions fermées)	On ne comprend pas les différences d'intonation qui changent le sens des phrases. Difficultés à comprendre le sens général du discours et à inférer du contexte. Difficulté à comprendre le langage allusif, ironique et métaphorique.
	Écrite	Écrite
	Style analytique Dépendant (préférence pour les questions fermées)	Le sujet utilise peu de stratégies de compréhension. Le sujet commence à lire immédiatement, ayant tendance à sauter le paratexte ou à l'analyser à la fin de la lecture. Difficultés à comprendre un passage entier. Difficulté à comprendre le langage allusif, ironique et métaphorique.

Production	Orale	Orale
	Style réflexif Canal verbal	Le sujet fait des erreurs d'accent dans son discours. Le sujet ne parle pas couramment par rapport à la moyenne de ses camarades Le sujet remplace, omet, déforme certains sons sans critère apparent Le sujet s'arrête souvent pour "chercher des mots". Difficulté à utiliser un langage allusif, ironique et métaphorique.
	Écrite	Écrite
	Style réflexif Canal verbal (utilisation d'un schéma)	Le sujet a plus de difficulté que ses camarades de classe à épeler les mots. Il confond des lettres similaires, telles que p, b, d.
Lexique	Canal verbal	Carence lexicale et difficulté de catégorisation sémantique On utilise souvent des termes généraux ("dire", "faire", etc.).
Grammaire	Style analytique et réfléchissant Canal visuel (utilisation de schémas, cartes, etc)	Difficulté avec des devoirs qui exigent une analyse linguistique.
Éléments spécifiques (phonologie, décodage et/ou codage écrit)		Décodage lent mais correct. Plus de difficulté avec les mots de faible fréquence et de grande complexité linguistique. Quelques erreurs phonétiques et visuelles-orthographiques Difficultés à effectuer des devoirs métaphonologiques (division des mots en syllabes, identification d'un son, d'une rime).

Profil cognitif-comportemental		
	Préférences langagieres	Éléments de difficulté
Mémoire	Canal verbal et/ou visuel (utilisation de schémas, cartes, etc)	Fatigue dans la récupération rapide de l'information déjà apprise dans la mémoire. Difficulté à mémoriser des règles, des formules, des séquences. Le sujet ne se souvient pas d'instructions longues et complexes données oralement seulement. Le sujet se souvient difficilement de ce qu'il lit ou écoute Faiblesse de la mémoire de travail verbale, au point de compromettre la capacité à s'accrocher au devoirs

Attention		Difficulté à se concentrer pendant de longues périodes de temps Difficulté à naviguer entre les pages du dictionnaire papier. Faiblesses dans la capacité d'attention
Métacognition		Le sujet ne se rend pas compte qu'on ne comprend pas ou qu'on fait des erreurs. Difficulté à faire des activités qui demandent de la réflexion, de l'abstraction. Elle a tendance à s'approcher parfois de manière impulsive, non stratégique et pas trop métacognitive, même dans des activités qu'elle connaît et qui sont parfaitement à sa portée, avec des réponses inadéquates, et donc une perception de manque de compétence et de dévalorisation d'elle-même.
Comportement et attitudes	Collaborative mais surtout individualiste	Elle est très anxieuse. Parfois, elle est impulsive. Elle dit qu'elle passe beaucoup de temps dans les devoirs à la maisons. Elle montre peu de confiance en ses propres capacités. perception d'un mauvais sens de l'auto-efficacité et de l'auto-dévaluation.

5.2 Résultats de l'action didactique

Suite à l'élaboration du PGF, il a été décidé de procéder à la sélection des textes à administrer (déjà décrits au chapitre 4) et à la simplification des textes INVALSI 2 et INVALSI 3.

Les versions simplifiées des textes INVALSI 2 et INVALSI 3 ont été créées dans le but de rendre le contenu plus compréhensible, sans toutefois trop s'écarter de la version originale et en essayant de maintenir un niveau de difficulté similaire entre les deux épreuves. Ces choix ont été faits en fonction des caractéristiques de l'élève et du type de texte. Il n'a pas été jugé utile, dans ce cas précis, de dénaturer un texte qui se caractérise par son propre style narratif et pas seulement par les contenus transmis. En ce qui concerne les devoirs, puisqu'elles ne font pas l'objet d'une étude directe, elles ont été adaptées aux nouveaux textes proposés, mais en conservant le même type de demande (contenu ou langue).

Ci-dessous, nous communiquerons les résultats des textes administrés. Nous montrerons également les principales modifications apportées dans les versions simplifiées, résultant d'une analyse approfondie du texte et à partir des indications théoriques du chapitre 3. Les textes ont été divisés en parties pour améliorer leur analyse. Chaque partie du texte standard sera suivie de la partie correspondante du texte simplifié et d'une explication des modifications apportées.

Afin d'interpréter les simplifications faites (indiquées avec des couleurs différentes selon l'objet de la simplification), la légende suivante sera suivie. Tout ce qui n'a pas pu être inséré directement dans le texte afin de ne pas générer de difficultés de lecture, sera résumé après chaque partie simplifiée.

La version originale des textes figure en annexe.

<i>Légende</i>
Simplification lexicale
Simplification lexicale e morphosyntaxique
Nomination
Répétition ou explicitation d'un nom
<u>Transformation du discours direct au discours indirect</u>
Effacement de contenus

5.2.1 Résultats INVALSI 1 standard

Total des bonnes réponses	16 bonnes réponses sur 26
Type d'erreur	Contenu: 13 bonnes réponses sur 23 Langue: 3 bonnes réponses sur 3
Temps utilisé	25 minutes
Méthode utilisée pour comprendre le texte	Autonome Lecture immédiate du texte
Méthode utilisée pour effectuer le devoir	Lecture de la première question et recherche de la réponse Relecture de toutes les questions et de leurs réponses.

5.2.2 Résultats INVALSI 2 simplifié

A1. Texte INVALSI 2 standard

Il buon nome

Il conte Attilio Fossadoro, di 74 anni, magistrato in pensione, signore oltremodo corpulento, una notte si sentì male forse per avere esagerato nel mangiare e nel bere. L'emerito magistrato si abbandonò di schianto sul letto, supino, a bocca aperta, e non rispondeva più a nessuno. Allora si pensò al peggio. La signora Eloisa telefonò al medico curante dottor Albrizzi.

A2. Texte INVALSI 2 simplifié

IL BUON NOME

Il conte Attilio Fossadoro è un magistrato in pensione. Ha 74 anni ed è un signore decisamente obeso.

Una notte il conte si sentì male, forse perché aveva mangiato e bevuto troppo e cadde sul letto, disteso sulla schiena, a bocca aperta e non rispondeva più a nessuno.

Per questo si pensò fosse morto e donna Eloisa (la contessa) telefonò al suo medico curante (dott. Albrizzi).

La première période a été divisée en trois périodes.

La phrase en incise est devenue une phrase minimale.

Un espace entre les deux types de texte (descriptif/narratif) a été inséré.

B1. Texte INVALSI 2 standard

A mezzanotte e mezzo il dottore arrivò. Fu deciso di ricorrere al massimo luminare, al vecchio clinico di celebrità internazionale. A ottantatré anni suonati, il professore Sergio Leprani era sempre il più autorevole; e di riflesso il più caro. Non era però una spesaccia che potesse spaventare i Fossadoro.

B2. Texte INVALSI 2 simplifié

Il dottore arrivò a mezzanotte e mezzo e decise di far chiamare un altro medico

molto conosciuto.

Questo medico era il professor Sergio Leprani. Aveva 83 anni ed era un luminaire di fama internazionale, il più autorevole e di conseguenza era anche un medico molto costoso. La famiglia Fossadoro, però, era molto ricca, perciò il costo del medico non era un problema.

La deuxième période a été divisée selon le contenu (narratif/descriptif).

Un espace entre les deux types de texte (narratif/descriptif) a été inséré.

C1. Texte INVALSI 2 standard

L'illustre **dottore** giunse al **palazzo** verso le ore due, accompagnato, anzi sostenuto, dal **primo** dei suoi assistenti, il professore Giuseppe Marasca. **Come** il **sommo** entrò nella camera, il **letargo** del Fossadoro sembrava essersi fatto ancora più **grave**; e ~~l'ansimare più stentato~~. Sedette ai piedi del letto e lasciò fare al Marasca e all'Albrizzi, i quali gli comunicavano via via i dati: temperatura, cuore, pressione, riflessi, eccetera. Il Leprani ascoltava **senza fare una piega**. **Dopo un consulto** tra i medici l'Albrizzi, con le dovute cautele, comunicò il **perentorio** responso del **grande** Leprani: embolo cerebrale, **prognosi infausta**, nessuna speranza, al massimo ancora una settimana di vita.

C2. Texte INVALSI 2 simplifié

L'illustre **professor Leprani** giunse al **palazzo del conte Fossadoro** verso le due ed era accompagnato, anzi sostenuto, dal suo **migliore** assistente (dott. Giuseppe Marasca).

Il professor Leprani entrò nella camera e si sedette ai piedi del letto. Il conte Fossadoro sembrava **dormire** ancora più **profondamente**.

Il medico curante (dott. Albrizzi) e l'assistente del professor Leprani (cioè il dott. Marasca) visitarono il conte e controllarono temperatura, cuore, pressione, riflessi, eccetera, comunicando via via i dati al luminaire (prof. Leprani).

Il professor Leprani ascoltava **immobile e in silenzio**.

I tre medici **si consultarono** e il dott. Albrizzi comunicò, con le dovute cautele, il

risponso del professor Leprani.

Secondo il professor Leprani si trattava di un embolo cerebrale ed era una brutta notizia. Non fu data nessuna speranza, al massimo ancora una settimana di vita.

Les subordonnées ont été transformées en coordonnées ou en périodes simples.

Deux espaces ont été insérés, subdivisant le texte selon l'objet du texte.

D1. Texte INVALSI 2 standard

Quale non fu la stupefazione dell'Albrizzi il mattino dopo quando si ripresentò a palazzo Fossadoro per avere notizie.

Ida, la governante, gli aprì la porta con un sorriso radioso:

«Tutto bene, dottore, tutto benone! L'avevo sospettato fin dal primo momento, io, ma potevo forse parlare alla presenza di quei professoroni? Una solenne bevuta, nient'altro.»

D2. Texte INVALSI 2 simplifié

Il mattino dopo il medico curante (dott. Albrizzi) si ripresentò a casa del conte Fossadoro per avere notizie.

Ida, la governante, aprì la porta con un sorriso radioso e disse: “Tutto bene, dottore, tutto benone! Io l'avevo sospettato fin dal primo momento che il conte avesse semplicemente bevuto troppo, Ma non potevo dirlo davanti a quei professoroni!”.

Il dott. Albrizzi era stupefatto.

Une subordonnée a été transformée en une période simple et déplacée à la fin de la partie considérée afin de pouvoir la contextualiser plus facilement.

Le verbe a été rendu explicite pour introduire le discours direct.

Une négation a été ajoutée pour rendre le sens de la phrase plus explicite.

Un espace entre les moments décrits a été inséré.

E1. Texte INVALSI 2 standard

In quel momento comparve, gioviale, anche lui, il moribondo.

«Grazie, sa, caro Albrizzi, di tutto il disturbo che stanotte si è preso per me. Mi dispiace proprio... Lo so, lo so, non sono cose che si dovrebbero fare alla mia età.»

E2. Texte INVALSI 2 simplifié

Il conte Fossadoro, gioviale, comparve in quel momento e disse: “Grazie, sa, caro dott. Albrizzi, di tutto il disturbo che stanotte si è preso per me. Mi dispiace proprio...”

E aggiunse: “Lo so, lo so, alla mia età non avrei dovuto mangiare e bere così.”

Dans la première période, le sujet a été déplacé pour maintenir l'ordre des SVO.

Le verbe a été rendu explicite pour introduire le discours direct.

Le discours direct était divisé en deux parties.

La syntaxe de la dernière période a été modifiée pour rendre le verbe négatif.

L'anaphore a été rendue explicite.

F1. Texte INVALSI 2 standard

Stupefazione. Ma anche scandalo. Come il Marasca, primo assistente del Maestro, seppe dall'Albrizzi la “resurrezione” del Fossadoro, andò su tutte le furie: «È assurdo! È inaudito! Il professor Leprani non sbaglia mai, non può sbagliare! E ormai lui lo ha già dato pubblicamente per cadavere, il Fossadoro. Andrò io stesso a parlare con la contessa.»

F2. Texte INVALSI 2 simplifié

Il dott. Albrizzi informò il dott. Marasca (cioè l'assistente del prof. Leprani) della guarigione “miracolosa” del conte Fossadoro.

Il dott. Marasca fu molto stupito, ma anche scandalizzato.

Si arrabbiò molto e disse: “E’ assurdo! E’ inaudito! Il professor Leprani non sbaglia mai, non può sbagliare!”

Poi aggiunse: “E ormai il professor Leprani ha già detto pubblicamente che il conte stava morendo. Andrò io stesso a parlare con la contessa!”.

Les nominalisations ont été transformées et déplacées pour faciliter leur contextualisation.

Le verbe a été rendu explicite pour introduire le discours direct.

Le discours direct a été divisé en deux parties.

Un espace entre les moments décrits a été inséré.

G.1 Texte INVALSI 2 standard

Il Marasca, **intrepido arrampicatore universitario**, parlò chiaro a donna Eloisa:
«Qui sta succedendo una cosa gravissima, il professor Leprani **ha sentenziato un esito mortale a breve termine** e il paziente se ne va in giro per la casa come se niente fosse. **Domeneddio**, che disastro. Il prestigio di un **clinico sommo**, ~~invidiatoci dall'estero~~, messo a repentaglio così! Non possiamo ~~permetterlo assolutamente~~.»

G.2 Texte INVALSI 2 simplifié

Il dott. Marasca, **al quale interessava solo far carriera a tutti i costi**, disse **alla contessa**: «Qui sta succedendo una cosa gravissima. Il professor Leprani **ha detto che il conte sarebbe morto molto presto**».

E continuò dicendo: «Invece **il conte** se ne va in giro per la casa come niente fosse. Che disastro! Non possiamo mettere a repentaglio il prestigio di **un grande luminaire** come lui».

Le discours direct a été divisé en deux parties, en allant à la ligne après le point pour permettre une subdivision plus prononcée. La forme passive est devenue une forme active dans la dernière période de la version simplifiée.

Les deux dernières périodes de la version standard ont été réunies et réorganisées syntaxiquement.

H.1 Texte INVALSI 2 standard

~~«Mi dia lei un consiglio, professore.»~~
~~«Intanto, per prima cosa, persuadere il conte a mettersi a letto, fargli capire che è ammalato, gravemente ammalato.»~~
«Ma se lui si sente bene!»
~~«No, contessa, questa obiezione da lei non me l'aspettavo. Voglia considerare, mi permetta, anche il buon nome di casa Fossadoro... Se si venisse a sapere la verità, se l'integerrimo magistrato, di illustre famiglia patrizia, diventasse lo zimbello della piazza.. Un ubriacone senza freni!»~~
~~«Professore, non le permetto...»~~
~~«Scusi, contessa, ma non è più il caso di fare complimenti. Il professor Leprani deve essere salvato ad ogni costo. In fondo sarà una cosa semplice... Somministrare, ad esempio, i cibi adatti... Il conte suo marito, eh, eh, non si farà pregare...»~~
«E la conclusione sarebbe?»
«Il professor Leprani non può essere smentito da chicchessia. Ha detto una settimana. Tiriamogli pure il collo, alla sua diagnosi. Vede che in fondo anch'io sono comprensivo. Ma entro quindici giorni, i funerali.»

H.2 Texte INVALSI 2 simplifié

La contessa chiese consiglio al dottor Marasca.

L'assistente (dott. Marasca) consigliò alla contessa di far stare il conte a letto perché gravemente ammalato.

La contessa rispose: “Ma se lui si sente bene!”

Così l'assistente (dott. Marasca) cercò di convincere la contessa dicendo: “Se si venisse a sapere che il conte è un ubriacone, verrebbe preso in giro da tutti!”.

La contessa si offese per queste parole, ma l'assistente continuò e disse: “Il professor Leprani deve assolutamente essere salvato. Basterà avvelenarlo con del cibo”.

E la contessa chiese: “Quindi, cosa bisogna fare ora?”

Così l'assistente (dott. Marasca) concluse dicendo: “Il professor Leprani non può fare una figuraccia. Ha detto che il conte sarebbe morto entro una settimana, ma poiché io sono comprensivo, possiamo anche aspettare due settimane per farlo morire”.

Le discours direct a été transformé en discours indirect pour rendre les interlocuteurs explicites.

Certaines périodes ont été réunies, pour une plus grande cohésion du texte.

Les noms des caractères ont été répétés plusieurs fois entre parenthèses.

I.1 Texte INVALSI 2 standard

A palazzo Fossadoro, dove il conte ~~coi più ingegnosi pretesti (il freddo, il vento, la umidità, lo smog, un principio di raffreddore)~~ veniva tenuto rinchiuso, **urgevano le telefonate di circostanza**. La diagnosi di Leprani aveva già fatto il giro della città. Telefonavano: le pompe funebri per la scelta della bara, la preparazione della salma e gli addobbi di rito; il medico comunale per il certificato di morte; il parroco, impaziente di somministrare l'estrema unzione; l'Istituto degli orfanelli per la rappresentanza ai funerali; il fioraio per le corone. ~~E lui~~, il conte, sempre **sano come un grillo**.

I.2 Texte INVALSI 2 simplifié

Così, da quel momento, il conte fu costretto a rimanere chiuso **in camera**.

La diagnosi **del professor Leprani** (il luminare) aveva già fatto il giro della città.

A casa del conte Fossadoro **arrivarono numerose telefonate**, **poiché ormai tutti sapevano dell'imminente morte del magistrato (conte Fossadoro)**.

Le pompe funebri telefonarono per la scelta della bara, la preparazione della salma e gli addobbi di rito.

Il medico comunale **telefonò** per il certificato di morte.

Il parroco **telefonò** per l'estrema unzione.

L'istituto degli orfanelli **chiamò** per la rappresentanza ai funerali.

Il fioraio **chiamò** per le corone **di fiori**

E il conte, invece, **stava sempre bene**.

Une répartition plus claire des paragraphes a été donnée, en allant à la ligne pour chaque fin de période.

Deux espaces ont été insérés dans le texte.

Les verbes implicites ont été expliqués.

L.1 Texte INVALSI 2 standard

Al quattordicesimo giorno il professor Leprani cominciò a **dar segni di agitazione**.
«Il terribile vecchio — domandava — ancora non si è deciso?»

L.2 Texte INVALSI 2 simplifié

Dopo quattordici giorni **il luminare** (professor Leprani) cominciò **ad agitarsi**
poiché il conte era ancora in vita. Continuava a chiedere: “Il terribile vecchio non si è ancora deciso?”

Le verbe introduisant le discours direct a été anticipé.

L'ordre des mots a été modifié pour donner plus d'importance à la négation.

M.1 Texte INVALSI 2 standard

Col sangue agli occhi, nel pomeriggio, il professor Marasca si presentò al palazzo Fossadoro accompagnato da due giovani assistenti travestiti da cuochi; e prese possesso della cucina. Alla sera, grande pranzo familiare per l'onomastico di una nipotina. Tra gli invitati, anche l'implacabile Marasca. Lavoro, per la verità, eseguito a regola d'arte. Emozione e disturbo ridotti al minimo. Come, al dessert, inghiottì il primo boccone di torta, il conte Attilio Fossadoro restò stecchito, con ancora sulle labbra il beato sorriso di poco prima. Subito il Marasca telefonò al luminare: «Ancora una volta congratulazioni, Maestro. Or ora il conte ha cessato di vivere.»

M.2 Texte INVALSI 2 simplifié

Così, nel pomeriggio, il suo assistente (dott. Marasca) andò a casa del conte assieme a due giovani travestiti da cuochi.

Quella sera, infatti, ci sarebbe stata una grande cena di famiglia a casa del conte e il dott. Marasca (l'assistente del professor Leprani) era tra gli invitati.

Il lavoro fu facile: il conte morì subito dopo aver mangiato il primo boccone di torta.

Il dott. Marasca telefonò subito al luminare (professor Leprani) e disse: «Congratulazioni maestro. Il suo prestigio è salvo. Il conte è appena morto».

Le verbe introduisant le discours direct a été rendu explicite.

Certaines périodes ont été regroupées pour donner plus de cohérence au texte.

Total des bonnes réponses	5 bonnes réponses sur 16
Type d'erreur	Contenu: 4 bonnes réponses sur 12 Langue: 1 bonnes réponses sur 4
Temps utilisé	20 minutes
Méthode utilisée pour comprendre le texte	Autonome Lecture immédiate du texte
Méthode utilisée pour effectuer le devoir	Lecture de la première question et recherche de la réponse

5.2.3 Résultats INVALSI 3 simplifié (avec médiation)

Les résultats du test INVALSI 3, comme pour le texte précédent, sont indiqués à la suite des résultats de la médiation et de la simplification réalisées. Le but de notre travail, en fait, est le rôle de la simplification textuelle. Les résultats réels des devoirs servent à vérifier l'hypothèse, mais aussi à comprendre ce qui pourrait encore être amélioré dans le travail effectué sur le texte pour aider à la compréhension.

Pré-lecture

L'activité de prélecture proposée (voir chapitre 4) a été positive. Toutes les indications ont été suivies par l'élève, qui s'est montrée intéressée à découvrir des stratégies pour améliorer sa compréhension.

Les observations faites par l'élève à ce stade ont montré une bonne capacité d'extrapolation de l'information à partir du paratexte, mais seulement si elle est guidée dans le choix des stratégies, par la personne qui administre le test.

M. a pu expliquer oralement les stratégies qu'elle allait adopter pour traiter le texte.

Après notre indication, elle a observé les fiches données, lu le titre, décrit la structure du texte et fait des hypothèses sur le sujet.

Après la lecture

L'élève, toujours à la demande explicite, a répondu correctement aux *wh-questions*, démontrant qu'elle avait fait une bonne lecture globale.

Après la deuxième lecture, M. a été en mesure de répondre à toutes les questions, démontrant une plus grande tranquillité d'esprit et sécurité dans la recherche et le contrôle des réponses. Pour chaque question, une aide contextuelle portant sur les stratégies, est proposée à l'élève.

A.1 Texte INVALSI 3 standard

IO E LA SCUOLA

A undici anni, **seppi** che dovevo andare a scuola sola. Questa notizia **mi colmò di sconforto**: ma non dissi parola, e **nascosi la mia desolazione** in un sorriso ~~large e falso~~, perché, **da qualche tempo, avevo preso l'abitudine di tacere** e sorridere quando sentivo in me dei **sentimenti che mi sembravano vili**.

Io non ero mai uscita sola; e non ero mai andata a scuola, avendo fatto le elementari in casa. Venivano maestre a farmi lezione: maestre che mia madre spesso cambiava, perché **ero addormentata, e lei sperava sempre di trovarne una che mi svegliasse**. L'ultima era una giovane signorina con un cappello di feltro; usava dire, quando io dopo lunghe **esitazioni** le rispondevo giusto, «Te deum», e lo diceva così in fretta, che io sentivo «tedem» e **a lungo non riuscii a capire cos'era questo «tedem» bisbigliato fra i denti**. Comunque **grazie alla maestra Tedem** fui promossa agli esami di **licenza elementare**.

Mia madre ~~m'informò che ora~~ m'aveva iscritto «al ginasio»: ~~pronunciava questa parola con una enne sola~~. Il *ginasio* era il luogo dove avevo fatto gli esami: e siccome **era vicinissimo a casa**, dovevo andarci da sola, e da sola tornare, perché dovevo smettere di essere ~~quello che ero, e cioè un «impiastro»~~.

A.2 Texte INVALSI 3 simplifié

IO E LA SCUOLA

Da bambina non ero mai uscita da sola.

Avevo fatto le elementari in casa, **quindi** non ero nemmeno mai andata a scuola.

Le maestre venivano **a casa** a farmi lezione. Mia mamma cambiava spesso le mie maestre, perché **nessuna riusciva a “svegliarmi”**, cioè non riuscivano a farmi imparare.

L'ultima **insegnante** che ho avuto era una signorina con un cappello di feltro.

Quando rispondevo giusto ad una domanda, dopo molte **incertezze**, la maestra diceva “Te Deum”. Lo diceva così in fretta che io capivo “Tedem” e **per molto tempo** non riuscii a capire **cosa significasse**. Comunque **questa maestra mi preparò a superare** gli esami di **quinta elementare** e fui promossa.

A undici anni **mi dissero** che sarei andata a scuola da sola, ma io non l'avevo mai fatto.

Per questo **mi sentivo molto triste** e **preoccupata**, ma **mi vergognavo a dirlo**. Decisi quindi di non dire niente e sorridere, come **avevo imparato a fare da un po' di tempo**.

Mia madre mi iscrisse al ginnasio.

Il ginnasio era dove avevo fatto gli esami **di quinta elementare**, **vicino casa mia**, così mia mamma decise che dovevo andare e tornare **a scuola** da sola, perché sperava che la smettessi di essere “un impiastro”, come diceva lei.

Le contenu des trois paragraphes de la version standard a été réorganisé selon l'ordre temporel des événements narrés.

Un espace a été inséré pour subdiviser les deux moments temporels narrés.

Le nombre de paragraphes a été augmenté.

La syntaxe des phrases a été complètement réorganisée pour permettre la cohésion entre les différentes parties du texte.

Les sujets ont été déplacés pour maintenir l'ordre SVO là où il n'était pas présent.

B.1 Texte INVALSI 3 standard

Io ero «un impiastro» per varie ragioni. Non sapevo vestirmi da sola, né allacciarmi le scarpe; non sapevo rifarmi il letto né accendere il gas; non sapevo lavorare a maglia, **benché più volte mi fossero stati messi in mano dei ferri da calza**; ero inoltre **assai** disordinata e lasciavo la mia roba in giro, ~~come se avessi avuto, diceva mia madre, «venti servitori»~~; ~~quando c'erano invece bambine che alla mia età facevano il bucato, stiravano e cucinavano interi pranzi.~~

Pensai che **non avrei smesso di essere** «un impiastro» andando a scuola sola. Ormai ero un impiastro per sempre. ~~Avevo sentito~~ mio padre **dichiarare** che ero un impiastro per sempre: e che la colpa non era mia, ma di mia madre, che m'aveva tirato su male e m'aveva viziato. Anch'io pensai che la colpa era di mia madre e non mia: ma questo **non mi consolava** del fatto che non ero come quelle bambine svelte e invidiabili, che stiravano e rammendavano lenzuola, **maneggiavano sapone e denari**, aprivano e chiudevano con la chiave la porta di casa e salivano sole sui tram. **Da loro mi separavano distanze sconfinite e senza rimedio. Non c'era, del resto, nulla in cui io fossi dotata:** non ero sportiva, non ero studiosa, non ero nulla: ~~e ad un tratto questo, che sapevo da tempo avendolo sentito ripetere più volte in casa, mi sembrò una grande disgrazia.~~

B.2 Texte INVALSI 3 simplifié

Io ero «un impiastro» per varie ragioni.

Non sapevo vestirmi da sola, né allacciarmi le scarpe.

Non sapevo rifarmi il letto, né accendere il gas.

Non sapevo lavorare a maglia, **nonostante avessero tentato molte volte di insegnarmelo.**

Ero **molto** disordinata e lasciavo la mia roba in giro.

C'erano invece bambine che alla mia età facevano il bucato, stiravano e cucinavano pranzi interi.

Pensai che **sarei rimasta** «un impiastro» per sempre, pur andando a scuola da sola.

Anche mio padre **diceva** che sarei rimasta «un impiastro» per sempre.

Diceva anche che era colpa di mia madre, perché mi aveva tirata su male e mi aveva viziata.

Anch'io pensavo fosse colpa di mia madre, ma questo **non mi faceva star meglio**. Io avrei voluto essere come quelle bambine che sapevano fare un po' tutto: **lavare**, stirare e rammendare (aggiustare/ricucire) **il bucato, usare i soldi**, aprire e chiudere la porta di casa con la chiave **per uscire**, prendere il tram da sole.

Queste bambine erano molto diverse da me, migliori.

Io, invece, non ero brava in niente: non ero sportiva, non ero studiosa, non ero nulla.

La première période a été divisée en périodes plus courtes, en allant à la ligne après le point.

Le deuxième paragraphe a été divisé en plusieurs paragraphes.

La relative a été remplacé par deux points suivis d'une liste d'actions.

C.1 Texte INVALSI 3 standard

Mio padre però non voleva che uscissi sola. ~~A scuola mi doveva accompagnare la donna di servizio, che tanto, come lui diceva sempre, «non aveva mai niente da fare».~~ «Guai a te se la mandi a scuola sola», aveva urlato a mia madre; e mia madre **gli** aveva assicurato che m'avrebbe sempre accompagnato **la donna. Mentiva**; e io me ne accorsi. ~~Sapevo che~~ a mio padre si dicevano, **ogni tanto**, delle bugie: era necessario, perché lui aveva, come **ripeteva** sempre mia madre, «un gran brutto carattere», **e le bugie servivano a dare a noi tutti un po' di respiro, a difenderci dai suoi molteplici comandi e divieti**. Io però mi ero accorta che le bugie dei miei fratelli a mio padre **avevano qualche probabilità di durata**; ma le bugie che gli diceva mia madre, **nascevano malate d'un'intima gracilità, e si estinguevano nello spazio d'un giorno. Quanto a me**, non dicevo bugie a mio padre semplicemente perché non avevo il coraggio di rivolgergli mai la parola: avevo di lui una **sacra** paura. ~~Se accadeva che~~ mi chiedesse qualcosa, gli rispondevo a voce **tanto** bassa, che lui **non capiva** e urlava che non aveva capito: mia madre **gli diceva allora cos'avevo detto**, ~~e le mie parole, nella voce di mia madre, mi sembravano una miseria~~; facevo un sorriso largo e stupido: il sorriso **che s'apriva sulla mia faccia, quando sentivo tremare in me la paura e la vergogna d'aver paura**.

Ero **persuasa** che mio padre avrebbe **presto** scoperto che a scuola non mi accompagnava nessuno: **la sua collera usava abbattersi sulle bugie** di mia madre con la furia ~~d'una bufera~~; e io odiavo d'essere **all'origine d'una lite fra i miei genitori**: era la cosa che odiavo ~~e temevo di più al mondo~~.

C.2 Texte INVALSI 3 simplifié

Mio padre però non voleva che io uscissi da sola.

Un giorno mio padre urlò a mia madre ~~di non farmi mai andare a scuola da sola~~.

Mia madre allora assicurò **a mio padre** che mi avrebbe sempre accompagnata la donna **di servizio**.

Ma era una bugia e io me ne accorsi.

A volte era necessario dire delle bugie a mio padre, perché lui aveva “un gran brutto

carattere” (come diceva mia madre) ed era l’unico modo per non stare ai suoi ordini.

Ma c’era un problema: se mia mamma diceva delle bugie a mio padre, veniva scoperta subito. Invece i miei fratelli non venivano scoperti subito.

Io invece non dicevo bugie a mio padre, semplicemente perché non avevo il coraggio di rivolgergli mai la parola.

Se mio padre chiedeva qualcosa a me, io rispondevo a voce molto bassa perché avevo paura.

Lui (mio padre) non sentiva la mia risposta, così si arrabbiava ancora di più e mia madre ripeteva al posto mio ciò che avevo detto.

Io mi vergognavo di aver paura, così facevo solo un sorriso largo e stupido.

Ero sicura che mio padre avrebbe scoperto che nessuno mi accompagnava a scuola.

Quando lui (mio padre) si arrabbiava con mia madre era una furia. Io odiavo essere la causa dei loro litigi.

Le discours direct a été transformé en discours indirect pour faciliter l’identification de celui qui parle.

Le texte a été divisé en plusieurs paragraphes.

Les périodes trop longues ont été divisées en périodes plus courtes.

Une partie du contenu a été effacée car elle n’est pas indispensable à la compréhension du texte et aux exigences des devoirs.

D.1 Texte INVALSI 3 standard

Pensai che la mia vita passata, quando non andavo a scuola, era stata **assai dolce**. Era **certo** la vita d’un impiastro: ma **come l’amavo nella memoria**. Mi alzavo tardi, e facevo bagni lunghi e caldissimi: **disubbidendo a mio padre, che esigeva e credeva che io facessi il bagno freddo in ogni stagione**. Poi mangiavo a lungo frutta e pane; e **con un pezzo di pane mi mettevo a leggere, stando carponi sul pavimento**. Mi dicevo a volte che **fra le grandi sventure che potevano colpirmi**, una era che mio padre decidesse di non lavorare più nel suo istituto, **dove passava le giornate vestito d’un camice grigio; ma portasse invece la sua roba a casa, il camice, il microscopio e i vetrini su cui studiava**; e allora tutte **le cose che io facevo al mattino mi sarebbero state proibite**, dai bagni caldi al pane mangiato leggendo e per terra.

D.2 Texte INVALSI 3 simplifié

Pensai che la mia vita era **bella, quando facevo le lezioni in casa**.

Sicuramente era la vita di “un impiastro”, ma **mi piaceva tanto**.

Mi alzavo tardi e facevo bagni lunghi e caldissimi, anche se mio padre **voleva** che io facessi **sempre** il bagno freddo. **Io disubbidivo**, ma **mio padre non lo sapeva**.

Poi mangiavo a lungo frutta e pane. **Mentre mangiavo** il pane, mi mettevo **con mani e ginocchia a terra** sul pavimento e leggevo un libro.

Mio padre passava le giornate **al lavoro**. **Per fortuna**, **Se fosse rimasto a casa**, **mi avrebbe vietato di fare queste cose** (bagno caldo e mangiare per terra, mentre leggo un libro).

Le paragraphe a été divisé en paragraphes plus courts.

Certains contenus ont été complètement reformulés pour simplifier les périodes et diminuer la densité de l'information.

Les périodes ont été réécrites dans l'ordre des SVO.

E.1 Texte INVALSI 3 standard

Non ero studiosa. Mio padre ~~ai miei studi non s'interessava~~, avendo, **come spesso dichiarava**, «altro da pensare»; **lo preoccupavano invece** gli studi d'un mio fratello, **maggiore** di me di qualche anno, «che non aveva voglia di far niente», cosa che a lui **faceva «perdere il lume degli occhi»**. Mia madre **lo informava ogni tanto** che io «non capivo l'aritmetica», ma questa notizia **non sembrava scuoterlo**. **Usava però tuonare in generale contro «la poltroneria»**; e le mie mattinate erano **pura poltroneria**, e io lo sapevo ~~e lo pensavo~~, **mangiando pane e leggendo romanzi con un vago** senso di colpa e con **profondo** piacere.

E.2 Texte INVALSI 3 simplifié

Io non ero studiosa e a mio padre aveva «altro da pensare» **(come diceva lui)**.

Era però interessato agli studi di un mio fratello. Mio fratello era **più grande di me** di qualche anno. Mio padre **si arrabbiava moltissimo**, perché **diceva** che mio fratello non aveva voglia di far niente.

Qualche volta mia madre **diceva a mio padre** che io non capivo l'aritmetica. Ma **a lui non interessava molto**.

Però sapevo che a mio padre non piaceva la pigrizia. **Ciò che io facevo al mattino (mangiare pane e leggere libri)** era **pigrizia**. Io sapevo **che questa pigrizia faceva arrabbiare mio padre**, ma **continuavo a fare le stesse cose**, con **poco** senso di colpa e **molto** piacere.

Le paragraphe a été divisé en paragraphes plus courts.

Les parties implicites ont été rendues explicites, mais nous avons essayé de ne pas rendre le texte trop lourd.

F.1 Texte INVALSI 3 standard

Quando arrivava la maestra, ~~mi tiravo su con le ginocchia formicolanti e la testa confusa;~~ sedevo con lei al tavolo, e le ~~offrivo~~ i miei compiti ~~monchi~~ e sbagliati. S'arrabbiava e mi sgridava, ma io non avevo paura: essendo ~~avvezza alle collere~~ di mio ~~padre,~~ ~~le sgridate della maestra Tedem erano per me un tubare di colomba.~~ Fissavo il suo cappello di feltro, le sue perle, il suo *foulard* di seta; ~~nessun soffio di paura saliva~~ a me dal suo ~~chignon puntato con forcine di tartaruga,~~ dalla borsa ~~che aveva posato sul tavolo~~ e che assomigliava alla borsa di mia madre. ~~Il terrore aveva per me i tratti di mio padre:~~ la sua fronte aggrottata, le sue lentiggini, le sue ~~lunghe~~ guance ~~rugose~~ e ~~scavate,~~ le sue sopracciglia ~~arruffate~~ e ~~ricciute,~~ la sua torva spazzola rossa.

F.2 Texte INVALSI 3 simplifié

Quando arrivava la maestra, ~~mi alzavo da terra.~~ Poi mi sedevo al tavolo con lei e le ~~facevo vedere~~ i miei compiti. ~~I compiti~~ di solito erano ~~fatti a metà~~ oppure erano sbagliati. ~~Per questo motivo~~ la maestra si arrabbiava e mi sgridava. Ma io non avevo paura, perché ero ~~abituata~~ con mio padre.

~~Mio padre mi faceva davvero paura:~~ ~~aveva~~ la fronte aggrottata, le lentiggini, le guance ~~piene di rughe,~~ le sopracciglia ~~spettinate~~ e ~~ricce,~~ ~~i capelli a spazzola rossi.~~

~~La maestra invece non mi faceva paura:~~ portava un cappello di feltro, ~~indossava~~ delle perle e un *foulard* di seta, ~~usava~~ una borsa simile a quella di mia madre e ~~teneva i capelli legati~~ in un *chignon*.

Le paragraphe a été divisé en paragraphes plus courts.

Les périodes ont été réorganisées, en inversant les parties descriptives concernant les deux personnages, pour permettre une meilleure cohésion entre les parties.

Les périodes ont été réécrites selon l'ordre SVO.

Texte INVALSI 3 standard

Quando andai a scuola, di colpo la mia vita cambiò. Avevo imparato da poco a leggere l'ora: ~~non avendo mai avuto bisogno,~~ in passato, di sapere che ora fosse. Adesso, quando mi alzavo, guardavo l'ora ~~centomila volte,~~ un poco sulla sveglia che avevo sul comodino, e un poco sul grande orologio ~~che stava sull'angolo~~ della strada, proprio ~~dirimpetto~~ alla mia ~~finestra.~~ Quei due orologi, io li odiavo. ~~La mia vita s'era riempita a poco a poco di cose che odiavo.~~ ~~Al mio risveglio,~~ ~~con immensa tristezza tiravo su l'avvolgibile e~~ ~~gettavo uno sguardo sulla strada che m'aspettava,~~ ancora buia, ~~deserta,~~ ~~con l'orologio illuminato da un fioco lampione.~~ Dovevo andare a scuola da sola; così aveva deciso mia madre. ~~Avrei potuto rivelarlo a mio padre;~~ ma ~~una simile idea la scartavo subito con spavento.~~ Sarebbero ~~scoppiate bufere,~~ nelle quali anch'io sarei stata ~~travolta.~~ La bugia di mia madre, sulla donna di servizio che m'accompagnava, stranamente resisteva: era una delle sue ~~rare~~ bugie ~~dotate di forza vitale.~~

Texte INVALSI 3 simplifié

La mia vita di colpo cambiò, quando cominciai ad andare a scuola.
 Avevo imparato a leggere l'ora da poco **tempo**, perché prima **non mi serviva** saperla leggere. Ora che andavo a scuola, invece, mi alzavo **dal letto** e guardavo l'ora **tantissime volte**. **Guardavo l'ora** sulla sveglia nel comodino e sul grande orologio in strada, proprio **di fronte** alla mia **camera**. Io odiavo quei due orologi e **odiavo molte altre cose che dovevo fare da quando andavo a scuola**. **Ad esempio** odiavo svegliarmi e vedere dalla finestra la strada buia e **ancora vuota**.
 Mia madre aveva deciso che io dovevo andare a scuola da sola.
Se l'avessi detto a mio padre, **mi avrebbe sicuramente fatta accompagnare**. **Ma era meglio non dirglielo**, perché **avrebbe sicuramente litigato violentemente con mia madre** e io ne sarei stata **coinvolta**.
 La bugia di mia madre (sulla donna di servizio che mi accompagnava), stranamente resisteva: era una delle **poche** bugie **che sarebbe resistita**.

Le paragraphe a été divisé en plusieurs courts paragraphes.

Les longues périodes ont été divisées en paragraphes plus courts, rendant les anaphores explicites.

Dans la première période, l'ordre secondaire/principale a été annulé.

Au cours de la deuxième période, le groupe du verbe a été réuni.

Les inférences ont été rendues explicites.

Total des bonnes réponses	28 bonnes réponses sur 30
Type d'erreur	Contenu: 25 bonnes réponses sur 27 Langue: 3 bonnes réponses sur 3
Méthode utilisée pour comprendre le texte	Sur nos instructions.. Prélecture : analyse paratextes et hypothèses. Lecture : première lecture plus globale. Post-lecture : <i>Wh- questions</i> et première reformulation.
Méthode utilisée pour effectuer le devoir	Lecture : deuxième lecture. Post-lecture : lecture de toutes les questions des devoirs ; lecture d'une question à la fois et recherche ou contrôle de la réponse dans le texte ; révision finale de toutes les réponses données.

5.3 Analyse des resultants

Le but de cette étude est d'étudier le rôle de la simplification dans la compréhension du texte des élèves ayant BiLS (besoins spécifiques concernant les compétences langagières en particulier cf. chapitre 2). Les résultats obtenus ne sont pas destinés à être généralisés, mais peuvent servir d'indication pour des travaux futurs sur le même sujet.

Il s'agissait donc de vérifier si la simplification améliore réellement la compréhension et si elle est suffisante pour l'accessibilité didactique d'un texte.

Dans les simplifications que nous avons proposées, en faisant une première analyse sommaire, nous pouvons dire que les choix effectués en ce qui concerne les niveaux de simplification ont fonctionné. Les demandes de questions, en revanche, ont créé un obstacle à la réussite de la tâche.

En faisant une analyse plus détaillée, nous pouvons résumer les points forts et les points faibles comme suit.

Choix de l'échantillon

Le choix de l'échantillon était adéquat pour l'étude, car M. présente une TCD non due à la dyslexie. Cela nous a permis de concentrer la simplification avant tout sur le niveau langagier et sur la compréhension des contenus, sans être induits en erreur par un problème de décodage.

D'autre part, le trouble anxieux de M. peut avoir gêné l'exécution des tests. En particulier, dans l'administration du texte simplifié INVALSI 2, l'élève a déclaré qu'elle percevait le texte comme étant "simple", mais qu'elle était inquiète en répondant aux questions dont elle ne pouvait comprendre la demande et pour lesquelles elle ne pouvait demander de propositions.

Analyse des besoins

L'analyse des besoins, résumée dans le PGF, a été utile pour produire une simplification adaptée aux besoins de l'élève. La combinaison de différents points de vue a permis de tracer un profil complet de l'élève, en se concentrant principalement sur ce qui concerne la compréhension écrite. Les observations

indirectes ont été utiles pour réduire les temps d'observation sans perdre en qualité.

L'utilité de l'évaluation du style d'apprentissage, en revanche, a été plus marginale puisque le trouble de compréhension écrite n'a pas permis une compréhension complète dans le remplissage des questionnaires. La rédaction du Profil Langagier Fonctionnel a été possible principalement grâce aux données cliniques et à l'observation directe.

Choix des textes à proposer

La recherche de textes qui pourraient être considérés à un niveau adapté à l'élève, au style et aux difficultés similaires entre eux, a créé de sérieux doutes.

L'objectivité du choix devait se baser sur des textes déjà considérés "officiellement" de difficulté similaire à celle utilisée au niveau national par le MIUR (Ministère de l'Education, de l'Université et de la Recherche), bien qu'il y ait déjà une conscience personnelle de la difficulté à rendre le choix objectif.

En fait, la différence s'est surtout manifestée dans le type de demandes pour la tâche, qui allait des questions portant principalement sur le contenu, aux questions concernant la langue, mais toujours dans une mesure différente entre les différents textes.

Simplification et adaptation de la tâche

Les textes ont été maintenus similaires à la version standard, mettant en œuvre des simplifications spécifiques au cas proposé, après l'analyse des besoins de M. et la rédaction du PGF correspondant.

Le choix des textes narratifs a créé des difficultés de simplification. Contrairement à d'autres types de textes, comme les textes disciplinaires, le texte narratif ne peut être modifié de façon excessive sans risquer de perdre son caractère littéraire. Dans les textes disciplinaires, la compréhension vise principalement l'étude des contenus ; dans le cas de la compréhension d'un texte narratif, le niveau linguistique le plus recherché et les structures syntaxiques utilisées sont caractéristiques.. Si le style d'un texte narratif était excessivement dénaturé et

simplifié, le but ultime de la tâche serait perdu, c'est-à-dire vérifier le niveau de compréhension du texte tel qu'il est, avec toutes ses particularités.

Étant donné que notre étude est axée sur la simplification du texte, les exigences de la tâche, par contre, ont été maintenues semblables à celles de la version standard, en les adaptant uniquement aux modifications linguistiques apportées au texte. Ce choix s'est avéré incorrect, car la tâche aurait également dû être adaptée au niveau linguistique du texte. D'autre part, la simplification excessive des items de la tâche n'aurait cependant pas permis de comprendre le rôle du texte simplifié et celui de la médiation de l'enseignant.

Les erreurs de M. se sont révélées intéressantes, car elles ont permis de confirmer le contenu du PGF concernant le trouble de l'élève, de faire ressortir les limites de la simple simplification du texte et de rendre plus significative la médiation de l'enseignant.

Sur la base de ce qui vient d'être écrit, il a été jugé utile d'insérer une brève analyse des erreurs, afin de comprendre leur nature et de proposer d'éventuelles modifications aux demandes.

Analyse des erreurs et des éventuelles propositions de modification

Il a été jugé utile d'insérer les questions des deux textes simplifiés administrés à M., en se limitant aux mauvaises réponses et à la justification apportée par l'élève elle-même pendant la phase de correction.

Les questions seront divisées en fonction de la demande (contenu/langue).

Se reporter à l'annexe B pour le texte de référence.

5.3.1 Analyse des résultats INVALSI 2 simplifié

Questions relatives au contenu

Question 4

Nel periodo “L’illustre professor Leprani giunse al palazzo del conte Fossadoro verso le due ed era accompagnato, **anzi sostenuto**, dal suo migliore assistente” (riga 16-17) cosa sottintende la frase “anzi sostenuto”?

Che non è stato accompagnato

Che prima è stato sostenuto e poi accompagnato
Che non era solo accompagnato, ma addirittura sostenuto (con senso ironico)
E' un altro modo per dire "accompagnato" **X**

L'ironie de la phrase n'a pas été perçue par M.

L'élève n'a pas été en mesure de comprendre le sens de *anzi* dans la période

Question 10

Perché il conte Fossadoro viene definito "terribile"? (Riga 85)

- Per la sua severità di giudice
- Per il carattere irascibile e testardo
- Perché esagerava nel mangiare e nel bere **X**
- Per la sua ostinazione a restare in vita

L'intention de la phrase, dans laquelle le terme a été inséré, n'a pas été comprise par M.

Question 11

Perché il conte Fossadoro morì?

- A causa dell'avvelenamento del suo cibo
- A causa delle cure mediche sbagliate
- A causa di una cena molto abbondante
- A causa di un boccone andato di traverso **X**

Difficulté à faire des inférences.

La compréhension pourrait être améliorée en expliquant la cause du décès du comte. Le choix de ne pas le rendre explicite a été fait afin de ne pas trop abaisser le niveau requis.

Question 12

Alla fine del racconto l'assistente (professor Marasca) si congratula con il professor Leprani perché ...

- La malattia ha fatto il suo corso

Il suo prestigio è salvo
Il conte è morto senza soffrire **X**
Le cure suggerite erano esatte

L'élève ne comprenait pas le sens du terme *prestigio*. Elle a marqué la réponse en allant par élimination parmi ceux connus.

Question 13

Quale personaggio ha un ruolo fondamentale nella conclusione della storia?
Il professor Leprani
Il conte Fossadoro
Il professor Marasca
Il cuoco personale del conte Fossadoro **X**

L'élève s'est concentrée sur le dernier personnage dont on parle. Elle n'a pas été en mesure de saisir le sens général de ce paragraphe.

Question 14

Quanto dura tutta la storia?
Otto giorni
Circa due settimane
Circa un mese
Non si sa **X**

M. dit qu'elle a trouvé l'information de deux semaines dans le texte, mais comme elle n'était plus précisée plus tard, elle n'a pas pu obtenir la réponse.

Question 15

Come si può definire il racconto?
Poliziesco
Fantastico
Psicologico-introspeetivo **X**
Umoristico-grottesco

M. ne connaît pas le sens des termes *grotesque* et *introspectif*. La réponse a été donnée par élimination.

La tâche pourrait être accompagnée d'une brève explication du sens du mot.

Question 16

Quali tra le seguenti frasi useresti per riassumere il racconto?

- Una moglie tenta di difendere il marito da un dottore in malafede **X**
- Un illustre medico dimostra che la sua diagnosi è corretta anche se molti dicevano che era sbagliata
- Un assistente farebbe qualsiasi cosa per difendere la fama del suo professore
- Un paziente trasforma una semplice indigestione in una malattia mortale, perché non si fida dei dottori e vuole fare di testa sua (come vuole lui).

M. a eu beaucoup de difficulté avec cette question, alors elle a répondu sans y penser. La compréhension du texte était trop fragmentaire pour pouvoir en comprendre le sens général.

Questions relatives à la langue

Question 1

Come si potrebbe sostituire l'espressione "**decisamente obeso**"? (riga 2)

- Privo di finezza
- Oltremodo corpulento
- Che beve e mangia troppo **X**
- Che si ammala facilmente

M. ne connaît pas le sens du terme *corpulento*. La réponse a été donnée en choisissant entre les significations connues.

Question 3

Come si può sostituire "**di conseguenza** era anche un medico molto costoso"? (riga13)

Nonostante ciò era anche un medico molto costoso **X**

Di riflesso era anche un medico molto costoso

Notoriamente era anche un medico molto costoso

In teoria era anche un medico molto costoso

M. ne connaît pas la signification de l'expression *di riflesso*. La réponse a été donnée sans raison précise.

Question 6

Come si potrebbe riscrivere la frase “Il professor Leprani ascoltava **immobile e in silenzio**”? (Riga 24)

Il professor Leprani ascoltava **senza fare una piega**

Il professor Leprani ascoltava **incuriosito**

Il professor Leprani ascoltava **rigido X**

Il professor Leprani ascoltava **annoiato**

M. ne connaît pas le sens de l'expression *senza fare una piega*. La réponse a été donnée en choisissant entre les significations connues.

5.3.2 Analyse des résultats INVALSI 3 simplifié (avec médiation)

Questions relatives au contenu

Question 15

Completa la descrizione del padre, scegliendo le parole dalla lista che segue

Collerico/dritti/capelli / spettinati/rossi/ tranquillo/ ricci/ severo

Il padre della protagonista era _____severo_____ e

_____tranquillo_____.

Aveva i _____capelli_____ corti, _____rossi_____ e

_____ricci_____

La première erreur a dû être corrigée avec le terme *collerico*.

La question figurait parmi les demandes concernant le contenu, mais la mauvaise réponse est due à un problème lexical. M. explique qu'il ne connaît pas le sens du terme *collerico* (qui n'a pas été utilisé dans le texte).

La deuxième erreur a dû être corrigée par l'utilisation du terme *diritti*. Dans ce cas, il a été utilisé dans le texte l'expression *a spazzola*. L'erreur est due à un manque d'attention de l'élève. L'adjectif qu'elle a choisi faisait référence à *sopracciglia*. On peut en déduire que l'impulsivité et l'absence de vérification des réponses données ont causé l'erreur.

Questions relatives à la langue

Aucune erreur n'a été commise dans les questions concernant la langue.

CONCLUSIONI

L'insieme dei dati prodotti da questo studio fornisce un contributo in relazione al ruolo della semplificazione nella comprensione scritta rivolta ad alunni con Bisogni Linguistici Specifici.

Partendo dai processi coinvolti nella comprensione, si è arrivati a delineare le strategie per rendere accessibile un testo, passando attraverso la descrizione dei Bisogni Educativi Speciali.

Le motivazioni che ci hanno portati ad indagare in questo ambito riguardano il ruolo fondamentale che la comprensione riveste nella vita di ogni giorno (e nel caso specifico, in ambito scolastico) e la sempre maggiore attenzione verso alunni con Bisogni Educativi Speciali e di conseguenza verso un'idea di accessibilità glottodidattica.

Per questo abbiamo deciso di avviare uno studio, verificando se la semplificazione migliori veramente la comprensione e se sia sufficiente per l'accessibilità glottodidattica di un testo.

Dal nostro studio di caso è emerso che, per un'alunna con un Disturbo specifico della Comprensione del Testo, la semplificazione non risulta sufficiente per permettere una comprensione autonoma e potrebbe addirittura risultare peggiorativa nelle prestazioni, nel momento in cui il compito non fosse adeguato al testo proposto. La prestazione misurata dal testo standard, svolto in modo completamente autonomo, ha infatti avuto risultati migliori rispetto alla versione semplificata (ma con richieste non semplificate). Il massimo rendimento, invece, si è avuto nel terzo testo somministrato, ovvero un testo semplificato, sempre con richieste non semplificate, ma mediato dall'insegnante attraverso input di tipo metacognitivo.

La domanda che ci eravamo posti non ha quindi una risposta netta, ma risposte differenti in base alla presenza o all'assenza di altri fattori, i quali contribuiscono o meno a rendere l'alunno in grado di comprendere un testo.

Questo studio ci ha portati a fare delle considerazioni che vanno oltre l'ipotesi iniziale. Prima fra tutte, va fatta una considerazione sull'importanza della mediazione.

Pensiamo infatti che sia fondamentale per l'alunno con un DCT (ma probabilmente anche per altri casi di BiLS) avere la mediazione dell'insegnante per acquisire delle strategie finalizzate all'autonomia nella comprensione. Nel caso specifico di alunni con DCT, si pone però un problema già a livello di classificazione, in quanto al momento questo disturbo non è codificato dai manuali diagnostici attualmente in uso in Italia. Questo comporta delle difficoltà a livello di supporto scolastico, poiché questi alunni sono spesso inseriti in categorie più ampie, come quella dei BES o dei DSA, delle quali non condividono pienamente le caratteristiche e i bisogni. Per questo l'insegnante di sostegno, ad esempio, potrebbe risultare una risorsa per un effettivo miglioramento negli alunni con questo disturbo, i quali, con l'acquisizione di strategie per la comprensione, potrebbero raggiungere buoni risultati dal punto di vista didattico, ma soprattutto dell'autonomia "come componente essenziale delle abilità per la vita." (MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012)

Nella realtà dei fatti, però, non è al momento possibile pensare ad un costante affiancamento di questi ragazzi da parte di un'insegnante, quindi la nostra proposta è quella di affiancare alla semplificazione dei testi, degli strumenti compensativi "mediatori", che possano cioè sostituire la mediazione dell'insegnante. Gli strumenti compensativi già previsti per i DSA, di fatto non assolvono a questa funzione, ma alleggeriscono e facilitano solo alcuni processi.

Uno strumento "mediatore", invece, come una guida procedurale da affiancare al testo, potrebbe risultare utile sia ai fini del singolo compito sia in un'ottica di acquisizione e potenziamento delle strategie., spendibili poi in altri ambiti e non finalizzate esclusivamente al singolo compito.

Alla luce del ragionamento appena esposto, però, sarebbe necessario un ulteriore studio sul ruolo della semplificazione testuale, in quanto si potrebbe ipotizzare che, utilizzando delle guide procedurali in testi standard, venga meno l'utilità della semplificazione del testo.

Pensando ai vari dibattiti a favore o contro la semplificazione di testi per alunni con BES, poter utilizzare dei testi standard, affiancati da una guida procedurale, potrebbe risultare un buon compromesso per favorire l'inclusione degli alunni, il

miglioramento delle abilità di comprensione e l'acquisizione di strategie, senza rischiare di banalizzare o snaturare i testi proposti.

L'auspicio è che il nostro studio di caso possa risultare utile alla raccolta di dati in un ambito ancora molto dibattuto e che possa essere da stimolo per ulteriori approfondimenti finalizzati ad aumentare le conoscenze riguardanti gli alunni con BiLS e in modo particolare gli alunni con DCT.

ALLEGATO A
MATERIALI UTILIZZATI PER L'ANALISI DEI BISOGNI

Modello di DIAGNOSI E PROFILO FUNZIONALE PER
ATTIVARE UN PERCORSO DIDATTICO PERSONALIZZATO
secondo quanto indicato dalla Direttiva Ministeriale del 27 dic. 2012 “
*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali
e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*”

Nome e Cognome dello studente: M.

Nata il █████.████.2005

Frequentante nell’anno scolastico 2015-2016 la classe 5° della scuola Primaria

Età alla valutazione: 10 a 2 m

VALUTAZIONE NEUROPSICOLOGICA

OSSERVAZIONE CLINICA

Nel corso della valutazione M██████ si è dimostrata adeguata al contesto, sottoponendosi alle prove proposte con continuità: sono emerse affaticabilità, debole perseveranza al compito, ansia da prestazione, deboli strategie metacognitive. La creazione di uno spazio di fiducia le ha permesso di affrontare con maggiore serenità alcune prestazioni richieste.

COMPETENZE COGNITIVE

Il profilo intellettivo si colloca ai limiti inferiori di norma (WISC-VI, QITotale: 80) e appare disomogeneo fra l’area verbale e quella di performance (ICV: 108; IRP: 76) con caduta significativa nella memoria di lavoro (IML: 67) e debole velocità di elaborazione (IVE: 82).

COMPETENZE ATTENTIVE

Emergono debolezze nella capacità di attenzione sostenuta; si notano scarse strategie di ricerca visiva ed un approccio al compito poco strategico (WISC-IV, Ricerca di simboli: 4).

COMPETENZE MNESTICHE

La memoria di lavoro appare critica (ML: 67) tanto da inficiare la tenuta al compito. L'accesso al lessico appare debole sia per via fonemica ($z=-0.83$), sia per via categoriale ($z=-0.85$, *fluenza, BVN*).

LETTURA

La lettura strumentale, valutata attraverso la lettura di un brano in linea con l'età e la classe frequentata (*prove MT*), si caratterizza per una prestazione adeguata per quanto riguarda il parametro *velocità*: M ■■■ legge 2.41 sill/sec nel brano ($z=-0.60$). Il parametro *correttezza* si colloca in *fascia prestazione sufficiente*. La comprensione di quanto letto è parziale. L'approfondimento mediante lettura di liste di parole e non parole (DDE-2) evidenzia criticità solo nella correttezza delle parole (5°, non parole: >15°) dove si registra un rallentamento nella velocità ($z=-1.05$, non parole: $z=-0.18$).

COMPRESIONE

La capacità di comprensione del testo, valutata attraverso la lettura in modalità d'ascolto (*Prove MT in linea con la classe frequentata*) ha messo in luce una prestazione in fascia *richiesta di attenzione* (6/10); in modalità autonoma la prestazione si colloca in fascia *richiesta di intervento* (4/10).

SCRITTURA

La competenza ortografica, valutata mediante prove di dettato (DDE-2, *Busco*), appare debole e caratterizzata da esiti discontinui nelle prove. Gli errori frequenti sono di carattere fonologico (sostituzioni e aggiunte di lettere e sillabe, o\, n\, gn/ni) e presenti solo nel dettato di non parole (5°), mentre la prestazione nel dettato di parole (>15°) e di brano (>15°) appare adeguata. Critica è la capacità di autocorrezione dell'errore, come anche la prestazione al dettato di frasi con parole omofone non omografe (5°). L'osservazione permette di cogliere un approccio non strategico al compito di scrittura.

Le prassie di scrittura appaiono adeguate nell'utilizzo del corsivo, con rallentamento nella scrittura di parole (le: $z=-0.01$; uno: $z=-1.87$; num: $z=-1.49$): il tratto grafico è comprensibile e spazialmente orientato.

CALCOLO

Per quanto riguarda l'area del numero, le conoscenze sintattiche, lessicali e semantiche non appaiono del tutto acquisite. M ■■■ fatica nel processo di enumerazione (correttezza: $z=-7.95$), nel recupero di fatti numerici ($z=-2.12$), nello svolgimento delle operazioni, specie moltiplicazioni e divisioni (<5°). È in grado di scrivere numeri interi, mentre fatica nel dettato di numeri decimali ($z=-1.78$); di ordinare una sequenza di numeri e operare confronti di quantità (sempre fatta eccezione del numero decimale); di risolvere semplici calcoli additivi e sottrattivi (dove ricorre all'uso delle dita e all'immaginazione dell'operazione in colonna).

SITUAZIONE AFFETTIVO-RELAZIONALE

M ■■■ manifesta un forte senso d'impotenza appresa, specie nell'area del calcolo, che la porta a rifiutare lo svolgimento di alcune prove, ad approcciarsi talvolta in modo non strategico e scarsamente metacognitivo anche in processi noti, con conseguente percezione di scarso senso di autoefficacia e svalutazione di sé.

PROPOSTE E SUGGERIMENTI PER L'INTERVENTO IN AMBITO SCOLASTICO

Si consiglia di privilegiare un approccio metacognitivo volto alla consapevolezza dei processi di apprendimento e allo sviluppo delle autonomie nell'area della scrittura, della comprensione del testo e del calcolo. In particolare si suggerisce:

- per la comprensione del testo: partire dalla lettura delle domande e procedere alla ricerca delle risposte; in sede di verifica, valutare di suddividere il brano in paragrafi e abbinare le relative domande;
- per lo studio: privilegiare il riassunto dei punti salienti piuttosto che schemi e mappe; stimolare all'esposizione orale;
- per il calcolo: predisporre e motivare all'uso di formulari; supportare eventualmente le operazioni scritte ed i problemi mediante sequenze operative scritte;
- per la scrittura: motivare all'autocorrezione degli errori procedendo per tipologia al fine di favorire la focalizzazione;
- ridurre il carico domestico di compiti per favorire i percorsi di potenziamento specifico.

A disposizione per ulteriori informazioni e chiarimenti.

Dott.ssa [REDACTED]
NEUROPSICHIATRA INFANTILE

Dott.ssa [REDACTED]
PSICOLOGA-PSICOTERAPEUTA

Modello di DIAGNOSI E PROFILO FUNZIONALE PER
ATTIVARE UN PERCORSO DIDATTICO PERSONALIZZATO
secondo quanto indicato dalla Direttiva Ministeriale del 27 dic. 2012 “
*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali
e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*”

a integrazione della precedente relazione del 19.01.2016,

Nome e Cognome dello studente: M.

Frequentante nell’anno scolastico 2016-2017 la classe 1° della scuola Secondaria di Primo Grado

RELAZIONE CLINICA

M. ha seguito un percorso di trattamento riabilitativo mirato a potenziare le abilità di calcolo, con discreti risultati in relazione alle strategie di calcolo e al recupero dei fatti numerici. Persiste tuttavia una discreta lentezza operativa, associata talora a impulsività della risposta legata ad ansia prestazionale.

Attualmente è inserita in un percorso di lavoro sulla comprensione del testo e sul metodo di studio. In tale percorso vengono proposte e sperimentate strategie di analisi del testo ed elaborazione dei contenuti, con particolare attenzione all’attivazione dei processi di riflessione sul proprio modo di apprendere. Tali proposte vengono applicate anche a materiale di studio.

M. tende ad approcciarsi talvolta in modo impulsivo, non strategico e scarsamente metacognitivo anche in attività per lei note e perfettamente alla sua portata, con conseguenti risposte non adeguate, e quindi percezione di non competenza e svalutazione di sé.

In questi contesti il semplice riportare la ragazzina sul processo e ripercorrere i passaggi che hanno portato alla produzione della risposta non corretta, produce l’autocorrezione funzionale.

PROPOSTE E SUGGERIMENTI PER L’INTERVENTO IN AMBITO SCOLASTICO

In questa fase si ritiene opportuno mettere in atto una serie di strategie mirate specificamente a contenere l'ansia prestazionale, che porta spesso M■■■■ a dare risposte impulsive e le impedisce di applicare le sue capacità di riflessione metacognitiva. In particolare si consiglia quanto segue:

- permettere e favorire l'uso di mappe concettuali e formulari di matematica durante interrogazioni e verifiche scritte; tali strumenti, lungi dall'impedire la verifica delle conoscenze, motiverebbero invece la ragazzina a studiare a casa in modo più approfondito e personale, e le consentirebbero di organizzare meglio le conoscenze acquisite;
- scomporre le richieste in più passaggi, sia per supportare la memoria di lavoro, sia per favorire un approccio più analitico al testo. In questo senso è possibile valutare la possibilità di suddividere eventuali brani in paragrafi e abbinare le relative domande.

Rispetto alla precedente valutazione, l'analisi del funzionamento di M■■■■ ha permesso di focalizzare meglio alcune indicazioni:

- per lo studio: privilegiare l'uso di mappe concettuali piuttosto che il riassunto scritto, in quanto utili per un'elaborazione più profonda dei contenuti e un'esposizione orale più ordinata. Contrariamente a quanto rilevato in prima valutazione, il percorso di trattamento ha messo in luce come la ragazzina sia in grado di costruire e usare in modo proficuo tali strumenti, se adeguatamente supportata e motivata;
- per la comprensione del testo: partire dall'analisi degli indici testuali (immagini, titoli, parole in neretto, eventuali domande finali) e favorire la formulazione di ipotesi sul contenuto prima di procedere alla lettura;
- per l'area logico-matematica: supportare il problem solving con schemi procedurali e scomposizione delle procedure, eventualmente esplicitando le domande implicite;
- per la produzione scritta: scomporre la traccia del tema nei punti salienti, eventualmente fornendo uno schema guida per la selezione e l'organizzazione dei contenuti;
- per le lingue straniere: tenere presenti nella scelta della modalità di verifica le fragilità nella comprensione dei testi e nella memoria di lavoro, che possono comportare difficoltà, ad esempio, nel completamento dei testi buchi, specialmente se lunghi e senza immagini, e nelle domande aperte sui testi. Potrebbe essere utile lavorare sul completamento di singole frasi piuttosto che testi, o di testi "smontati".

A disposizione per ulteriori informazioni e chiarimenti.

Dott.ssa ■■■■
PSICOLOGA

Dott.ssa ■■■■
LOGOPEDISTA

Modello di DIAGNOSI E PROFILO FUNZIONALE PER
ATTIVARE UN PERCORSO DIDATTICO PERSONALIZZATO
secondo quanto indicato dalla Direttiva Ministeriale del 27 dic. 2012
*“Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali
e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*
a integrazione della precedente relazione del 02.03.2017,

Nome e Cognome dello studente: M.

Frequentante nell’anno scolastico 2017-2018 la classe 2° della scuola Secondaria di Primo Grado

RELAZIONE CLINICA

M██████████ ha seguito un percorso di trattamento riabilitativo mirato a potenziare le abilità di calcolo, con discreti risultati in relazione alle strategie di calcolo e al recupero dei fatti numerici. Persiste tuttavia una discreta lentezza operativa, associata talora a impulsività della risposta legata ad ansia prestazionale.

Ha concluso a luglio 2017 un percorso di lavoro sulla comprensione del testo e sul metodo di studio. In tale percorso sono state proposte e sperimentate strategie di analisi del testo ed elaborazione dei contenuti, con particolare attenzione all’attivazione dei processi di riflessione sul proprio modo di apprendere. Tali proposte sono state applicate anche a materiale di studio.

M██████████ tende ad approcciarsi talvolta in modo impulsivo, non strategico e scarsamente metacognitivo anche in attività per lei note e perfettamente alla sua portata, con conseguenti risposte non adeguate, e quindi percezione di non competenza e svalutazione di sé.

In questi contesti il semplice riportare la ragazzina sul processo e ripercorrere i passaggi che hanno portato alla produzione della risposta non corretta, produce l’autocorrezione funzionale.

Le prove di comprensione somministrate a fine trattamento (MT-2, brani finali per la 1^ media) risentono di questa modalità operativa: se lasciata in totale autonomia, la ragazzina continua a dare risposte impulsive, il che porta i punteggi delle prove nella media inferiore.

E’ sufficiente tuttavia che l’adulto porti M██████████ a rallentare la sua performance, agendo in tal modo da contenitore per l’ansia prestazionale, e le prestazioni tornano a collocarsi perfettamente in media per l’età. Questo divario tra le prestazioni dimostra che la ragazzina ha acquisito strategie adeguate di approccio al testo, ma l’automatizzazione rimane fortemente frenata dall’ansia.

PROPOSTE E SUGGERIMENTI PER L'INTERVENTO IN AMBITO SCOLASTICO

In questa fase si ritiene opportuno mettere in atto una serie di strategie mirate specificamente a contenere l'ansia prestazionale, che porta spesso M. [REDACTED] a dare risposte impulsive e le impedisce di applicare le sue capacità di riflessione metacognitiva. In particolare si consiglia quanto segue:

- permettere e favorire l'uso di mappe concettuali e formulari di matematica durante interrogazioni e verifiche scritte; tali strumenti, lungi dall'impedire la verifica delle conoscenze, motiverebbero invece la ragazzina a studiare a casa in modo più approfondito e personale, e le consentirebbero di organizzare meglio le conoscenze acquisite;
- scomporre le richieste in più passaggi, sia per supportare la memoria di lavoro, sia per favorire un approccio più analitico al testo. In questo senso è possibile valutare la possibilità di suddividere eventuali brani in paragrafi e abbinare le relative domande.

Rispetto alla precedente valutazione, l'analisi del funzionamento di M. [REDACTED] ha permesso di focalizzare meglio alcune indicazioni:

- per lo studio: privilegiare l'uso di mappe concettuali piuttosto che il riassunto scritto, in quanto utili per un'elaborazione più profonda dei contenuti e un'esposizione orale più ordinata. Contrariamente a quanto rilevato in prima valutazione, il percorso di trattamento ha messo in luce come la ragazzina sia in grado di costruire e usare in modo proficuo tali strumenti, se adeguatamente supportata e motivata;
- per la comprensione del testo: partire dall'analisi degli indici testuali (immagini, titoli, parole in neretto, eventuali domande finali) e favorire la formulazione di ipotesi sul contenuto prima di procedere alla lettura;
- per l'area logico-matematica: supportare il problem solving con schemi procedurali e scomposizione delle procedure, eventualmente esplicitando le domande implicite;
- per la produzione scritta: scomporre la traccia del tema nei punti salienti, eventualmente fornendo uno schema guida per la selezione e l'organizzazione dei contenuti;
- per le lingue straniere: tenere presenti nella scelta della modalità di verifica le fragilità nella comprensione dei testi e nella memoria di lavoro, che possono comportare difficoltà, ad esempio, nel completamento dei testi buchi, specialmente se lunghi e senza immagini, e nelle domande aperte sui testi. Potrebbe essere utile lavorare sul completamento di singole frasi piuttosto che testi, o di testi "smontati".

A disposizione per ulteriori informazioni e chiarimenti.

Dott.ssa [REDACTED]
PSICOLOGA

Dott.ssa [REDACTED]
LOGOPEDISTA

Allegato A4

DIAGNOSI E PROFILO FUNZIONALE PER
DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA)
Legge 8 ottobre 2010, n. 170/2010
Legge regionale 4 marzo 2010, n. 16
Accordo Stato Regioni n. 140 del 25 luglio 2012

Nome e Cognome _____

nata _____

Residente _____

Iscritta al terzo anno della scuola secondaria di primo grado

DIAGNOSI E RELATIVI CODICI ICD 10

- Disturbo Specifico di Apprendimento non altrimenti specificato (F81.9): profilo "Cattivo Lettore"

PROFILO DI FUNZIONAMENTO

Stato degli apprendimenti:

Lettura : la fluenza nella lettura si attesta a 3.23 sillabe/tempo (valore atteso: 4.42), con 0 errori. La prestazione consente lo studio autonomo, pur con tempi dilatati.

Le prove di approfondimento evidenziano una difficoltà nel processo di conversione grafema-fonema, in particolare con le parole a bassa frequenza e di elevata complessità linguistica, che si caratterizza per significativa lentezza.

Scrittura (ortografia, espressione scritta, grafia): la componente motoria della scrittura è sufficientemente organizzata; dal punto di vista linguistico residuano errori fonetici e di tipo visivo-ortografico.

Comprensione del testo: La prestazione in una prova di comprensione di un testo scritto svolta in autonomia si colloca in richiesta di intervento.

Calcolo: sintassi del numero incerta, il recupero di fatti numerici risulta non automatizzato.

Area cognitiva

Organizzazione cognitiva (prova multicomponentiale): nei limiti di norma.

Il profilo appare caratterizzato da una debolezza nella capacità di comprensione verbale (es. lessico, categorizzazione semantica) e nella memoria di lavoro verbale, tale per cui risulta utile intervenire con misure di compenso.

Osservazione clinica

Il soggetto appare disponibile alla relazione e collaborativa durante l'esecuzione delle prove; talora impulsiva; in sede di visita si rilevano segni di ansia da prestazione.

PROPOSTE E SUGGERIMENTI PER L'INTERVENTO IN AMBITO SCOLASTICO

Strumenti compensativi: mappe, parole chiave, schemi, tabelle (es. misure, analisi grammaticale, logica, formulari); calcolatrice (in prove a tempo).

Strumenti dispensativi: dai tempi standard per lo svolgimento di prove (necessita del 30% in più del tempo standard); effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati, dalla valutazione delle componenti ortografiche nella produzione del testo, ma dei contenuti.

Modalità di verifica: prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (in particolare per lingua straniera); programmazione delle verifiche.

Viene richiesta la dispensa dalle prove scritte di lingua straniera?

SI NO

Il presente documento è valido fino alla fine del ciclo scolastico in corso.

10/09/2018

Allegato A5

Griglia di osservazione dei bisogni linguistici specifici

Legenda

LM = lingua italiana

LS1 = inglese

LS2 = spagnolo

Profilo linguistico-comunicativo

Area del linguaggio	Indicatori	L M	LS 1	LS 2
Prosodia e fonologia	Commette errori nell'accento di parola.			x
	Parla con un ritmo e una velocità "non naturali".			
	È poco fluente rispetto alla media dei compagni			x
	Non coglie le differenze di intonazione che cambiano il senso delle frasi	x		
	Sembra non aver ancora acquisito alcuni suoni della lingua che i compagni usano di norma senza problemi			
	Sostituisce, omette, distorce sistematicamente alcuni suoni.			
	Sostituisce, omette, distorce alcuni suoni senza un apparente criterio			
	Semplifica i gruppi consonantici e la struttura delle sillabe			
	Ha difficoltà nello svolgere compiti meta fonologici (dividere parole in sillabe, <u>individuare un suono</u> , una <u>rima</u>).	x		x
Comprensione e produzione orale	Parla in modo poco intellegibile.			
	Si interrompe spesso per "cercare le parole".	x		
	Ricorre spesso a termini generici ("cosa", "fare", ecc.).	x		x
	Parla usando "frasi fatte" ed espressioni ripetitive.			
	Ha difficoltà nel cogliere il senso complessivo del	x		

	discorso e fare <u>inferenze</u> dal contesto.			
	Ha difficoltà nella comprensione e nell'uso del linguaggio allusivo, ironico, <u>metaforico</u> .	x		x
	Omette o sostituisce articoli, preposizioni, congiunzioni.			
	Omette le desinenze grammaticali.			
Lettura e comprensione	Ha difficoltà di decodifica.			x
	Fatica a comprendere una frase presentata senza contesto.			
	Fatica a comprendere un intero brano.	x	x	x
	Tende a leggere subito e focalizzarsi più sulla decodifica delle singole parole che sul significato del testo.			
	Usa poche strategie di comprensione.	x		
Scrittura e ortografia	Scrive la stessa parola in modi diversi.			
	Ha più difficoltà dei compagni nello <i>spelling</i> delle parole.			x
	Copia dalla lavagna in modo inaccurato.			
	Confonde lettere simili, come p, b, d.			x
	Commette sistematicamente errori ortografici.			

Profilo cognitivo-comportamentale.

Area dello sviluppo	Indicatori	LM	LS	
			1	2
Memoria Attenzione	Non ricorda la sequenza delle lettere dell'alfabeto o dei numeri.			
	Fatica nel recuperare rapidamente dalla memoria informazioni già apprese.	x	x	x
	Ha difficoltà a memorizzare regole, formule, sequenze.	x		x
	Non riesce a ricordare istruzioni lunghe e complesse date solo oralmente.	x		x
	Fatica nel memorizzare poesie, canzoni, filastrocche.			

	Ricorda con difficoltà ciò che legge o ascolta.	X		X
	Sembra distrarsi facilmente			
	Non riesce a concentrarsi per lunghi periodi	X		X
	Fatica a identificare rapidamente la parte del libro o del materiale su cui gli si chiede di lavorare.			
	Si orienta con difficoltà tra le pagine del dizionario cartaceo.			X
Metacognizione	Appare passivo di fronte ai compiti linguistici.			
	Dimostra di essere “impulsivo” (svolge le attività senza pianificare il lavoro, organizzarsi, raccogliere le idee, ecc.)			
	Non si rende conto di non comprendere o di commettere errori	X		
	Svolge con fatica i compiti che richiedono riflessione, astrazione e analisi della lingua.	X	X	
	Dimostra povertà di strategie per lo studio delle lingue.			
Comportamenti e atteggiamenti	Si stanca facilmente, soprattutto nelle attività linguistiche.			
	Ha atteggiamenti di ansia e frustrazione, in particolare durante le attività linguistiche.	X	X	X
	Fatica a organizzarsi per lo studio.			
	Ha difficoltà a orientarsi nello spazio del foglio e/o gestirlo per scrivere.			
	Non riesce a svolgere gli esercizi nel tempo assegnato			
	Mostra di essere talvolta frettoloso e altre volte lento.			
	Dichiara di impiegare molto tempo nel lavoro domestico.		X	X
	Dimostra scarsa fiducia nelle proprie capacità.	X	X	X

IO E LA LETTURA

Che lettore sei?

In questi brani autobiografici gli autori parlano di sé bambini, della loro prima esperienza di lettura, del loro rapporto con la lettura.

La mia passione erano i libri

Dacia Maraini

Quando avevo la tua età, la mia passione erano i libri.

Leggevo fino a sfinitirmi, inasceggolandomi nei libri come in un'acqua amara e benigna. Leggevo in ogni momento della giornata, erano da ricevere i ritrappesci dei miei insegnanti a scuola, dei miei genitori a casa quando pretendevano di rimproverare sui libri pure a tavola mentre mangiavo.

Per leggere più tranquilla, a scuola, mi mettevo sempre negli ultimi banchi.

L'insegnante qualche volta diceva: «Maraini, che fai, dormi?», perché mi vedevo con la testa china e gli occhi bassi che da lontano sembravano chiusi. In realtà leggevo, ma non avevo dinto e perciò mi prendevo in silenzio i rimproveri per il mio presunto sonno.

Anche quando non sapevo ancora leggere ero appassionata di storie e chiedevo a tutti di raccontarmi. Mia madre era la sola che avesse la pazienza di raccontarmi sempre una nuova. Ma a me piaceva anche sentirle una seconda volta. Appena finiva di raccontarmi una storia le dicevo: «Ancora», «Ma la storia è finita» pensavo lei. E lo insistente: «Ricomincia da capo, ti prego».

Qualche volta lei ricominciava, qualche volta no, perché era stanca.

(da *Questo sono io* di Bepianni Milani, 1999, nati



Una vera tortura

Peter Bichsel

Il mio primo libro fu una lettura obbligatoria, una vera tortura. Lo ricevevo in regalo da una zia. Io avevo nove anni e si trattava di un vero e proprio libro, con tante pagine e senza illustrazioni: *Cherise* di Elisabeth Müller, opera tristissima e sentimentale, un libro proprio a modo e per nulla avvincente.

Con questo libro imparai una vera e propria lotta. Dovevo leggerlo - perché i miei genitori insistevano, soprattutto perché erano già evidenti le mie debolezze: lo ortografia e si sperava che attraverso la lettura sarei arrivato a diventare migliore, attraverso dettati migliori o voti migliori e, attraverso questi, a migliori possibilità di successo, a uno stipendio migliore e a una moglie più bella, a una casa più grande e forse anche a un'automobile. In questo contesto leggere andava comunque di pari passo con la carriera.

Il libro era terribilmente noioso. Ci tenevo dentro due segnalibri: il primo indicava dove ero già arrivato, il secondo indicava la meta che mi prefiggevo: da pagina... a pagina... - fino a pagina 46 - , oggi voglio arrivare fin lì. Non tenevo d'occhio i miei progressi ma la mia meta giornaliera, tuttavia ero orgoglioso che la zia mi ritenesse abbastanza cresciuto da essere un lettore. E, ad ogni modo, ero pur sempre uno con un libro in mano e in confronto mi sentivo superiore a tutti i giocatori di pallone e arrampicatori di alberi senza libro. Avevo il sospetto che leggere libri fosse qualcosa di migliore.

Un anno dopo, il 25 dicembre, lessi le ultime due pagine. Avevo letto un intero libro, ce l'avevo fatto, ne ero orgoglioso e decisi di essere un lettore - uno che legge dei veri libri dalla prima all'ultima pagina. D'altra parte, come giocatore di calcio non ero grande.

(da *Il lettore*, il narratore, trad. di G. Menotti, Marsilio, 2008, pp. 1)



1. Ricordi qual è stata la tua prima esperienza di lettura? Prova a raccontarla seguendo le indicazioni.
- Quanto è avvenuta?
 - Dove è avvenuta?
 - Con chi è avvenuta?
 - Di quale libro si trattava?
 - Quali le tue impressioni, riflessioni?

Che lettore sei?

Qual è il tuo atteggiamento nei confronti della lettura? Quali sono i tuoi gusti, le tue preferenze, le tue abitudini in fatto di lettura? Prova a riferirlo compilando il seguente questionario.

1. Ti piace leggere?

- Molto
 Abbastanza
 Poco
 No

2. Nel tempo libero dalle occupazioni scolastiche o quando sei in vacanza, ti dadi più volentieri alle letture di: (indica con una crocetta le letture e numerale in ordine di importanza)

- quotidiani
 riviste, giornali per ragazzi
 settimanali
 fotogrammi
 giornali sportivi
 libri
 fumetti
 altro (specificare): _____



3. Generalmente, come consideri la lettura di un libro? (Puoi indicare più risposte)

- Una piacevole occupazione
 Un'occasione unica per imparare, arricchire la propria conoscenza
 Un'occasione unica per immergersi in mondi immaginari, che stimolano la fantasia
 Un'attività noiosa
 Uno spreco di tempo
 Un obbligo
 Un'attività faticosa
 Altro (specificare): _____

4. Se consideri positivamente la lettura di un libro, chi ti ha fatto scoprire il piacere della lettura?

- I genitori
 Gli insegnanti
 Gli amici
 Altre persone a cui
 Nessuno, perché l'hai scoperto da solo

5. Abitualmente leggi un libro: (puoi indicare più risposte)

- spontaneamente
 perché obbligato dai genitori
 su indicazione dei genitori, familiari
 su indicazione degli insegnanti
 su indicazione di un amico

6. Nell'arco di un anno, quanti libri leggi?

- Nessuno
 Uno
 Due
 Tre
 Quattro
 Più di quattro

7. Abitualmente leggi libri: (puoi indicare più risposte)

- che acquisti personalmente in libreria
 che ti vengono prestati dagli amici
 che ti procuri alla biblioteca pubblica
 che ti regalano
 che trovi in casa
 che ti procuri alla biblioteca scolastica



8. Quando leggi un libro: (puoi indicare più risposte)

- ami il silenzio intorno a te
 preferisci un sottofondo musicale
 ti appaia in un luogo preferito (camminare, sedotto...)
 preferisci stare in compagnia di amici o familiari
 preferisci sdraiarti o sederti sul tappeto, sul divano o sul letto
 preferisci stare seduto alla tua scrivania
 altro (specificare): in classe, in spiaggia

9. Quali generi di libri preferisci? (indica con una crocetta i generi e numerali in ordine di preferenza)

- | | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Fantastico | 1 | <input checked="" type="checkbox"/> Di avventura | 5 | <input checked="" type="checkbox"/> Di fantascienza |
| <input type="checkbox"/> Poliziesco o giallo | | <input checked="" type="checkbox"/> Horror | | <input type="checkbox"/> Comico-umoristico |
| <input type="checkbox"/> Epico-avventuroso | | <input type="checkbox"/> Storico-sociale | | <input checked="" type="checkbox"/> Di attualità |
| <input type="checkbox"/> Di divulgazione scientifica | | <input type="checkbox"/> Storie autobiografiche | | <input type="checkbox"/> Fikzio e favole |
| <input type="checkbox"/> Libri a fumetti | | <input type="checkbox"/> Libri a fumetti | | <input checked="" type="checkbox"/> Fantasy |

10. In questi ultimi anni, i tuoi gusti, le tue preferenze in fatto di lettura:

- sono rimasti immutati, nel senso che continuano a piacerti libri di genere _____
- sono parzialmente cambiati, nel senso che continuano a piacerti libri di genere _____
- ma ti sei appassionato anche al genere _____
- sono totalmente cambiati, nel senso che prima ti piacevano libri di genere di genere di genere di genere
- ora ti piacciono libri di genere diversa

11. Dei libri che finora hai letto, quale consiglieresti a un amico e perché?

Il libro di Anna Karenina perché porta al questo è molto da questo.

12. Riprova ora il titolo del libro peggiore che hai letto e spiega le ragioni del tuo giudizio negativo. Non ti preoccupare di stroncare la trama o di demotivare i personaggi o di criticare il linguaggio. Sloggi in piena libertà e sincerità.

Ma fino adesso non ho trovato libri brutti.

13. Come ti piacerebbe che si svolgesse l'attività scolastica di lettura del libro di narrativa? (Puoi indicare più risposte)

- Lettura silenziosa da parte di ogni singolo alunno
- Lettura a voce alta, a turno, da parte degli alunni
- Lettura a voce alta da parte dell'insegnante che, all'occorrenza, interpreta o spiega i passi più difficili da comprendere
- Discussione collettiva in classe o confronto di opinioni riguardo a problematiche, tematiche o le emergenze della lettura del libro o a determinati comportamenti dei personaggi
- Lettura di un unico libro, uguale per tutti gli alunni, così da poterlo assimilare e rivedere sotto la guida dell'insegnante
- Lettura di più libri, a seconda delle preferenze di ciascun alunno

14. In conclusione, che tipo di lettore ti definiresti?

- Accanito, divoratore
- Enthusiasta
- Medio
- Avvezzo, distratto
- Chalegato
- Nemico della lettura



Perché leggere?

Per riflettere sul fascino e sull'importanza della lettura, ti proponiamo qui di seguito alcune testimonianze di poeti e scrittori e alcune vignette.



Non esiste un vascello veloce come un libro per portarci in terre lontane.

Emily Dickinson



Samuel Ichiye Hayakawa

Non è vero che abbiamo solo una vita da vivere; se sappiamo leggere, possiamo vivere tante più vite e sentirci più tipi di vite di quello che desideriamo.



Dietrich Lagererantz

Che cosa accade quando leggiamo? L'occhio segue una sequenza alfabetica sul fianco della carta da sinistra a destra, ancora e ancora. E creature, paesaggi naturali o pensieri che un altro ha pensato, un artificio oppure mille anni fa, prendono forma nella nostra immaginazione.

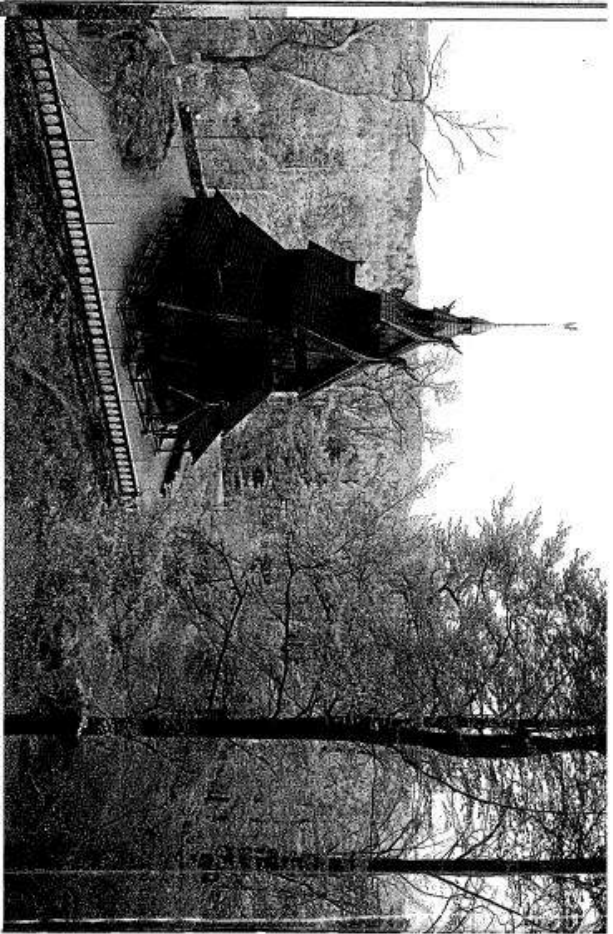
Ogni libro è un capitale che silenziosamente ci darne ancora, ma che produce interessi inascoltabili.

Johann Wolfgang Goethe



Il libro, sia esso romanzo, saggio o poesia, deve corrispondere al massimo l'intelligenza e la sensibilità del lettore. Quando in un libro, di poesia o di prosa, una frase, una parola, si ripete ad altre immagini, ad altri ricordi, provocando circuiti fantastici, allora, solo allora, risplende il valore di un verso. Al pari di un quadro, di una scultura o di un monumento, quel verso ti arricchisce non solo nell'immaginario, ma ti mesca nell'esistenza.

Giulio Einaudi



È il nome di Bergen richiamo subito alle memorie i laureati viali della città, oppure la chiesa lignea di Fantoft (a alto a sinistra). Ma non l'aspetto più interessante e significativo della capitale dei fiordi è costituito dalle antiche «spisebyggen» del porto, il quartiere dei mercanti azzeccati.

Bergen

La strada per la Norvegia passa attraverso i fiordi, dice un famoso scrittore locale. È la "Capitale dei Fiordi" è Bergen che, nella sua inalterabile fiducia in se stessa, ricorda quasi una autonomia città italiana del Rinascimento.

Ciò è dovuto alle sue antiche tradizioni di città commerciale: Bergen ha sempre avuto il suo sguardo rivolto al mondo esterno. Merito soprattutto di secoli di presenza della Lega Anseatica. Con le sue vecchie case intorno al porto e la corona di montagne offe

cento una meravigliosa veduta fondata dal re Olav kyne nel 1170.

Bergen era la più grande e più importante città norvegese del Medioevo e la più popolosa fino all'Ottocento.

Nel Duecento la capitale dell'ovest divenne un socio importante della Lega Anseatica, e l'infusso tedesco sulle attività mercantili durò per molti secoli.

Le case di legno lungo il pontile (Bryggen) che ospitavano i commercianti tedeschi sono quasi il prolungamento della piazza del Mercato (Torgel), mercato del pesce all'aperto che da solo costituisce una grossa attrazione. Al ritorno da un viaggio nessun abitante di Bergen si sente a casa prima di aver rattaversato il Torgel con l'antiqua piazza di

Torgelmenningen.

L'architettura e la natura intorno sono di struggente bellezza, ma conviene anche visitare i musei di Bergen. Soprattutto il Museo Nazionale della Pecca da una viva illustrazione della speciale cultura costiera di cui Bergen è parte.

La chiesa lignea di Fantoft è inoltre un affascinante esempio di architettura religiosa norvegese del Medioevo. Non è da trascurare inoltre la casa del compositore Edvard Grieg chiamata Frolidhaugen, subito fuori città.

Questionario di riflessione sullo stile di apprendimento linguistico

Michele Daloiso

COMPRESIONE	Quanto spesso?	Quanto utile?
Prima di leggere o ascoltare un brano mi soffermo sul titolo ed eventuali immagini.	① 2 ③ ④	① ② 3 ④
Quando il professore "dà il via" inizio subito a leggere, per non perdere tempo.	① ② ③ 4	① 2 ③ ④
Quando leggo mi basta farmi un'idea generale dell'argomento.	① ② 3 ④	① ② ③ 4
Se c'è una parola difficile cerco di intuirne il significato senza usare il dizionario.	① ② ③ 4	① 2 ③ ④
Leggo / ascolto il brano una sola volta.	① 2 ③ 4 NO	① 2 ③ ④
PRODUZIONE	Quanto spesso?	Quanto utile?
Preferisco parlare rapidamente anche se faccio errori.	① ② ③ 4	1 ② ③ ④
Nella lingua straniera preferisco fare dialoghi spontanei, senza dovermi preparare.	① 2 ③ ④	1 ② ③ ④
Quando parlo mi aiuto con i gesti, le espressioni facciali, i movimenti.	① ② ③ 4	① ② ③ 4
Nelle composizioni scritte scrivo di getto, senza pensarci.	1 ② ③ ④	① 2 ③ ④
Non mi piace rileggere quello che ho scritto, per correggere, sistemare ecc.	① ② ③ 4	① ② ③ 4
Preferisco le attività orali.	① ② 3 ④	① ② 3 ④
LESSICO	Quanto spesso?	Quanto utile?
Per ricordare una parola la leggo/scrivo più volte.	① ② ③ 4	① ② 3 ④
Per ricordare una parola la ascolto/pronuncio più volte.	① ② ③ 4	① 2 ③ ④
Associo la parola da ricordare a un'immagine o un oggetto.	① ② ③ 4	① ② ③ 4
Associo le parole a fatti strani o storie divertenti per ricordarle meglio.	1 ② ③ ④	1 ② ③ ④
GRAMMATICA	Quanto spesso?	Quanto utile?
Cerco di usare le regole grammaticali anche se non le capisco del tutto.	① 2 ③ ④	1 ② ③ ④
Mi faccio i miei schemi per sintetizzare le regole.	① ② ③ 4	① ② ③ 4
Provo a capire da solo le regole prima di chiedere all'insegnante.	① ② ③ 4	① ② ③ 4
Capisco meglio le regole se le vedo in un contesto (esempi, brani ecc.).	1 ② ③ ④	1 ② ③ ④
ALTRE PREFERENZE	Quanto spesso?	Quanto utile?
Preferisco lavorare con i compagni piuttosto che da solo.	① ② 3 4 NO	① ② 3 ④
Se non capisco qualcosa cerco di arrivarci da solo senza chiedere ai compagni.	① 2 ③ ④	1 ② ③ ④
Condivido i miei schemi con i compagni.	① 2 ③ ④	① ② 3 ④
Preferisco le attività molto libere, senza troppe guide o vincoli.	1 ② ③ ④	① ② 3 ④
Se finisco presto l'esercizio ne approfitto per approfondire qualche mia curiosità.	1 ② ③ ④	① 2 ③ ④
Preferisco le attività che stimolano il ragionamento e la creatività.	① ② 3 ④	① ② ③ 4

Guida all'interpretazione dei risultati

<ul style="list-style-type: none"> • Prima di leggere o ascoltare un brano mi soffermo sul titolo ed eventuali immagini. • Quando il professore “dà il via” inizio subito a leggere, per non perdere tempo. • Quando leggo mi basta farmi un’idea generale dell’argomento. • Se c’è una parola difficile cerco di intuirne il significato senza usare il dizionario. • Leggo/ascolto il brano una sola volta. 	analitico ① ②	↔	globale ③ ④	
<ul style="list-style-type: none"> • Leggo / ascolto il brano una sola volta. • Quando il professore “dà il via” inizio subito a leggere, per non perdere tempo. • Preferisco parlare rapidamente anche se faccio errori. • Non mi piace rileggere quello che ho scritto, per correggere, sistemare ecc. • Nella lingua straniera preferisco fare dialoghi spontanei, senza dovermi preparare. • Cerco di usare le regole grammaticali anche se non le capisco del tutto. • Preferisco le attività orali. 	riflessivo ① ②	↔	impulsivo ③ ④	
<ul style="list-style-type: none"> • Mi faccio i miei schemi per sintetizzare le regole. • Provo a capire da solo le regole prima di chiedere all’insegnante. • Se non capisco qualcosa cerco di arrivarci da solo senza chiedere ai compagni. • Preferisco le attività molto libere, senza troppe guide o vincoli. 	dipendente ① ②	↔	autonomo ③ ④	
<ul style="list-style-type: none"> • Preferisco lavorare con i compagni piuttosto che da solo. • Condivido i miei schemi con i compagni. 	individualista ① ②	↔	collaborativo ③ ④	
<ul style="list-style-type: none"> • Mi faccio i miei schemi per sintetizzare le regole. • Se finisco presto l’esercizio ne approfitto per approfondire qualche mia curiosità. • Preferisco le attività che stimolano il ragionamento e la creatività. • Associo le parole a fatti strani o storie divertenti per ricordarle meglio. 	conservatore ① ②	↔	innovativo ③ ④	
<ul style="list-style-type: none"> • Per ricordare una parola la ascolto/pronuncio più volte. • Per ricordare una parola la leggo/scrivo più volte. • Associo la parola da ricordare a un’immagine o un oggetto. • Quando parlo mi aiuto con i gesti, le espressioni facciali, i movimenti. • Associo le parole a fatti strani o storie divertenti per ricordarle meglio. 	Preferenze sensoriali canale auditivo canale visivo verbale canale visivo non verbale canale visivo non verbale stile immaginativo, creativo			

Allegato A9

Traccia per intervista sullo stile di apprendimento linguistico

Michele Daloiso

	Domanda	Variabile indagata
1	<i>Quando ascolti un dialogo o leggi un testo in lingua straniera ti basta capire il senso generale o vorresti capire tutto?</i>	globale/analitico
2	<i>Se non puoi usare il dizionario, cosa fai quando non capisci una parola in un testo?</i>	globale/analitico contesto verbale/visivo
3	<i>Pensa agli esercizi che facciamo in classe dopo aver letto un brano. A volte vi chiedo «cosa avete capito?» e voi dovete riassumere il brano con parole vostre. Come ti trovi quando facciamo questa attività? E se invece vi do delle domande a cui rispondere come ti trovi? Preferisci domande aperte o chiuse, come il vero o falso?</i>	dipendente/autonomo
4	<i>Quando cerchi di parlare in lingua straniera, per te è più importante parlare velocemente anche se fai errori, oppure parlare in modo corretto anche se lentamente?</i>	visivo/verbale esecutivo/riflessivo
5	<i>Quando parli in lingua straniera cosa fai per farti capire? (suggerire alcune possibilità, come: usare i gesti e i movimenti, ripetere più volte per spiegarsi meglio ecc.)</i>	visivo/verbale esecutivo/riflessivo
6	<i>Quando devi scrivere un testo come ti organizzi? Dopo che hai scritto un testo lo riguardi per cercare gli errori? Lo trovi utile? Ti piace farlo?</i>	visivo/verbale esecutivo/riflessivo
7	<i>Pensa agli esercizi che facciamo in classe. Quali ti piacciono di più? (orientare l'allievo, facendo esempi di attività scritte o orali).</i>	orale/scritto
8	<i>In classe preferisci lavorare da solo o con i compagni? Perché?</i>	individualista/cooperativo
9	<i>Quando facciamo grammatica preferisci cercare di capire le regole da solo o vuoi avere lo schema pronto con le regole già spiegate?</i>	esecutivo/riflessivo
10	<i>Quando devi memorizzare una parola in lingua straniera cosa fai?</i>	preferenze di canale sensoriale

Risposte dell'alunna

1. "Vorrei capire tutto, ma cerco di capire il senso generale."
2. "Chiedo alla professoressa o salto la parola."

3. “Sulla domanda generale vado in panico, perché non so mai cosa vuole sapere e cosa no. Preferisco domande precise.”
4. “Parlare in modo corretto.”
5. “Uso i gesti e ripeto tante volte per farmi capire.”
6. “Prima penso a come iniziare, chiedo a qualcuno, poi faccio la scaletta e la conclusione.”
(Riferito alla L1)
“Non trovo le parole, scrivo quello che mi ricordo, ma non faccio la scaletta. Penso in italiano e poi traduco.” (Riferito alle LS)
“Non rileggo mai, perché altrimenti cambio tutto” (Riferito a L1 e LS).
7. “Mi piace fare gli ascolti e le comprensioni di inglese perché mi piace vedere se ho fatto giusto quando correggiamo. Non mi piace scrivere perché sbaglio i verbi e mi demoralizzo se sbaglio”
8. “Con i compagni, ma solo se mi spiegano. Certi ascoltano la mia idea, altri no. E se facciamo insieme, se sbaglio la colpa viene divisa con gli altri. Anche perché il mio cervello ha bisogno di riposare un po”
9. “Prima voglio lo schema e poi la spiegazione.”
10. “Ripeto tante volte a voce bassa, perché non voglio che mi sentano”

ALLEGATO B
MATERIALI UTILIZZATI PER L'AZIONE DIDATTICA

LA COMPAGNA DI SCUOLA

Aspettavamo la campana del secondo orario, tra undici e mezzogiorno, pigramente raccolti, sbadigliando, intorno ai tavolini del caffè Pascoli & Giglio, che era il caffè nostro, del Ginnasio-Liceo, sull'angolo di quella strada, anch'essa nostra, con la via principale della città, dai borghesi detta Corso e da
5 noi Parasanghea¹.

I più fortunati mandavano giù l'una dietro l'altra granite di mandorla, la più buona cosa da mandar giù ch'io ricordi della mia infanzia: e c'era la tenda rosso-marrone che bruciava di sole come un sospeso velo di sabbia sopra i tavolini. C'erano discorsi di grandi parole, di grandi speranze, e c'erano i pettegolezzi
10 scolari sulle medie, i temi in classe, i professori e i compagni sgozzoni.

I piccoli delle classi ginnasiali si rincorrevano da marciapiede a marciapiede, urlando, fin su allo sbocco di Piazza del Duomo che chiamavano Ponto Eusino², e là subito le loro urla selvagge risuonavano più larghe e cantanti quasi come su un'aperta campagna. Là era, difatti, una campagna di sole: Piazza Duomo,
15 amplissima nel suo asfalto ancora fresco, con le sue palazzine rosse settecentesche a semicerchio e la gradinata del Duomo dal sommo della quale si scorgeva, oltre tetti e tetti, una striscia abbagliante di mare canuto.

Avevo sedici anni, quasi diciassette; mi piaceva ormai "fare il grande" e stare coi grandi veri, tutti dai diciotto in su, della seconda e terza liceale, a discutere, a
20 fumare sotto la tenda color ruggine del caffè; ma ogni volta che l'urlo di uno dei piccoli andava lontano oltre la strada sulla prateria della piazza mi sentivo nitrire dentro e ritornare cavallino com'ero stato quando anche io dai gradini della cattedrale spiccavo il volo radente sopra l'asfalto.

Un pezzo era che non osavo più giocare a quel modo scalpitante. Una
25 signorina della "seconda" mi aveva guardato; e avevo smesso senz'altro.

Era figlia di colonnello. Mi pareva bellissima, sebbene portasse un cappellino che le nascondeva metà della faccia. Andava da casa a scuola, da scuola a casa con una ragazzona dai grossi fianchi della sua classe, che le dava sempre la
destra e pareva la sua serva.

Appena mi sentii guardato non esitai; mi misi dietro a lei tenendo dieci passi
30 di distanza, e a tutte le uscite l'accompagnavo. Essa si voltava in tutto il percorso una volta sola, quando giungeva sull'angolo della strada di casa sua. Verso sera io ripassavo sotto le sue finestre in bicicletta più volte, e la musica di un pianoforte scorreva sotterranea dentro alla lunga fila di alte mura fiorite. Le
35 scrissi anche: ma lei non mi rispose; solo perché in quella mia unica lettera l'avevo chiamata Diana³, spesso mi faceva misteriosamente dire da qualche ragazza della mia classe che Diana mi salutava.

¹ Parasanghea: è una parola greca che indica l'unità di misura di lunghezza usata dai Persiani.

² Ponto Eusino: il nome classico con cui i Greci indicavano il Mar Nero.

³ Diana: era la giovinetta dea della caccia presso gli antichi Romani.

Un giorno mi mandò un garofano rosso chiuso dentro una busta.

40 Mi trovavo in classe mentre la professoressa di lingue moderne scandiva parole cantate di La Fontaine⁴. Mi ama, pensai scattando, e la professoressa mi gridò di ripetere l'ultimo verso, e io dissi, pensando mi vuol bene, "Ma neanche per sogno!".

45 Fui cacciato dall'aula per tutto il resto della lezione; e andai a mettermi dietro la porta della "seconda" dove abitava lei. Speravo di udire la sua voce, non la conoscevo ma credevo di poterla riconoscere. Mi ama, pensavo. E la voce di "lei" si alzò, mentre quella dolente del prete che insegnava greco a tutto il Liceo interrogava. Era una voce come di bambina che si sveglia, con un lungo "oh" di meravigliato raccoglimento al principio di ogni risposta. C'era un gran caldo, sebbene fosse solo maggio, o giugno, e dalle finestre spalancate del corridoio
50 veniva odore di fieno.

Mi staccai dalla porta, la voce era diventata un'altra dentro all'aula, e mi affacciai alla finestra, mi misi a guardare giù in un cortiletto mai visto prima, ad osservare le foglie di un fico muoversi nel sole come lucertole, al di là di un muricciolo.

55 Poi l'uscio dirimpetto si aprì e in una ventata di voci uscì lei, quella giovane che mi voleva bene, vestita di verde e di azzurro sugli alti tacchi. La vidi, nei vetri della finestra, esitare come pensasse di tornare in classe.

Sentii che arrossiva. E tremai per il bene che mi voleva che un nulla sarebbe bastato, credevo, a cancellare via dal suo cuore. Volevo far finta di continuare a
60 guardar fuori, ma appena lei svoltò l'angolo del corridoio le corsi dietro.

Mi guardò quando la raggiunsi e nient'affatto era rossa come avevo supposto. Era tranquilla e sorridente. Vidi che aveva gli occhi chiari, fieramente grigi nel viso di bruna.

65 "Oh", mi disse: "Vado a prendere il fazzoletto che ho dimenticato. Giù. In guardaroba".

Pensai: "E se la baciassi?".

E subito cominciò un terrore di farle male, di distruggere il bene, di perdere per sempre la felicità di avere il garofano rosso donato da lei.

70 Con timida civetteria lei disse: "Dunque?". E appena sorrise era già incamminata per andar via. Ma la fermai, la chiamai col suo nome: "Giovanna!". Pure non trovavo parole e non sentivo che un'acqua di mulino farmi dentro io-io-io⁵ e diventare calda entro di me, un turbine di io-io-io, al cui confronto ogni cosa pareva non essere vera.

(Tratto e adattato da: Elio Vittorini, *Il garofano rosso*, A. Mondadori, 1972)

⁴ La Fontaine: Jean de La Fontaine (1621-1695), francese, autore di favole.

⁵ io-io-io: lo sciacquo dell'acqua mossa dalle pale del mulino.

A1. Il protagonista-narratore è uno studente del Ginnasio-Liceo. Di quale classe, probabilmente?

- A. Del ginnasio
 - B. Di prima liceo
 - C. Di seconda o terza liceo
 - D. Non ci sono dati per rispondere
-

A2. Alla riga 10, l'aggettivo "sgobboni" riferito a compagni significa

- A. molto antipatici
 - B. molto studiosi
 - C. molto ingobbiti
 - D. molto intelligenti
-

A3. A quale luogo è riferita l'espressione "una campagna di sole" (riga 14)?

..PIAZZA...DUOMO.....

A4. Nella frase «...la gradinata del Duomo dal sommo della quale si scorgeva...» (righe 16-17), il pronome relativo "della quale" si riferisce a:

..GRADINATA...del...DUOMO.....

A5. Che cosa significa per il protagonista "fare il grande" (riga 18)? Indica i tre comportamenti corrispondenti, riportando le parole del testo.

1.STARE...CON...I GRANDI...VERI...TUTTI...DAI...DICIOTTO...IN SU
2.A...DISCUTERE.....
3.A...FUMARE.....

A6. Come reagisce il protagonista ogni volta che sente l'urlo di uno dei piccoli?

- A. Gli viene il desiderio irrefrenabile di partecipare ai loro giochi
- B. Gli vien voglia di mettersi a correre come un cavallo
- C. In cuor suo si sente ritornare il bambino vivace che era stato
- D. Vorrebbe saltare anche lui dai gradini della cattedrale

A7. Quale fatto induce il protagonista a rinunciare ai giochi da bambino? Riporta le parole del testo.

UNA... SLENDRINA... della "seconda" mi aveva guardato;
e avevo smesso senz'altro

A8. Come viene descritta la ragazza? Ritrova nel testo le informazioni che la riguardano e riportale nella tabella completandola.

Il suo aspetto fisico	Il suo abbigliamento	La sua famiglia
a. GROSSI..... FIANCHI	a. UN CARRELLINO	a. ERA FIGLIA DI COLONNELLO
b. OCCHI CHIARI	b. VESTITA DI VERDE E AZZURRO	
c. NISO DI..... BRUNA	c. ALTI SACCHI.	

A9. Con quale congiunzione puoi sostituire "sebbene" nella frase «Mi pareva bellissima, sebbene portasse un cappellino...» (riga 26) senza modificare nessun altro elemento?

- A. Anche se
- B. Poiché
- C. Eppure
- D. Benché

A10. Dopo essere stato guardato, il protagonista mette in atto una serie di comportamenti per farsi notare dalla ragazza. Indicane due.

1. ..VOLEVO..FAR..FINTA..DI..CONTINUARE..A..GUARDARLA..FUORI
 2. ..GIU'..CORSI..DIETRO.....
-

A11. Perché nella sua lettera il protagonista chiama “Diana” la ragazza di cui è innamorato?

- A. Perché non conosce il suo vero nome
 - B. Per poter comunicare con lei senza essere scoperto
 - C. Perché nella sua immaginazione gli appare come una dea
 - D. Per far finalmente colpo sulla ragazza e farsi notare da lei
-

A12. Per il protagonista narratore, di che cosa è espressione il garofano rosso?

- A. Del fatto che Giovanna vuole ricambiare la sua lettera
 - B. Dell'amore di Giovanna, che è per lui tutto il bene
 - C. Della passione di Giovanna per i fiori
 - D. Del fatto che è stata Giovanna a prendere l'iniziativa
-

A13. Il protagonista viene cacciato dalla professoressa di lingue moderne perché

- A. sognava a occhi aperti
- B. aveva una pronuncia scorretta
- C. giocherellava con il garofano
- D. aveva risposto con maleducazione

A14. Il protagonista è incerto se baciare o no la ragazza perché

- A. ha paura che il suo sentimento non sia corrisposto
 - B. non crede che sia il momento adatto per farlo
 - C. teme di rovinare tutto con un gesto fuori luogo
 - D. non vuole metterla in imbarazzo davanti ai compagni
-

A15. Cosa vuol dire il narratore con la frase, riferita a se stesso: «... e non sentivo che un'acqua di mulino farmi dentro io-io-io e diventare calda entro di me» (righe 71-72)?

Il ragazzo

- A. si sente rimescolare tutto per l'emozione
 - B. teme che la ragazza possa respingerlo
 - C. si sente avvampare per la vergogna
 - D. teme di aver frainteso il comportamento della ragazza
-

A16. Come si potrebbe definire il rapporto tra i due ragazzi?

- A. Coinvolgente e delicato
 - B. Leggero e superficiale
 - C. Teso e movimentato
 - D. Incerto e burrascoso
-

A17. Nel testo moltissimi particolari sottolineano che il racconto si svolge in una stagione calda, in un clima quasi rovente. L'autore vuol farci capire che

- A. il protagonista vuole conquistare la ragazza prima delle vacanze estive
- B. il caldo esterno corrisponde alle sensazioni ed emozioni del protagonista
- C. la pigrizia degli studenti seduti al caffè è provocata dal caldo eccessivo
- D. per il protagonista l'estate è il tempo dell'amore e della passione

A18. Nel testo che hai letto l'autore utilizza una particolare tecnica narrativa, che viene definita dell'“io narrante”. Con questa espressione si intende che

- A. il narratore sa già come va a finire la storia
 - B. l'autore parla poeticamente dei propri sentimenti
 - C. l'autore narra fatti realmente accaduti
 - D. la persona che narra è all'interno della storia
-

A19. Quale altro titolo si potrebbe dare al testo che hai letto?

- A. Il dono di Giovanna
- B. Un amore infelice
- C. Un anno speciale
- D. A scuola a sedici anni

PRIMA PARTE

Leggi questo testo e rispondi alle domande che lo seguono.

Il buon nome

Il conte Attilio Fossadoro, di 74 anni, magistrato in pensione, signore oltremodo corpulento, una notte si sentì male forse per avere esagerato nel mangiare e nel bere. L'emerito magistrato si abbandonò di schianto sul letto, supino, a bocca aperta, e non rispondeva più a nessuno.

5 Allora si pensò al peggio. La signora Eloisa telefonò al medico curante dottor Albrizzi.

A mezzanotte e mezzo il dottore arrivò. Fu deciso di ricorrere al massimo luminaire, al vecchio clinico di celebrità internazionale. A ottantatré anni suonati, il professore Sergio Leprani era sempre il più autorevole; e di riflesso il più caro.

10 Non era però una spesaccia che potesse spaventare i Fossadoro.

L'illustre dottore giunse al palazzo verso le ore due, accompagnato, anzi sostenuto, dal primo dei suoi assistenti, il professore Giuseppe Marasca.

Come il sommo entrò nella camera, il letargo del Fossadoro sembrava essersi fatto ancora più greve; e l'ansimare più stentato.

15 Sedette ai piedi del letto e lasciò fare al Marasca e all'Albrizzi, i quali gli comunicavano via via i dati: temperatura, cuore, pressione, riflessi, eccetera.

Il Leprani ascoltava senza fare una piega. Dopo un consulto tra i medici l'Albrizzi, con le dovute cautele, comunicò il perentorio responso del grande Leprani: embolo cerebrale, prognosi infausta, nessuna speranza, al massimo ancora una settimana di vita.

20 Quale non fu la stupefazione dell'Albrizzi il mattino dopo quando si ripresentò a palazzo Fossadoro per avere notizie.

Ida, la governante, gli aprì la porta con un sorriso radioso:

25 «Tutto bene, dottore, tutto benone! L'avevo sospettato fin dal primo momento, io, ma potevo forse parlare alla presenza di quei professoroni? Una solenne bevuta, nient'altro.»

In quel momento comparve, gioviale, anche lui, il moribondo.

«Grazie, sa, caro Albrizzi, di tutto il disturbo che stanotte si è preso per me. Mi dispiace proprio... Lo so, lo so, non sono cose che si dovrebbero fare alla mia età.»

30 Stupefazione. Ma anche scandalo. Come il Marasca, primo assistente del Maestro, seppe dall'Albrizzi la "resurrezione" del Fossadoro, andò su tutte le furie:

«È assurdo! È inaudito! Il professor Leprani non sbaglia mai, non può sbagliare! E ormai lui lo ha già dato pubblicamente per cadavere, il Fossadoro. Andrò io stesso a parlare con la contessa.»

35 Il Marasca, intrepido arrampicatore universitario, parlò chiaro a donna Eloisa:

«Qui sta succedendo una cosa gravissima, il professor Leprani ha sentenziato un

- esito mortale a breve termine e il paziente se ne va in giro per la casa come se niente fosse. Domeneddio, che disastro. Il prestigio di un clinico sommo, invidiatoci dall'estero, messo a repentaglio così! Non possiamo permetterlo
- 40 assolutamente.»
- «Mi dia lei un consiglio, professore.»
- «Intanto, per prima cosa, persuadere il conte a mettersi a letto, fargli capire che è ammalato, gravemente ammalato.»
- «Ma se lui si sente bene!»
- 45 «No, contessa, questa obiezione da lei non me l'aspettavo. Voglia considerare, mi permetta, anche il buon nome di casa Fossadoro... Se si venisse a sapere la verità, se l'integerrimo magistrato, di illustre famiglia patrizia, diventasse lo zimbello della piazza... Un ubriacone senza freni!»
- «Professore, non le permetto...»
- 50 «Scusi, contessa, ma non è più il caso di fare complimenti. Il professor Leprani deve essere salvato ad ogni costo. In fondo sarà una cosa semplice... Somministrare, ad esempio, i cibi adatti... Il conte suo marito, eh, eh, non si farà pregare...»
- «E la conclusione sarebbe?»
- 55 «Il professor Leprani non può essere smentito da chicchessia. Ha detto una settimana. Tiriamogli pure il collo, alla sua diagnosi. Vede che in fondo anch'io sono comprensivo. Ma entro quindici giorni, i funerali.»
- A palazzo Fossadoro, dove il conte coi più ingegnosi pretesti (il freddo, il vento, la umidità, lo smog, un principio di raffreddore) veniva tenuto rinchiuso, urgevano le
- 60 telefonate di circostanza. La diagnosi di Leprani aveva già fatto il giro della città. Telefonavano: le pompe funebri per la scelta della bara, la preparazione della salma e gli addobbi di rito; il medico comunale per il certificato di morte; il parroco, impaziente di somministrare l'estrema unzione; l'Istituto degli orfanelli per la rappresentanza ai funerali; il fioraio per le corone. E lui, il conte, sempre
- 65 sano come un grillo.
- Al quattordicesimo giorno il professor Leprani cominciò a dar segni di agitazione.
- «Il terribile vecchio — domandava — ancora non si è deciso?»
- Col sangue agli occhi, nel pomeriggio, il professor Marasca si presentò al palazzo Fossadoro accompagnato da due giovani assistenti travestiti da cuochi; e prese
- 70 possesso della cucina. Alla sera, grande pranzo familiare per l'onomastico di una nipotina. Tra gli invitati, anche l'implacabile Marasca.
- Lavoro, per la verità, eseguito a regola d'arte. Emozione e disturbo ridotti al minimo. Come, al dessert, inghiottì il primo boccone di torta, il conte Attilio Fossadoro restò stecchito, con ancora sulle labbra il beato sorriso di poco prima.
- 75 Subito il Marasca telefonò al luminare: «Ancora una volta congratulazioni, Maestro. Or ora il conte ha cessato di vivere.»

(Tratto e adattato da: D. Buzzati, *Le notti difficili*, A. Mondadori, Milano, 1971)

Leggi questo testo e rispondi alle domande che lo seguono.

IL BUON NOME

Il conte Attilio Fossadoro è un magistrato in pensione. Ha 74 anni ed è un signore decisamente obeso.

Una notte il conte si sentì male, forse perché aveva mangiato e bevuto troppo e cadde sul letto, disteso sulla schiena, a bocca aperta e non rispondeva più a nessuno.

Per questo si pensò fosse morto e donna Eloisa (la contessa) telefonò al suo medico curante (dott. Albrizzi).

Il dottore arrivò a mezzanotte e mezzo e decise di far chiamare un altro medico molto conosciuto.

Questo medico era il professor Sergio Leprani. Aveva 83 anni ed era un luminare di fama internazionale, il più autorevole e di conseguenza era anche un medico molto costoso. La famiglia Fossadoro, però, era molto ricca, perciò il costo del medico non era un problema.

L'illustre professor Leprani giunse al palazzo del conte Fossadoro verso le due ed era accompagnato, anzi sostenuto, dal suo migliore assistente (dott. Giuseppe Marasca).

Il professor Leprani entrò nella camera e si sedette ai piedi del letto. Il conte Fossadoro sembrava dormire ancora più profondamente.

Il medico curante (dott. Albrizzi) e l'assistente del professor Leprani (cioè il dott. Marasca) visitarono il conte e controllarono temperatura, cuore, pressione, riflessi, eccetera, comunicando via via i dati al luminare (prof. Leprani).

Il professor Leprani ascoltava immobile e in silenzio.

I tre medici si consultarono e il dott. Albrizzi comunicò, con le dovute cautele, il responso del professor Leprani.

Secondo il professor Leprani si trattava di un embolo cerebrale ed era una brutta notizia. Non fu data nessuna speranza, al massimo ancora una settimana di vita.

Il mattino dopo il medico curante (dott. Albrizzi) si ripresentò a casa del conte Fossadoro per avere notizie.

Ida, la governante, aprì la porta con un sorriso radioso e disse: “Tutto bene, dottore, tutto benone! Io l’avevo sospettato fin dal primo momento che il conte avesse semplicemente bevuto troppo, Ma non potevo dirlo davanti a quei professoroni!”.

Il dott. Albrizzi era stupefatto.

Il conte Fossadoro, gioviale, comparve in quel momento e disse: “Grazie, sa, caro dott. Albrizzi, di tutto il disturbo che stanotte si è preso per me. Mi dispiace proprio...”

E aggiunse: “ Lo so, lo so, alla mia età non avrei dovuto mangiare e bere così.”

Il dott. Albrizzi informò il dott. Marasca (cioè l’assistente del prof. Leprani) della guarigione “miracolosa” del conte Fossadoro.

Il dott. Marasca fu molto stupito, ma anche scandalizzato.

Si arrabbiò molto e disse: “E’ assurdo! E’ inaudito! Il professor Leprani non sbaglia mai, non può sbagliare!”

Poi aggiunse: “ E ormai il professor Leprani ha già detto pubblicamente che il conte stava morendo. Andrò io stesso a parlare con la contessa!”.

Il dott. Marasca, al quale interessava solo far carriera a tutti i costi, disse alla contessa: “Qui sta succedendo una cosa gravissima. Il professor Leprani ha detto che il conte sarebbe morto molto presto”.

E continuò dicendo: “Invece il conte se ne va in giro per la casa come niente fosse. Che disastro! Non possiamo mettere a repentaglio il prestigio di un grande luminare come lui”.

La contessa chiese consiglio al dottor Marasca.

L’assistente (dott. Marasca) consigliò alla contessa di far stare il conte a letto perché gravemente ammalato.

La contessa rispose: “ Ma se lui si sente bene!”

Così l'assistente (dott. Marasca) cercò di convincere la contessa dicendo: "Se si venisse a sapere che il conte è un ubriacone, verrebbe preso in giro da tutti!".

La contessa si offese per queste parole, ma l'assistente continuò e disse: " Il professor Leprani deve assolutamente essere salvato. Basterà avvelenarlo con del cibo".

E la contessa chiese: "Quindi, cosa bisogna fare ora?"

Così l'assistente (dott. Marasca) concluse dicendo: "Il professor Leprani non può fare una figuraccia. Ha detto che il conte sarebbe morto entro una settimana, ma poiché io sono comprensivo, possiamo anche aspettare due settimane per farlo morire".

Così, da quel momento, il conte fu costretto a rimanere chiuso in camera.

La diagnosi del professor Leprani (il luminare) aveva già fatto il giro della città.

A casa del conte Fossadoro arrivarono numerose telefonate, poiché ormai tutti sapevano dell'imminente morte del magistrato (conte Fossadoro).

Le pompe funebri telefonarono per la scelta della bara, la preparazione della salma e gli addobbi di rito.

Il medico comunale telefonò per il certificato di morte.

Il parroco telefonò per l'estrema unzione.

L'istituto degli orfanelli chiamò per la rappresentanza ai funerali.

Il fioraio chiamò per le corone di fiori

E il conte, invece, stava sempre bene.

Dopo quattordici giorni il luminare (professor Leprani) cominciò ad agitarsi poiché il conte era ancora in vita. Continuava a chiedere: "Il terribile vecchio non si è ancora deciso?"

Così, nel pomeriggio, il suo assistente (dott. Marasca) andò a casa del conte assieme a due giovani travestiti da cuochi.

Quella sera, infatti, ci sarebbe stata una grande cena di famiglia a casa del conte e il dott. Marasca (l'assistente del professor Leprani) era tra gli invitati.

Il lavoro fu facile: il conte morì subito dopo aver mangiato il primo boccone di torta.

Il dott. Marasca telefonò subito al luminare (professor Leprani) e disse: “Congratulazioni maestro. Il suo prestigio è salvo. Il conte è appena morto”.

(Tratto e adattato da: D. Buzzati, 1971, *Le notti difficili*, A. Mondadori, Milano)

Rispondi alle seguenti domande, scegliendo **una** tra le risposte date.

1. Come si potrebbe sostituire l'espressione “**decisamente obeso**”? (riga 2)

- Privo di finezza
 - Oltremodo corpulento
 - che beve e mangia troppo
 - che si ammala facilmente
-

2. “Una notte il conte si sentì male [...] e cadde sul letto, disteso sulla schiena, a bocca aperta e non rispondeva più a nessuno.” (riga 4-5). Perché il conte Fossadoro si è sentito male?

- Era anziano
 - Un embolo cerebrale
 - Aveva esagerato con il cibo e il vino
 - Problemi respiratori
-

3. Come si può sostituire “**di conseguenza era anche un medico molto costoso**”? (riga13)

- Nonostante ciò** era anche un medico molto costoso
 - Di riflesso** era anche un medico molto costoso
 - Notoriamente** era anche un medico molto costoso
 - In teoria** era anche un medico molto costoso
-

4. Nel periodo “L'illustre professor Leprani giunse al palazzo del conte Fossadoro verso le due ed era accompagnato, **anzi sostenuto**, dal suo migliore assistente” (riga 16-17) cosa sottintende la frase “anzi sostenuto”?

- Che non è stato accompagnato
 - Che prima è stato sostenuto e poi accompagnato
 - Che non era solo accompagnato, ma addirittura sostenuto (con senso ironico)
 - E' un altro modo per dire “accompagnato”
-

5. Come si potrebbe riscrivere la frase "Il professor Leprani entrò nella camera e si sedette ai piedi del letto"? (riga 18)

- Siccome** il professor Leprani entrò nella camera, si sedette ai piedi del letto.
 - Nel modo in cui** il professor Leprani entrò nella camera, si sedette ai piedi del letto.
 - Come** il professor Leprani entrò nella camera, si sedette ai piedi del letto.
 - Finchè** il professor Leprani entrò nella camera, si sedette ai piedi del letto.
-

6. Come si potrebbe riscrivere la frase "Il professor Leprani ascoltava **immobile e in silenzio**"? (Riga 24)

- Il professor Leprani ascoltava **senza fare una piega**
 - Il professor Leprani ascoltava **incuriosito**
 - Il professor Leprani ascoltava **rigido**
 - Il professor Leprani ascoltava **annoiato**
-

7. Nella frase "Il dott. Albrizzi informò il dott. Marasca (cioè l'assistente del prof. Leprani) della guarigione "**miracolosa**" del conte Fossadoro", perché la parola "**miracolosa**" è messa tra virgolette? (Riga 42-43)

- Si vuole mettere in risalto
 - È detta da qualcuno (discorso diretto)
 - Non è usata in senso letterale, bensì ironico
 - È una citazione tratta da un discorso
-

8. Qual è la "**cosa gravissima**" che sta succedendo secondo il professor Marasca? (Riga 52)

- Lo scandalo che scoppierebbe se la gente sapesse che il conte non è malato bensì ha esagerato nel mangiare e nel bere.
 - L'ostinazione della contessa Fossadoro che non vuole fidarsi dei suoi consigli e si rifiuta di credere che il marito debba mettersi a letto.
 - La difficoltà a fare una diagnosi corretta sulla malattia del conte Fossadoro da parte del professor Leprani.
 - L'errore di diagnosi fatto inspiegabilmente dal professor Leprani.
-

9. Perché Marasca vuole convincere la contessa che il conte Fossadoro deve mettersi a letto?
- Perché si fida del professor Leprani, il quale non ha mai sbagliato una diagnosi.
 - Per difendere la reputazione del professor Leprani e di conseguenza la propria carriera
 - Per non coinvolgere il conte e la contessa Fossadoro in uno scandalo.
 - Perché è convinto che il conte sia gravemente malato anche se sembra guarito.
-

10. Perché il conte Fossadoro viene definito "terribile"? (Riga 85)

- Per la sua severità di giudice
 - Per il carattere irascibile e testardo
 - Perché esagerava nel mangiare e nel bere
 - Per la sua ostinazione a restare in vita
-

11. Perché il conte Fossadoro morì?

- A causa dell'avvelenamento del suo cibo
 - A causa delle cure mediche sbagliate
 - A causa di una cena molto abbondante
 - A causa di un boccone andato di traverso
-

12. Alla fine del racconto l'assistente (professor Marasca) si congratula con il professor Leprani perché ...

- La malattia ha fatto il suo corso
 - Il suo prestigio è salvo
 - Il conte è morto senza soffrire
 - Le cure suggerite erano esatte
-

13. Quale personaggio ha un ruolo fondamentale nella conclusione della storia?

- Il professor Leprani
- Il conte Fossadoro
- Il professor Marasca
- Il cuoco personale del conte Fossadoro

14. Quanto dura tutta la storia?

- Otto giorni
 - Circa due settimane
 - Circa un mese
 - Non si sa
-

15. Come si può definire il racconto?

- Poliziesco
 - Fantastico
 - Psicologico-introspeetivo
 - Umoristico-grottesco
-

16. Quali tra le seguenti frasi useresti per riassumere il racconto?

- Una moglie tenta di difendere il marito da un dottore in malafede
 - Un illustre medico dimostra che la sua diagnosi è corretta anche se molti dicevano che era sbagliata
 - Un assistente farebbe qualsiasi cosa per difendere la fama del suo professore
 - Un paziente trasforma una semplice indigestione in una malattia mortale, perché non si fida dei dottori e vuole fare di testa sua (come vuole lui).
-

Allegato B3

PARTE PRIMA – TESTO A

IO E LA SCUOLA

A undici anni, seppi che dovevo andare a scuola sola. Questa notizia mi colmò di sconforto: ma non dissi parola, e nascosi la mia desolazione in un sorriso largo e falso, perché, da qualche tempo, avevo preso l'abitudine di tacere e sorridere quando sentivo in me dei sentimenti che mi sembravano vili.

5 Io non ero mai uscita sola; e non ero mai andata a scuola, avendo fatto le elementari in casa. Venivano maestre a farmi lezione: maestre che mia madre spesso cambiava, perché ero addormentata, e lei sperava sempre di trovarne una che mi svegliasse. L'ultima era una giovane signorina con un cappello di feltro; usava dire, quando io dopo lunghe esitazioni le rispondevo giusto, «Te deum», e lo diceva così in fretta, che io sentivo «tedem» e a lungo
10 non riuscii a capire cos'era questo «tedem» bisbigliato fra i denti. Comunque grazie alla maestra Tedem fui promossa agli esami di licenza elementare.

Mia madre m'informò che ora m'aveva iscritto «al ginasio»: pronunciava questa parola con una *enne* sola. Il *ginasio* era il luogo dove avevo fatto gli esami: e siccome era vicinissimo a casa, dovevo andarci da sola, e da sola tornare, perché dovevo smettere di essere quello
15 che ero, e cioè un «impiastro».

Io ero «un impiastro» per varie ragioni. Non sapevo vestirmi da sola, né allacciarmi le scarpe; non sapevo rifarmi il letto né accendere il gas; non sapevo lavorare a maglia, benché più volte mi fossero stati messi in mano dei ferri da calza; ero inoltre assai disordinata e lasciavo la mia roba in giro, come se avessi avuto, diceva mia madre, «venti servitori»; quando
20 c'erano invece bambine che alla mia età facevano il bucato, stiravano e cucinavano intieri pranzi.

Pensai che non avrei smesso di essere «un impiastro» andando a scuola sola. Ormai ero un impiastro per sempre. Avevo sentito mio padre dichiarare che ero un impiastro per sempre: e che la colpa non era mia, ma di mia madre, che m'aveva tirato su male e m'aveva
25 viziato. Anch'io pensai che la colpa era di mia madre e non mia: ma questo non mi consolava del fatto che non ero come quelle bambine svelte e invidiabili, che stiravano e rammendavano lenzuola, maneggiavano sapone e denari, aprivano e chiudevano con la chiave la porta di casa e salivano sole sui tram. Da loro mi separavano distanze sconfinite e senza rimedio. Non c'era, del resto, nulla in cui io fossi dotata: non ero sportiva, non ero
30 studiosa, non ero nulla: e ad un tratto questo, che sapevo da tempo avendolo sentito ripetere più volte in casa, mi sembrò una grande disgrazia.

Mio padre però non voleva che uscissi sola. A scuola mi doveva accompagnare la donna di servizio, che tanto, come lui diceva sempre, «non aveva mai niente da fare». «Guai a te se la mandi a scuola sola», aveva urlato a mia madre; e mia madre gli aveva assicurato che
35 m'avrebbe sempre accompagnato la donna. Mentiva; e io me ne accorsi. Sapevo che a mio padre si dicevano, ogni tanto, delle bugie: era necessario, perché lui aveva, come ripeteva sempre mia madre, «un gran brutto carattere», e le bugie servivano a dare a noi tutti un po' di respiro, a difenderci dai suoi molteplici comandi e divieti. Io però mi ero accorta che le bugie dei miei fratelli a mio padre avevano qualche probabilità di durata; ma le bugie che gli
40 diceva mia madre, nascevano malate d'un'intima gracilità, e si estinguevano nello spazio d'un giorno. Quanto a me, non dicevo bugie a mio padre semplicemente perché non avevo il coraggio di rivolgergli mai la parola: avevo di lui una sacra paura. Se accadeva che mi chiedesse qualcosa, gli rispondevo a voce tanto bassa, che lui non capiva e urlava che non aveva capito: mia madre gli diceva allora cos'avevo detto, e le mie parole, nella voce di mia
45 madre, mi sembravano una miseria; facevo un sorriso largo e stupido: il sorriso che s'apriva sulla mia faccia, quando sentivo tremare in me la paura e la vergogna d'aver paura.

Ero persuasa che mio padre avrebbe presto scoperto che a scuola non mi accompagnava nessuno: la sua collera usava abbattersi sulle bugie di mia madre con la furia d'una bufera: e io odiavo d'essere all'origine d'una lite fra i miei genitori: era la cosa che odiavo e temevo di più al mondo.

50 Pensai che la mia vita passata, quando non andavo a scuola, era stata assai dolce. Era certo la vita d'un impiastro: ma come l'amavo nella memoria. Mi alzavo tardi, e facevo bagni lunghi e caldissimi: disubbidendo a mio padre, che esigeva e credeva che io facessi il bagno freddo in ogni stagione. Poi mangiavo a lungo frutta e pane; e con un pezzo di pane mi mettevo a leggere, stando carponi sul pavimento. Mi dicevo a volte che fra le grandi sventure che potevano colpirmi, una era che mio padre decidesse di non lavorare più nel suo istituto, dove passava le giornate vestito d'un camice grigio; ma portasse invece la sua roba a casa, il camice, il microscopio e i vetrini su cui studiava; e allora tutte le cose che io facevo al mattino mi sarebbero state proibite, dai bagni caldi al pane mangiato leggendo e per terra.

55 Non ero studiosa. Mio padre ai miei studi non s'interessava, avendo, come spesso dichiarava, «altro da pensare»; lo preoccupavano invece gli studi d'un mio fratello, maggiore di me di qualche anno, «che non aveva voglia di far niente», cosa che a lui faceva «perdere il lume degli occhi». Mia madre lo informava ogni tanto che io «non capivo l'aritmetica», ma questa notizia non sembrava scuoterlo. Usava però tuonare in generale contro «la poltroneria»; e le mie mattinate erano pura poltroneria, e io lo sapevo e lo pensavo, mangiando pane e leggendo romanzi con un vago senso di colpa e con profondo piacere.

60 Quando arrivava la maestra, mi tiravo su con le ginocchia formicolanti e la testa confusa; sedevo con lei al tavolo, e le offrivò i miei compiti monchi e sbagliati. S'arrabbiava e mi sgridava, ma io non avevo paura: essendo avvezza alle collere di mio padre, le sgridate della maestra Tedem erano per me un tubare di colomba. Fissavo il suo cappello di feltro, le sue perle, il suo *foulard* di seta; nessun soffio di paura saliva a me dal suo *chignon* puntato con forcine di tartaruga, dalla borsa che aveva posato sul tavolo e che assomigliava alla borsa di mia madre. Il terrore aveva per me i tratti di mio padre: la sua fronte aggrottata, le sue lentiggini, le sue lunghe guance rugose e scavate, le sue sopracciglia arruffate e ricciute, la sua torva spazzola rossa.

75 Quando andai a scuola, di colpo la mia vita cambiò. Avevo imparato da poco a leggere l'ora: non avendo mai avuto bisogno, in passato, di sapere che ora fosse. Adesso, quando mi alzavo, guardavo l'ora centomila volte, un poco sulla sveglia che avevo sul comodino, e un poco sul grande orologio che stava sull'angolo della strada, proprio dirimpetto alla mia finestra. Quei due orologi, io li odiavo. La mia vita s'era riempita a poco a poco di cose che odiavo. Al mio risveglio, con immensa tristezza tiravo su l'avvolgibile e gettavo uno sguardo sulla strada che m'aspettava, ancora buia, deserta, con l'orologio illuminato da un fioco lampione. Dovevo andare a scuola da sola; così aveva deciso mia madre. Avrei potuto rivelarlo a mio padre; ma una simile idea la scartavo subito con spavento. Sarebbero scoppiate bufere, nelle quali anch'io sarei stata travolta. La bugia di mia madre, sulla donna di servizio che m'accompagnava, stranamente resisteva: era una delle sue rare bugie dotate di forza vitale.

(Tratto da: Natalia Ginzburg, *Mai devi domandarmi*, Milano, Garzanti, 1970)

Leggi questo testo e rispondi alle domande che lo seguono.

IO E LA SCUOLA

Da bambina non ero mai uscita da sola.

5 Avevo fatto le elementari in casa, quindi non ero nemmeno mai andata a scuola.

Le maestre venivano a casa a farmi lezione. Mia mamma cambiava spesso le mie maestre, perché nessuna riusciva a "svegliarmi", cioè non riuscivano a farmi imparare.

L'ultima insegnante che ho avuto era una signorina con un cappello di feltro.

10 Quando rispondevo giusto ad una domanda, dopo molte incertezze, la maestra diceva "Te Deum". Lo diceva così in fretta che io capivo "Tedem" e per molto tempo non riuscii a capire cosa significasse. Comunque questa maestra mi preparò a superare gli esami di quinta elementare e fui promossa.

A undici anni mi dissero che sarei andata a scuola da sola, ma io non l'avevo mai fatto.

15 Per questo mi sentivo molto triste e preoccupata, ma mi vergognavo a dirlo. Decisi quindi di non dire niente e sorridere, come avevo imparato a fare da un po' di tempo.

Mia madre mi iscrisse al ginnasio.

Il ginnasio era dove avevo fatto gli esami di quinta elementare, vicino casa mia, così mia mamma decise che dovevo andare e tornare a scuola da sola, perché sperava che la smettessi di essere "un impiastro", come diceva lei.

20

Io ero "un impiastro" per varie ragioni.

Non sapevo vestirmi da sola, né allacciarmi le scarpe.

Non sapevo rifarmi il letto, né accendere il gas.

Non sapevo lavorare a maglia, nonostante avessero tentato molte volte di insegnarmelo.

25 Ero molto disordinata e lasciavo la mia roba in giro.

C'erano invece bambine che alla mia età facevano il bucato, stiravano e cucinavano pranzi interi.

Pensai che sarei rimasta "un impiastro" per sempre, pur andando a scuola da sola.

Anche mio padre diceva che sarei rimasta "un impiastro" per sempre.

30 Diceva anche che era colpa di mia madre, perché mi aveva tirata su male e mi aveva viziata.

Anch'io pensavo fosse colpa di mia madre, ma questo non mi faceva star meglio. Io avrei voluto essere come quelle bambine che sapevano fare un po' tutto: lavare, stirare e rammendare (agglustare/ricucire) il bucato, usare i soldi, aprire e chiudere la porta di casa con la chiave per uscire, prendere il tram da sole.

Queste bambine erano molto diverse da me, migliori.

Io, invece, non ero brava in niente: non ero sportiva, non ero studiosa, non ero nulla.

- 35 Mio padre però non voleva che io uscissi da sola.
Un giorno mio padre urlò a mia madre di non farmi mai andare a scuola da sola.
Mia madre allora assicurò a mio padre che mi avrebbe sempre accompagnata la donna di servizio.
Ma era una bugia e io me ne accorsi.
A volte era necessario dire delle bugie a mio padre, perché lui aveva "un gran brutto carattere" (come diceva mia madre) ed era l'unico modo per non stare ai suoi ordini.
- 40 Ma c'era un problema: se mia mamma diceva delle bugie a mio padre, veniva scoperta subito. Invece i miei fratelli non venivano scoperti subito.
Io invece non dicevo bugie a mio padre, semplicemente perché non avevo il coraggio di rivolgergli mai la parola.
- 45 Se mio padre chiedeva qualcosa a me, io rispondevo a voce molto bassa perché avevo paura.
Lui (mio padre) non sentiva la mia risposta, così si arrabbiava ancora di più e mia madre ripeteva al posto mio ciò che avevo detto.
Io mi vergognavo di aver paura, così facevo solo un sorriso largo e stupido.
Ero sicura che mio padre avrebbe scoperto che nessuno mi accompagnava a scuola.
- 50 Quando lui (mio padre) si arrabbiava con mia madre era una furia. Io odiavo essere la causa dei loro litigi.
- Pensai che la mia vita era bella, quando facevo le lezioni in casa.
Sicuramente era la vita di "un impiastro", ma mi piaceva tanto.
Mi alzavo tardi e facevo bagni lunghi e caldissimi, anche se mio padre voleva che io facessi sempre il bagno freddo. Io disubbidivo, ma mio padre non lo sapeva.
- 55 Poi mangiavo a lungo frutta e pane. Mentre mangiavo il pane, mi mettevo con mani e ginocchia a terra sul pavimento e leggevo un libro.
Mio padre passava le giornate al lavoro. Per fortuna! Se fosse rimasto a casa, mi avrebbe vietato di fare queste cose (bagno caldo e mangiare per terra, mentre leggo un libro).
- 60 Io non ero studiosa e a mio padre aveva "altro da pensare" (come diceva lui).
Era però interessato agli studi di un mio fratello. Mio fratello era più grande di me di qualche anno. Mio padre si arrabbiava moltissimo, perché diceva che mio fratello non aveva voglia di far niente.
Qualche volta mia madre diceva a mio padre che io non capivo l'aritmetica. Ma a lui non interessava molto.
- 65 Però sapevo che a mio padre non piaceva la pigrizia. Ciò che io facevo al mattino (mangiare pane e leggere libri) era pigrizia. Io sapevo che questa pigrizia faceva arrabbiare mio padre, ma continuavo a fare le stesse cose, con poco senso di colpa e molto piacere.

- Quando arrivava la maestra, mi alzavo da terra. Poi mi sedevo al tavolo con lei e le facevo vedere i miei
70 compiti. I compiti di solito erano fatti a metà oppure erano sbagliati.
Per questo motivo la maestra si arrabbiava e mi sgridava. Ma io non avevo paura, perché ero abituata con
mio padre.
Mio padre mi faceva davvero paura: aveva la fronte aggrottata, le lentiggini, le guance piene di rughe, le
sopracciglia spettinate e ricce, i capelli a spazzola rossi.
- 75 La maestra invece non mi faceva paura: portava un cappello di feltro, indossava delle perle e un *foulard* di
seta, usava una borsa simile a quella di mia madre e teneva i capelli legati in un *chignon*.

- La mia vita di colpo cambiò, quando cominciai ad andare a scuola.
- 80 Avevo imparato a leggere l'ora da poco tempo, perché prima non mi serviva saperla leggere. Ora che
andavo a scuola, invece, mi alzavo dal letto e guardavo l'ora tantissime volte. Guardavo l'ora sulla sveglia
nel comodino e sul grande orologio in strada, proprio di fronte alla mia camera. Io odiavo quei due orologi
e odiavo molte altre cose che dovevo fare da quando andavo a scuola. Ad esempio odiavo svegliarmi e
vedere dalla finestra la strada buia e ancora vuota.
- 85 Mia madre aveva deciso che io dovevo andare a scuola da sola.
Se l'avessi detto a mio padre, mi avrebbe sicuramente fatta accompagnare. Ma era meglio non dirglielo,
perché avrebbe sicuramente litigato violentemente con mia madre e io ne sarei stata coinvolta.
La bugia di mia madre (sulla donna di servizio che mi accompagnava), stranamente resisteva: era una delle
poche bugie che sarebbe resistita.

90

(Tratto e adattato da: Natalia Ginzburg, 1970, *Mai devi domandarmi*, Garzanti, Milano)

Rispondi alle seguenti domande, scegliendo una tra le risposte date.

1. La madre cambiava spesso maestre alla bambina perché la bambina

- aveva un carattere difficile
 - era svogliata e lenta nell'apprendere
 - mostra ostilità verso le maestre/si oppone
 - era troppo vivace e indisciplinata
-

2. Nella frase "Quando rispondevo giusto ad una domanda, dopo molte incertezze, la maestra diceva "Te Deum" (riga 9), la parola "incertezze" può essere sostituita con:

- distrazioni
 - analisi
 - situazioni
 - discussioni
-

3. Nella frase "Comunque questa maestra mi preparò a superare gli esami di quinta elementare e fui promossa." (riga 11), la parola "comunque" può essere sostituita con:

- quindi
 - allora
 - difatti
 - tuttavia
-

4. Il "ginnasio" era

- La scuola preferita dalla mamma della protagonista
 - La scuola dove la protagonista aveva frequentato le elementari
 - La scuola dove la protagonista aveva conseguito la licenza elementare
 - La scuola che la maestra Tedem aveva consigliato alla protagonista
-

5. Perché la madre decide che la figlia deve andare a scuola da sola?

- Perché non aveva tempo di portarla
 - Perché sperava che maturasse un po'
 - Perché il papà aveva deciso che era giusto così
 - Perché non c'era nessuno che la potesse accompagnare.
-

6. I genitori della protagonista hanno idee diverse riguardo all'educazione della figlia. Ricopia dal testo una frase in cui emerge chiaramente questo contrasto.

.....vedi sottolineatura.....
.....

7. Perché ogni tanto era necessario dire delle bugie al padre della protagonista?

.....Perché lui aveva "un gran brutto carattere".....
.....

8. Perché con il padre arrabbiato, la protagonista fa "un sorriso largo e stupido"? (riga 48)

- Perché preferisce apparire sciocca agli occhi del padre, senza provocare una lite tra i genitori
 - Perché vuole nascondere con il sorriso la voglia di reagire con violenza alle sfuriate del padre
 - Perché ha paura del padre, ma al tempo stesso si vergogna di aver paura
 - Perché teme che le bugie dette al padre siano scoperte e vengano duramente punite da lui
-

9. In quale momento della giornata la protagonista riesce a trasgredire alle regole del padre?

- Al mattino quando il padre è assente
- Al pomeriggio quando il padre era al lavoro
- Alla sera quando il padre era in camera sua
- Mai

10. Del suo passato la protagonista ricorda anche momenti felici. Cerca nel testo e ricopia qui sotto una frase che riguarda a uno di questi momenti felici.

FACEVO LE LEZIONI IN CASA

11. Nel testo si parla della relazione che la protagonista ha con i genitori.

Per ognuna di queste affermazioni, indica se è riferita al rapporto con il padre o con la madre. (Cerchia l'affermazione corretta)

La protagonista pensa che la colpa della sua educazione sbagliata sia del padre/della madre

La protagonista sente che il padre/la madre è debole

La protagonista non dice bugie/al padre/alla madre

La protagonista ha paura/del padre/della madre

La protagonista subisce la decisione presa dal padre/dalla madre

12. Nella frase "Mio padre si arrabbiava moltissimo" (riga 63), l'espressione "si arrabbiava moltissimo" può essere sostituita con

- perdeva il lume della ragione
- perdeva la cognizione del tempo
- passava dalla parte del torto
- prendeva posizione

13. La protagonista prova "poco senso di colpa e molto piacere" (riga 67) quando legge romanzi, perché

- legge invece di fare i compiti di matematica
- ha la fortuna di poter fare una cosa che le altre bambine non possono fare
- sa che il suo comportamento non piacerebbe al padre
- sa di essere un impiastro per la famiglia

14. Perché le sgridate della maestra non fanno paura alla protagonista?

- Perché non erano come quelle di suo padre
- Perché la maestra aveva una voce dolce
- Perché la maestra la rimproverava raramente
- Perché la protagonista era troppo concentrata a leggere e non ascoltava nessuno

15. Completa la descrizione del padre, scegliendo le parole dalla lista che segue

Collerico/dritti/capelli / spettinati/rossi/ tranquillo/ ricci/ severo

Il padre della protagonista era severo e tranquillo.

Aveva i capelli corti, rossi e ricci.

16. "La mia vita di colpo cambiò, quando cominciai ad andare a scuola." (riga 79)

Indica nella tabella cos'è cambiato e cosa NON è cambiato nella vita della protagonista.

Metti una crocetta per ogni riga.

La protagonista...	È un cambiamento	NON è un cambiamento
È costretta a rispettare l'orario scolastico.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Esce di casa senza essere accompagnata.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si alza presto al mattino.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Può finalmente dire la verità al padre.		<input checked="" type="checkbox"/>
Impara ad amare cose che prima odiava		<input checked="" type="checkbox"/>

17. Perché la protagonista non dice al padre che va a scuola da sola?

- Perché non voleva che i genitori litigassero per colpa sua.
 - Perché non voleva perdere la libertà di andare a scuola da sola.
 - Perché pensava che il padre l'avrebbe scoperto da solo.
 - Perché è contenta di mentire al padre.
-

18. Il testo che hai letto è un testo

- saggistico (che spiega in modo scientifico un determinato argomento)
 - autobiografico (l'autore racconta la propria vita)
 - biografico (l'autore racconta la vita di un'altra persona)
 - epistolare (lettera scritta da una persona ad un'altra persona).
-

ALLEGATO C
INTERVISTA FINALE

I = intervistatore

M = intervistato

Domanda 1

I: “Quali sono le principali difficoltà che incontri, quando leggi un testo?”

M: “ Le parole che non capisco, perché mi danno ansia. E anche le domande aperte.”

Domanda 2

I: “Cosa fai per capire meglio un testo?”

M: “Rileggo una o due volte.”

Domanda 3

I: “Cosa fanno le insegnanti per aiutarti nella comprensione?”

M: “Mi fa il riassunto di quello che non ho capito.”

Domanda 4

I: “Nei vari incontri che abbiamo fatto, c’è stato qualcosa che hai trovato difficile?”

M: “Niente.”

Domanda 5

I: “Nei vari incontri che abbiamo fatto, c’è stato qualcosa che hai trovato utile?”

M: “Sì, quando mi dicevi come fare per capire”

Domanda 6

I: “Nei due testi semplificati, quindi tra i cambiamenti ai testi che ho fatto, cos’hai trovato utile e cosa inutile?”

M: “Mi sono trovata bene perché le parole erano più facili e capivo quasi tutto. E anche i personaggi del testo del conte...i personaggi erano ripetuti tante volte vicino. Anche le frasi più corte con gli spazi in mezzo erano più facili.

I: “E cos’hai trovato poco utile?”

M: “Niente”

Domanda 7

I: “Com’è andata con l’ansia in questi incontri?”

M: “C’è sempre l’ansia. Però le altre volte era tanta, questa volta con te che mi spiegavi come fare ero molto più tranquilla. All’inizio no perché avevo paura di sbagliare con te qua. Poi mi è piaciuto tanto quella di oggi.

Domanda 8

I: “E come ti sei trovata con la mediazione dell’insegnante?”

M: “Mi è piaciuta tanto, perché capivo quello che dovevo fare. Se il testo mi piace, vado avanti tranquilla. E anche se so come devo cercare, non ho l’ansia”

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI, 2009, *Principi – guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva. Raccomandazioni politiche*, Odense, Danimarca.
- AMORUSO C., 2010, *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo.
- BADDELEY A., 2006, *Working memor. Thought and action*, Oxford, Oxford University Press.
- BAKER L., BROWN A.L., 1984, Metacognitive skills and reading in Pearson P.D. (a cura di), *Handbook of reading research*, Longman, New York.
- BROWN A.L., ARMBRUSTER B.B., BAKER L., 1986, “The role of metacognition in reading and studying” in Orasanu J. (a cura di) *Reading comprehension: from research to practice*, Lea, Hillsdale N.J.
- BALBONI P. E, 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BALBONI P. E, 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Soleil, Perugia.
- BALBONI P. E., 2000, *Le micro lingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Marsilio Venezia
- BALBONI P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E, Mezzadri M., 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher, Torino.
- BALDACCI M., 1993, *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.
- BENASSI M., GIOVANOLI S. (a cura di), 2014, *DSA e BES. Dalla valutazione alla progettazione degli interventi per la classe – Atti del convegno*, Il Ponte Vecchio, Cesena.

- BURRIS S.E., BROWN D., 2014, “When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research” in *Frontiers in Psychology*, Vol.5.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- CAON F., 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET Università, Torino.
- CAPUANO A., STORACE F., VENTRIGLIA L., 2013, *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*, Libriliberi, Firenze.
- CARDONA M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, Torino.
- CARPENTER P.A., JUST M.A., 1986, *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Annyn&Bacon, Newton.
- CARRETTI B., CORNOLDI C., DE BENI R., 2002, “Il disturbo specifico di comprensione del testo scritto” in VICARI S., CASELLI M.C: (a cura di), *I disturbi dello sviluppo: neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, Il Mulino, Bologna
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2013, Support for Children with Special Educational Needs, <http://ec.europa.eu>, accesso:24/02/2019.
- COONAN C., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- CORNOLDI C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- CORNOLDI C., 1999, *La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze*, in Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Erickson, Trento.
- CORNOLDI C. (a cura di), 2007, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- CORNOLDI C., CAPONI B., 1991, *Memoria e meta cognizione*, Erickson, Trento
- CORNOLDI C., DE BENI R., 1993, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento.

- CORNOLDI C., DE BENI R., 2010, “Esiste un Disturbo della Comprensione del Testo scritto?”, in Atti del Convegno “Imparare: questo è il problema”, San Marino, 16-17 ottobre, www.airipa.it, accesso: 24/02/2019
- CORNOLDI C., DE BENI R., MOLIN A., 2006, La promozione delle abilità di comprensione del testo. Relazione presentata al convegno “Esperienze e ricerche sull’integrazione scolastica e sociale”, Modena, 16-18 marzo.
- CORNOLDI C., DE BENI R., PALLADINO P., PAZZAGLIA F., 2001, “Lettori che non capiscono” in Di Stefano G., Vianello R. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi. Studi e ricerche in onore di Guido Petter*, Giunti, Firenze.
- CORNOLDI C., DE BENI R., PAZZAGLIA F., 1996, “Profiles of reading comprehension difficulties: an analysis of single cases” in Cornoldi C., Oakhill J. (a cura di), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*, Erlbaum, New York
- CORNOLDI C., OAKHILL J. (a cura di), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*, Erlbaum, New York
- DALOISO M., 2011, “Favorire la comprensione di fiabe in lingua straniera. Strategie di facilitazione linguistica e narrativa”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n.2-3.
- DALOISO M. (a cura di), 2012a, *Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali*, numero monografico di *Educazione Linguistica - Language Education*, n.3, Ca’ Foscari, Venezia.
- DALOISO M., 2012b, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università, Torino.
- DALOISO M., 2013a, “Riflessioni sul raggio d’azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici” in *Educazione Linguistica - Language Education*, n.6
- DALOISO M., 2013b, “Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza meta-strategica” in *Educazione Linguistica - Language Education*, Vol.2 n.1
- DALOISO M., 2015, *L’educazione linguistica dell’allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino.

- DALOISO M. (a cura di), 2016, *BiLS I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento.
- DANEMAN M., CARPENTER P.A., 1980, "Individual differences in working memory and reading" in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n.19.
- DANEMAN M., CARPENTER P.A., 1983, "Individual differences in integrating information between and within sentences" in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, n.9.
- DANESI M., 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova
- DE BENI R., CISOTTO L., CARRETTI B., 2000, *Psicopatologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento.
- DE BENI R., CISOTTO L., CARRETTI B., 2004, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento.
- DE BENI R., CORNOLDI C., CARRETTI B., MENEGHETTI C., 2004, *Nuova guida alla comprensione del testo – vol.1*, Erickson, Trento.
- DE BENI R., PALLADINO P., PAZZAGLIA F., 1995, "Influenza della memoria di lavoro e delle abilità meta cognitive e sintattiche nella difficoltà specifica di comprensione della lettura" in *Giornale Italiano di Psicologia*, n.22
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., 1991, *Lettura e metacognizione*, Erickson, Trento
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., 1995, *La comprensione del testo*, UTET, Torino.
- DE MAURO T., 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- DIODATI M., 2007, *Accessibilità. Guida completa*, Apogeo, Milano.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e lettere*, UTET Libreria, Torino.
- GARDNER H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H., 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano.
- GREGORC A., 1982, *Learning style/Brain Research: Harbinger of an Emerging Psychology*, in KEEFE J., 1982, *Student Learning Style and Brain Behavior*, National Association of Secondary Schools Principals.

- IANES D., 2005, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento
- IANES D., MACCHIA V. ,2008, *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- IRWIN J.W., 1991, *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- JUST A.M., CARPENTER A.P., 1992, “A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory” in *Psychological Review* n.99.
- KOLB A., RUBIN I.M., MCINTYRE J.M., 1974, *Organizational Psychology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New York.
- KRASHEN S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- KRECKEL M., 1981, *Communicative Acts and Shared Knowledge in Natural Discourse*, Academic Press, Londra.
- LUISE M.C. (a cura di), 2003, *Italiano Lingua Seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come Lingua Seconda. Elementi di didattica*, UTET Università, Torino.
- MARELLO C., MONDELLI G., 1991, *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARINI A., 2018, *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*, Carocci, Roma.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, www.istruzione.it
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, www.istruzione.it
- NATION K., SNOWLING M.J., 2000, Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders in *Applied psycholinguistics*, n.21
- OLLER J.W., 1979, *Language Tests*, Longman, Londra.

- PADOVANI R., 2006, “La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico” in *Psicologia clinica dello sviluppo*, n.3.
- PARCC, 2011, “Raccomandazioni cliniche sui DSA: risposte a quesiti. DSA Documento d’intesa” in www.lineeguidadsa.it
- PALLADINO, P., DE BENI, R., CORNOLDI, C.,1995, “L’evoluzione delle difficoltà specifiche di comprensione del testo: uno studio longitudinale” in *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, n.5-6.
- PIEMONTESE M., 1996, *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- RASERA L., 2018, “Tecniche di semplificazione dei testi”. Corso di aggiornamento del Piano di formazione per i docenti di sostegno non specializzati anno 2018-2019, Treviso, www.cts.bestait.it, accesso il 24/02/2019
- SABBADINI G. (a cura di), 1996, *Manuale di neuropsicologia dell’età evolutiva*, Zanichelli, Bologna.
- SCATAGLINI C. (a cura di), 2017, *Facilitare e semplificare libri di testo*, Erickson, Trento.
- SERRAGIOTTO G., 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell’italiano L2*, Studio LT2, Venezia.
- SERRAGIOTTO G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET Università, Torino.
- SERRAGIOTTO G. (2007), “Testi disciplinari ad alta comprensibilità destinati ad alunni stranieri: le tecniche di semplificazione” nel Cdrom “*Capire per studiare 1,2,3*” , organizzato e promosso da Tante Tinte in collaborazione con il CSA di Verona e l’Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
- TORRESAN P.,2006, “Le intelligenze multiple applicate alla CAD”, in CAON F.(a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- TORRESAN P.,2008, *Intelligenze multiple e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.
- VAN DEN BROEK P., 1994, “Comprehension and memory of narrative texts: inferences and coherences” in GERNSBACHER M.A. (a cura di), *Handbook of Psycholinguistics*, Academic Press, San Diego.

VIO C., TRESSOLDI P.E., LO PRESTI G., 2012b, “Criteri diagnostici per il disturbo d
comprensione del testo” in AA.VV, 2012.

VYGOTSKIJ L.S., 1965, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze.