

# OLTRE L'ITALIANO. PER UNA DIDATTICA DELLA LINGUA FRANCESE ACCESSIBILE. ANALISI DEI MATERIALI DIDATTICI E PROPOSTE OPERATIVE

*Paola Celentin<sup>1</sup>, Rita Cersosimo<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

L'adozione di testi cartacei e digitali nella scuola italiana è attualmente regolata dalla normativa del Ministero dell'Istruzione e del Merito attraverso la Legge n. 221 del 17 dicembre 2012 (che converte il D.L. n. 112 del 25 giugno 2008) e il Decreto Ministeriale n. 781 del 27 settembre 2013. Il legislatore mette in evidenza le caratteristiche di fruizione e disponibilità che i testi adottati devono possedere, rendendone obbligatoria la versione digitale o mista, rimanda alle Indicazioni nazionali dei piani di studio per i contenuti essenziali e invita a che siano strutturati in sezioni tematiche corrispondenti ad unità di apprendimento. Nell'Allegato 1 del D.M. n. 781, si sottolinea che «Il libro di testo costituisce uno degli strumenti didattici per la realizzazione dei processi di apprendimento definiti dagli ordinamenti scolastici dei diversi ordini e gradi di istruzione, nonché per lo studio individuale e domestico. La sua scelta costituisce un rilevante momento di espressione dell'autonomia professionale e della libertà di insegnamento» e che le funzioni principali di questo strumento sono tre e cioè garantire

1. una certa uniformità e standardizzazione dei percorsi formativi, adeguandosi alle indicazioni nazionali dei piani di studio;
2. una esposizione validata dei contenuti essenziali;
3. un'organizzazione ottimale di tali contenuti.

In particolare, il legislatore precisa che questa terza funzione si esplica quando il testo utilizza

al meglio la caratteristica fondamentale della “forma libro”: la capacità di organizzare contenuti complessi in un percorso narrativo e argomentativo autorevole (che dunque non nasconde, ma anzi dichiara e valorizza la presenza della voce dell'autore o degli autori), unitario, organico. Da questo punto di vista il libro di testo rappresenta un'istanza di sistematizzazione dei contenuti e delle competenze oggetto del processo di apprendimento.

Il sistema scolastico italiano ha assunto come orizzonte di riferimento anche per l'apprendimento di una lingua straniera, così come previsto dalle Indicazioni Nazionali del 4 settembre 2012 per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18

<sup>1</sup> Università di Verona.

<sup>2</sup> Università di Genova.

L'articolo è stato concepito insieme dalle due autrici. Nella stesura si devono a Paola Celentin i paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 4 e a Rita Cersosimo i paragrafi 1.1, 1.2, 1.3, 2, 2.1, 2.2, 2.3.

dicembre 2006). La comunicazione nelle lingue straniere condivide le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua ma anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Per l'inglese i traguardi da conseguire al termine della scuola secondaria di primo grado sono riconducibili al Livello A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa (QCER), mentre per la seconda lingua comunitaria sono riconducibili al livello A1.

I libri di testo creati dagli autori e prodotti dalle case editrici per la scuola italiana devono quindi ottemperare a queste indicazioni, oltre agli inevitabili criteri legati alle logiche di mercato per il contenimento dei costi e la diffusione capillare.

Dato l'argomento specifico della nostra indagine, nei prossimi paragrafi ci soffermeremo in particolare sui manuali per l'insegnamento della lingua francese, anche se le considerazioni possono ritenersi valide anche per i manuali relativi all'insegnamento delle altre seconde lingue comunitarie.

### 1.1. *I manuali di lingua straniera*

I manuali adottati nel contesto scolastico presentano caratteristiche tipiche dei testi divulgativi, ma incorporano anche elementi di microlingua, la terminologia specifica dei settori scientifici di riferimento. Questa loro natura ibrida (D'Annunzio, Luise, 2008) li colloca al di fuori di qualsiasi tipologia testuale definita e li ha resi oggetto frequente di studio, poiché, oltre alla funzione esplicativa e didattica, devono anche veicolare informazioni talvolta complesse (Benavente Ferrera, 2021).

Un caso particolare all'interno della categoria dei libri di testo utilizzati nelle scuole è rappresentato dai manuali per l'insegnamento delle lingue straniere, che differiscono notevolmente in forma e contenuto. Come già evidenziato nel § 1, questi manuali hanno l'obiettivo di guidare gli studenti nel raggiungimento di obiettivi specifici definiti dal QCER (2020) in termini di ricezione, produzione, interazione e mediazione. A differenza dei testi disciplinari di altre materie, questi manuali si concentrano quindi principalmente sulla trasmissione di competenze, più che sulla conoscenza disciplinare. Di solito, e sempre più frequentemente negli ultimi anni, essi includono esercizi il più possibile autentici, volti a una comprensione non solo formale, ma anche culturale della lingua.

Per "manuale di lingua", secondo la definizione di Cortés Velasquez (2017), intendiamo un insieme di uno o più volumi e materiali aggiuntivi che mirano al raggiungimento di uno dei livelli di competenza linguistica previsti nel corso, considerato come un percorso globale di apprendimento. Nella scuola secondaria di primo grado, ad esempio, il manuale di lingua straniera è di solito composto da tre volumi (uno per ogni anno), quaderni di esercizi e risorse online. Negli ultimi decenni sono state proposte diverse strumentazioni per osservare e valutare i manuali adottati nelle materie linguistiche (si vedano, per una panoramica, Blanco Canales, 2014; Cortés Velásquez *et al.*, 2017; Littlejohn, 2011; Zhang, 2017). Questi strumenti hanno obiettivi diversificati, che vanno dalla valutazione generale e ampia (come in Cortés Velásquez *et al.*, 2017; Littlejohn, 2011) a quelli specifici di una lingua particolare (come nel caso di Biral, 2000, per l'italiano, e Garinger, 2002, per l'inglese) o di una categoria specifica di studenti (come nel caso di G. Kuitche Talé, 2012, per gli apprendenti di italiano L2 in Africa). Alcuni si concentrano sulla semplice descrizione dei manuali (Littlejohn, 2011), mentre altri si focalizzano sulla valutazione degli stessi (Byrd, 2001). Tutti questi strumenti condividono l'attenzione per il profilo degli studenti e per la coerenza delle attività proposte rispetto alle loro esigenze in termini di competenze linguistiche. Tuttavia, solo pochi di essi affrontano la necessità di includere gli studenti con disabilità o disturbi del neurosviluppo nell'apprendimento

delle lingue (si vedano Melero Rodríguez, 2012; Daloiso, 2014; Cersosimo, 2022, per gli studenti con DSA). Spesso, infatti, questi studenti hanno accesso a manuali semplificati che differiscono da quelli utilizzati dal resto della classe, il che limita la loro sensazione di inclusione e appartenenza al gruppo dei pari. Come sottolineato da Ianes in introduzione a Scataglini (2017), se è un errore cercare di raggiungere una “normalità ideologica”, cioè uniformare tutte le attività perché tutti sono considerati “uguali”, è altrettanto sbagliato promuovere l'idea di una “specialità ideologica”, che comporta una differenziazione di tutte le attività destinate agli studenti con bisogni speciali. In questo contesto, il concetto di “accessibilità” di un manuale assume un ruolo significativo, come verrà illustrato nei paragrafi successivi.

## 1.2. *Le necessità di chi presenta DSA nell'apprendimento linguistico*

Il termine “accessibilità” è nato nei campi dell'informatica e dell'architettura, ma negli ultimi anni ha guadagnato importanza anche nell'ambito della didattica delle lingue (Daloiso, 2012). In questo contesto, è stato coniato il termine “accessibilità glottodidattica” (Ghirarduzzi e Genduso, in questa monografia) per descrivere il processo di rimozione delle barriere che possono ostacolare l'apprendimento linguistico degli studenti con Bisogni Linguistici Specifici (BiLS). Questa categoria include individui con differenze evolutive che influiscono sullo sviluppo delle competenze linguistiche, tra cui rientrano i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Con DSA ci si riferisce ad alcuni disordini di natura neurobiologica che coinvolgono le abilità di lettura, scrittura e calcolo (Cornoldi, 2007).

Nell'apprendimento linguistico, lo studente con DSA può riscontrare difficoltà dovute ai deficit tipici del disturbo. Ad esempio, la memoria di lavoro, fondamentale per l'elaborazione iniziale dell'input linguistico e per l'organizzazione delle informazioni, è spesso compromessa (Wang, Yang, 2015). Inoltre, le attività di comprensione, specialmente quando si basano solo su testi scritti, possono risultare più complesse a causa della dislessia, il disturbo più comune tra i DSA (Wagner *et al.*, 2020), che influenza principalmente la decodifica, un prerequisito essenziale per la comprensione del testo (Georgiou *et al.*, 2021). Nell'ambito della comprensione orale, alcune difficoltà possono essere associate a una bassa consapevolezza fonologica, che rende complicata l'identificazione delle unità di significato all'interno del flusso di parole in lingua straniera (Kormos *et al.*, 2019). Le persone con dislessia manifestano infatti deficit nell'elaborazione fonologica di base (Snowling, 1998), il che può influire negativamente anche sulle abilità di produzione, come l'articolazione di suoni, specialmente in parole meno familiari (Cabbage *et al.*, 2018). La fluenza nella lingua può essere limitata a causa di un accesso più lento al lessico (Georgiou *et al.*, 2018). Infine, vanno considerate le difficoltà legate alla scrittura, come la disgrafia e la disortografia, che possono complicare la produzione di testi (Chung, 2020).

Dalla breve analisi sopra esposta emerge come i DSA possano influenzare molte delle abilità richieste per l'apprendimento di una lingua. Per questo motivo, molte ricerche si sono focalizzate su metodologie che sfruttano i punti di forza degli studenti con DSA nell'apprendimento delle lingue straniere (Daloiso, 2017; Kormos, Smith, 2012; Nijakowska, 2010). I materiali didattici, come i libri di testo, svolgono un ruolo cruciale in questo processo, poiché costituiscono il riferimento principale per le attività didattiche, sia in classe che a casa. Scataglini (2017) identifica quattro aspetti da considerare nella valutazione dei manuali disciplinari con l'obiettivo di promuovere l'inclusione:

- aspetti grafici: gli elementi visivi dovrebbero avere una funzione orientativa e facilitare la memorizzazione dei concetti, piuttosto che essere semplicemente decorativi;
- tematiche trattate: le tematiche dovrebbero essere in linea con le esperienze e gli interessi degli studenti e dovrebbero essere introdotte considerando i prerequisiti necessari;
- presentazione linguistica: i contenuti dovrebbero essere presentati in modo chiaro e con strutture linguistiche semplici per garantirne la comprensione;
- abilità cognitive coinvolte: le attività proposte dovrebbero essere gradualmente e direttamente collegate agli obiettivi di apprendimento prefissati.

Per valutare il grado di accessibilità dei materiali didattici, è importante analizzare le funzioni cognitive attivate dagli studenti quando interagiscono con tali materiali. Daloiso (2012) sottolinea che questa prospettiva è spesso trascurata dalla ricerca scientifica, che si è concentrata principalmente sulla comprensione dei fenomeni e sulla definizione di principi teorici e metodologici generali. Pertanto, viene proposto un modello su tre livelli (Daloiso, 2012) che tiene conto dei processi cognitivi messi in atto dagli studenti quando utilizzano un manuale di lingua:

- riconoscimento: come gli studenti si orientano all'interno del manuale, sia nel suo complesso che nelle singole parti;
- interazione: come gli studenti comprendono e studiano i contenuti del materiale;
- applicazione: come gli studenti esercitano e riutilizzano le abilità linguistiche acquisite.

Un'analisi dei bisogni degli studenti con DSA e una conoscenza del funzionamento dei loro profili linguistici e cognitivi appare dunque fondamentale non solo durante la progettazione di interventi didattici inclusivi, ma anche nella valutazione dei materiali utilizzati in classe. Un ulteriore elemento da considerare, tuttavia, sono le caratteristiche peculiari della lingua straniera che si insegna: nel nostro caso, il francese.

### 1.3. Il caso della lingua francese

Come precedentemente discusso, le persone con DSA spesso affrontano difficoltà di natura meta-fonologica, ed è stato spesso preso in esame come le caratteristiche ortografiche della lingua madre (L1) e delle lingue straniere (LS) che si studiano possano influire su tali disturbi (Smythe, 2004). Le lingue considerate “opache” presentano una limitata e non regolare corrispondenza tra i grafemi e i fonemi, peculiarità che può intensificare le sfide legate alla lettura e alla comprensione dell'input orale. Ciò non avviene con le lingue “trasparenti”, che hanno una corrispondenza maggiore tra quanto si scrive e quanto si legge.

Il francese è considerato una lingua “mediamente opaca”, poiché utilizza 190 grafemi per rappresentare 35 fonemi. A confronto, l'italiano, una lingua considerata “trasparente”, utilizza 21 grafemi per 30 fonemi, mentre l'inglese, notoriamente opaco, impiega ben 1120 grafemi per 40 fonemi. Tuttavia, in francese, esistono alcune regole che consentono di automatizzare la scrittura della maggior parte dei suoni, mentre i suoni residui possono essere compresi avendo in mente l'immagine sonora della parola, attraverso la via lessicale. Celentin (2012) espone gli errori tipici degli studenti con DSA nell'apprendimento del francese, tra cui rientrano errori fonetici (come la confusione tra le coppie minime “boule” e “poule”), errori legati alle regole di lettura (come “genoux” letto come /gienu/ invece di /jenu/) ed errori di ortografia (per esempio la scrittura di omofoni come “ver”, “vers”, “verre”, “vert”).

Anche l'affinità linguistica – ossia la somiglianza tra la LS studiata e la L1 dell'individuo in termini di aspetti fonologici, morfo-sintattici e lessicali – è un elemento che influenza la facilità di apprendimento di una lingua. La lingua francese ha un'affinità molto stretta con la lingua italiana in termini di lessico e di morfo-sintassi, il che la rende una lingua che può essere appresa con più facilità rispetto, per esempio, all'inglese. Sfruttare questi elementi regolari, anche in una prospettiva comparativa con l'italiano, e concentrarsi su aspetti fonologici e ortografici possono rappresentare strategie utili nell'insegnamento del francese a studenti con DSA (Celentin, 2012).

Dato che in letteratura gli studi che si concentrano sull'apprendimento del francese in chiave di inclusione sono limitati (Celentin, 2012; Cersosimo, 2022), presenteremo ora una ricerca finalizzata ad analizzare la percezione dei materiali per lo studio del francese nella scuola secondaria di primo grado. Considerato che gli studi precedenti si sono concentrati prevalentemente sull'inglese (es. Daloiso, 2017) e che quindi poche linee guida sono disponibili per il francese, riflettere sulla qualità dei contenuti proposti nei manuali può fornire uno stimolo allo sviluppo di ricerche specifiche per questa lingua. Inoltre, la scuola secondaria di primo grado rappresenta spesso la prima esperienza di apprendimento di una seconda lingua straniera, come il francese, dove tutti gli studenti partono dallo stesso livello. Dunque, garantire l'accessibilità dei materiali può non solo prevenire la perdita di motivazione, ma anche stimolare un interesse genuino per la “nuova” lingua.

## 2. LA RICERCA

La ricerca qui presentata ha lo scopo di rilevare la percezione che gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno dei materiali didattici utilizzati in classe per l'apprendimento della lingua francese. Una prima fase, condotta nel 2020, ha previsto unicamente il coinvolgimento di un gruppo di studenti con DSA (si veda Cersosimo, 2022), che hanno risposto a un questionario online creato *ad hoc* per gli obiettivi della ricerca. Considerati gli interessanti spunti sorti da questo studio pilota, si è deciso di estendere il campione degli studenti con DSA e di aggiungere un gruppo di controllo composto da studenti che non hanno ricevuto una diagnosi di DSA, per verificare eventuali differenze nella percezione dei materiali didattici. I dati delle due fasi sono stati quindi uniti e analizzati in maniera aggregata, poiché lo strumento di raccolta (il questionario online), le caratteristiche dei rispondenti e le modalità di raggiungimento degli stessi sono rimasti i medesimi.

### 2.1. *Strumento per la raccolta dati*

Per la raccolta dei dati è stato creato un questionario online distribuito attraverso Google Form. Il processo di creazione degli item ha preso spunto da una ricerca simile, esposta in Melero Rodríguez (2012) e Daloiso (2014), che ha indagato le opinioni degli studenti con DSA riguardo ai materiali didattici tradizionali e alle tecnologie utilizzate nell'apprendimento linguistico, al fine di fornire linee guida per la creazione di risorse accessibili. L'obiettivo comune tra la nostra ricerca e quella di riferimento ci ha spinto a selezionare la terza parte del questionario utilizzato da quest'ultima, focalizzata specificamente sui materiali didattici, come modello per la strutturazione del nostro strumento di raccolta dati. Abbiamo apportato alcune modifiche alle domande originali per renderle più specifiche per la lingua francese e semplificato alcune richieste per

adattarle al nostro campione di ricerca, composto da studenti delle scuole secondarie di primo grado.

La prima parte del questionario include domande relative alle informazioni personali dei partecipanti (regione di provenienza, classe frequentata e presenza di una certificazione di DSA) (Figura 1).

Figura 1. Parte anagrafica del questionario (Sezione "anagrafica")



## I manuali di lingua francese

Questo questionario è stato creato per una ricerca che vuole rendere più accessibili i manuali di lingua francese.

Per questo, abbiamo bisogno del tuo aiuto: ti chiediamo di compilare il questionario, possibilmente con la guida di un adulto di riferimento.

I tuoi consigli ci saranno molto utili per capire come aiutare gli studenti e le studentesse a imparare questa lingua!

Le risposte rimarranno totalmente anonime, ma restiamo a disposizione per eventuali scambi o approfondimenti alle mail: [rita.cersosimo@edu.unige.it](mailto:rita.cersosimo@edu.unige.it) e [paola.celentin@univr.it](mailto:paola.celentin@univr.it)

Grazie,  
Rita Cersosimo e Paola Celentin

Da quale regione provieni? \*

La tua risposta \_\_\_\_\_

Quale classe frequenti? \*

Prima media

Seconda media

Terza media

Altro: \_\_\_\_\_

Hai una certificazione di DSA? \*

Sì

No

Altro: \_\_\_\_\_

Nella Sezione A vengono richiesti un giudizio di gradimento sul libro utilizzato per lo studio della lingua francese e l'indicazione delle parti che risultano più complesse per lo studente (Figura 2).

Figura 2. *Parte sui manuali di francese (Sezione A)*

Quale testo utilizzi in classe per le lezioni di lingua francese? \*

La tua risposta \_\_\_\_\_

Trovi che questo testo sia: \*

Facile

Abbastanza facile

Abbastanza difficile

Difficile

Altro: \_\_\_\_\_

Quali parti trovi più difficili? \*

La grammatica

I dialoghi e i testi da leggere e capire

Le liste di parole da imparare

Gli ascolti

Gli esercizi che ti chiedono di scrivere

Gli esercizi che ti chiedono di parlare

Infine, la Sezione B include una domanda finalizzata a comprendere quali elementi lo studente desidererebbe trovare nei materiali per l'apprendimento della lingua francese e un commento, facoltativo, su come li migliorerebbe (Figura 3).

Figura 3. Parte conclusiva del questionario (Sezione B)

Cosa ti piacerebbe trovare nei tuoi libri di francese? \*

- Più schemi e mappe
- Più spazio per scrivere
- Più ordine nelle pagine
- Più immagini
- Più espansioni online
- Altro: \_\_\_\_\_

Se hai dei consigli da dare a chi scrive i libri di francese, puoi farlo qui:

La tua risposta \_\_\_\_\_

## 2.2. Partecipanti

Il questionario è stato diffuso grazie a docenti, dirigenti scolastici e tutor che lo hanno inviato alle famiglie o agli adulti di riferimento attraverso canali istituzionali. La compilazione era del tutto facoltativa e anonima. In totale, 140 studenti hanno preso parte alla ricerca: 59 nel gruppo con DSA (età media: 12,03; dev. st.: 0,82) e 81 nel gruppo di controllo (età media: 11,95; dev. st.: 0,8). Le regioni rappresentate sono Liguria, Veneto, Piemonte, Emilia-Romagna, Calabria, Puglia, Sardegna, Sicilia.

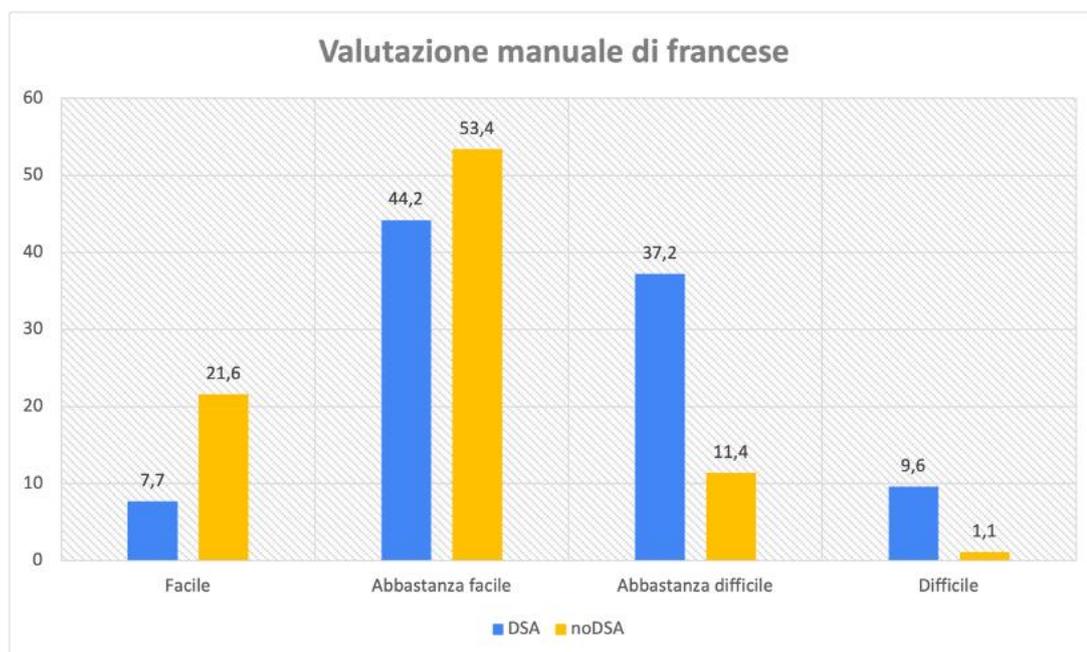
## 2.3. Risultati

In questo paragrafo riportiamo e discutiamo i risultati delle Sezioni A e B dei questionari somministrati.

### 2.3.1. Sezione A

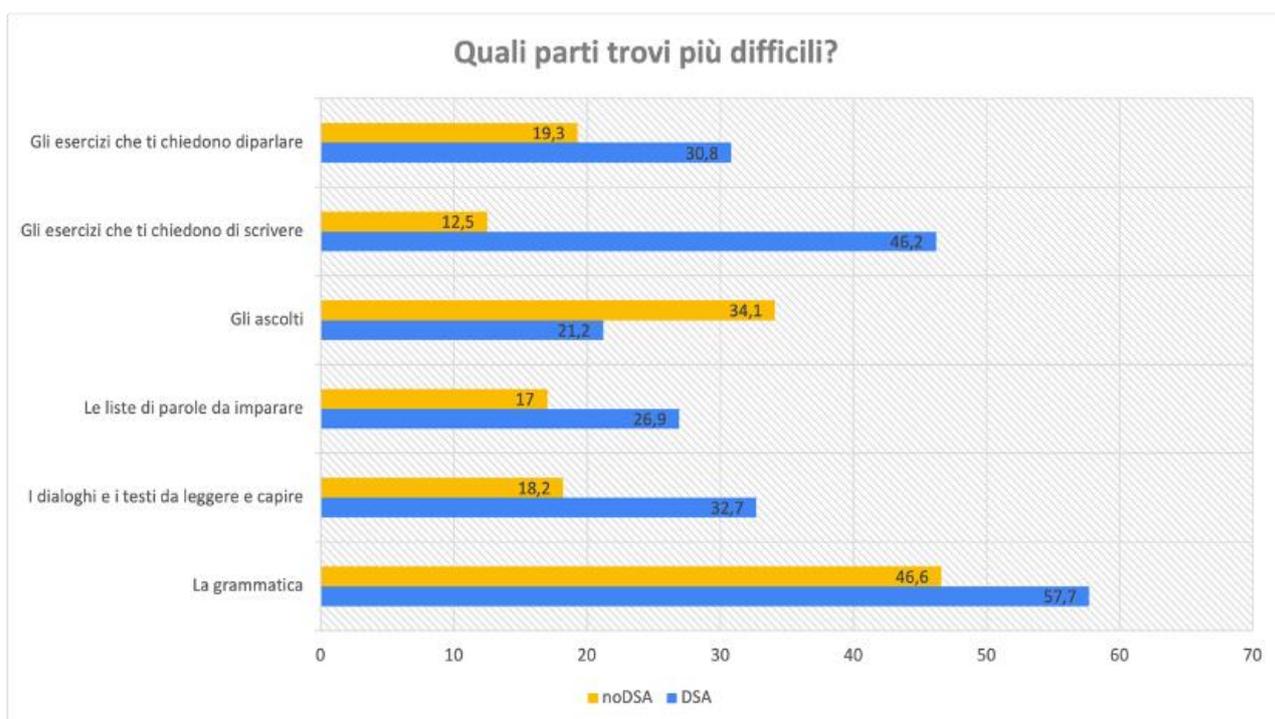
Complessivamente, il giudizio sulla difficoltà dei manuali di lingua francese è piuttosto positivo, con una prevalenza di risposte sull'opzione "abbastanza facile". Tuttavia, si nota che un numero significativo di studenti con DSA (37,2%) ha valutato il manuale come "abbastanza difficile", risposta selezionata solo dall'11,4% dei partecipanti nel gruppo di controllo (Figura 4).

Figura 4. *Valutazione della complessità del manuale di francese*



Ciò non sorprende perché, come visto nei paragrafi introduttivi, lo studio di una lingua straniera può prevedere diverse barriere per gli studenti con DSA. Se scendiamo nel dettaglio e prendiamo in considerazione la domanda successiva, notiamo che alcune specifiche parti dei manuali sembrano causare maggiori difficoltà, in particolare agli studenti con DSA (Figura 5).

Figura 5. *Identificazione delle tipologie di esercizio più difficili nei manuali*



Dal grafico appare come la grammatica sia l'area di maggiore difficoltà per entrambi i gruppi. Solitamente, gli studenti possono trovare complessa l'interiorizzazione delle regole linguistiche e la scelta di quali strutture utilizzare nei diversi contesti. I più moderni approcci didattici (in particolare quello comunicativo) prevedono la spiegazione della grammatica in modo induttivo, per permettere agli studenti di trarre da soli le regole da esempi che spesso consistono in materiale autentico. Per gli studenti con DSA, però, questo metodo risulta meno efficace perché richiede uno sforzo di astrazione eccessivo, e sarebbe quindi preferibile adottare approcci deduttivi e comparativi (Daloiso, Jimenez, 2017).

Il maggiore divario tra il gruppo con DSA e quello di controllo risiede nella percezione degli esercizi che richiedono scrittura. Questo può essere dovuto ad alcune difficoltà proprie del DSA. Scrivere in una lingua straniera è un processo complesso, che richiede in primo luogo di adattare le proprie competenze tecniche a nuovo sistema linguistico. Questo è un processo non immediato, che richiede prima di tutto l'acquisizione di nuove corrispondenze tra lettere e suoni e l'applicazione di regole fonologiche e morfologiche (Kormos e Smith, 2012). Uno sviluppo difficoltoso o parziale di tale competenza tecnica, detta *bottom-up*, ostacola di conseguenza lo sviluppo di competenze strategiche dette *top-down*, che consentono cioè l'organizzazione di un testo coeso e coerente. Inoltre, ricordiamo che tra i DSA è comune la disgrafia (McCloskey, Rapp, 2017), che influenza le abilità motorie legate alla scrittura.

La comprensione del testo scritto resta comunque un'area di difficoltà percepita dal gruppo con DSA. Nei manuali, spesso, la complessità è acuita dal formato in cui i brani vengono riportati: sfondi con colori accesi, font con le grazie e di dimensione limitata possono limitare la leggibilità, e quindi la comprensione.

Un'area di divario leggermente inferiore tra i due gruppi è quella legata all'apprendimento del lessico. È ormai frequente, nei manuali linguistici, trovare i nuovi vocaboli accompagnati da immagini (Cersosimo, 2024) e questo è utile per rafforzare la memorizzazione in maniera multisensoriale. Un aspetto che è tuttavia ancora carente in alcuni manuali è l'introduzione del nuovo lessico in contesto, mentre spesso è collocato in liste.

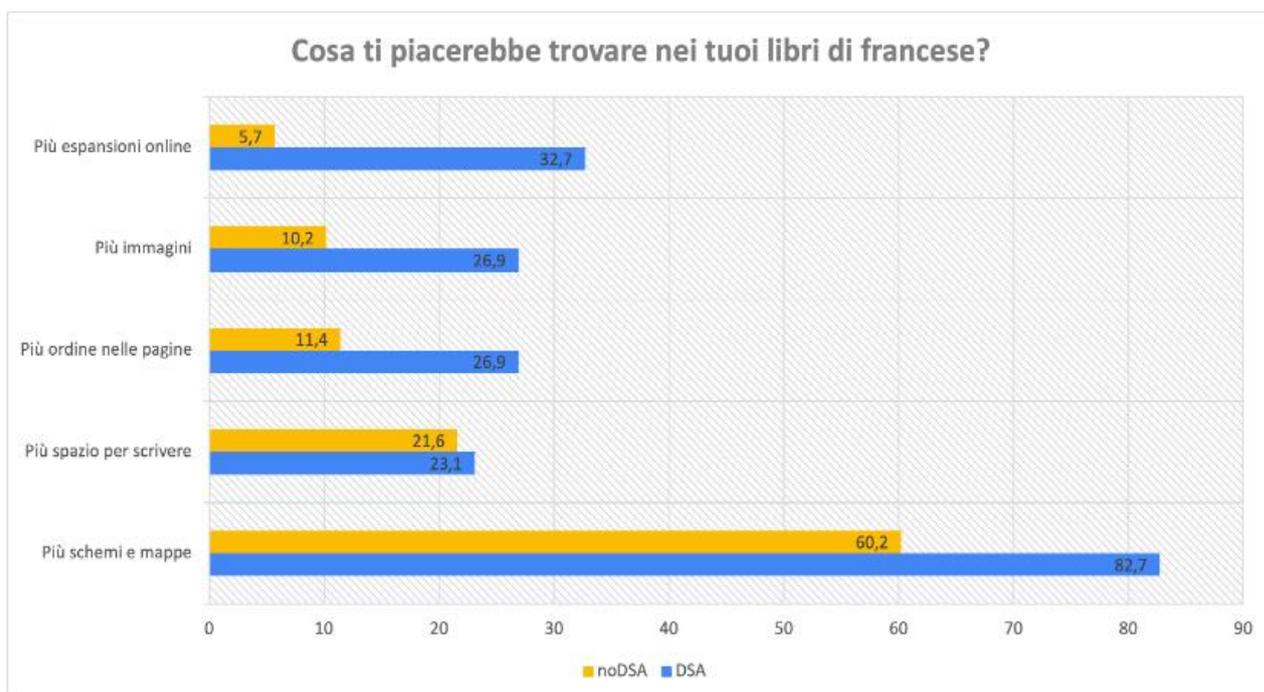
Concludiamo con l'opzione di risposta che ha registrato una tendenza opposta rispetto agli altri: l'ascolto. Infatti, gli studenti con DSA giudicano questa tipologia di esercizi come più facili rispetto al gruppo di controllo. Ciò può essere dovuto al fatto che spesso la comprensione orale è il punto di forza di alcuni studenti con DSA, perché non coinvolge la letto-scrittura. Probabilmente, il più frequente uso di sintesi vocale o di lettori, potrebbe aver allenato gli studenti con DSA a questa tipologia di esercizio.

Nel complesso, dunque, sembra che gli studenti con DSA trovino i manuali di lingua francese più difficili rispetto al gruppo di controllo, e che alcune specifiche aree che coinvolgono le abilità di letto-scrittura siano considerate particolarmente complesse.

### 2.3.2. Sezione B

La Sezione B del questionario si apre con un quesito che chiede al partecipante di indicare cosa amerebbe trovare maggiormente nei libri di francese. Più opzioni di risposta erano selezionabili, per non limitare il rispondente a una sola scelta.

Figura 6. Identificazione delle tipologie di esercizio da implementare nei manuali



In entrambi i gruppi, con una maggiore frequenza nel gruppo con DSA, la risposta più comune identifica gli schemi e le mappe come tipologie di materiale che dovrebbero essere implementate. Per gli studenti con DSA, l'uso delle mappe viene spesso suggerito come strumento compensativo e le linee guida del MIUR (2011) lo menzionano esplicitamente:

Si raccomanda, inoltre, l'uso di mappe concettuali, schemi e altri supporti didattici che possono facilitare la comprensione e sostenere la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni. A tal proposito, potrebbe essere utile che le scuole raccolgano e archivino tali supporti didattici, anche per un utilizzo più rapido e facile.

Come evidenziato da Fogarolo e Guastavigna (2013), il Ministero suggerisce la creazione di archivi di questi strumenti, sottintendendo che debbano essere forniti già pronti agli studenti. Tuttavia, i due autori spiegano come l'efficacia di una mappa precompilata sia significativamente inferiore poiché non consente la focalizzazione sui contenuti, necessaria per strutturare una mappa e quindi arresta il processo di strutturazione e organizzazione delle conoscenze. All'inizio è improbabile che uno studente sia in grado di creare mappe concettuali autonomamente, pertanto il compito dell'insegnante (e di chi struttura i manuali) è quello di guidare gradualmente lo studente verso l'autonomia. Ciò può avvenire attraverso un processo temporaneo di facilitazione (Fogarolo, Guastavigna, 2013), che prevede un sostegno guidato nella creazione delle mappe. Inoltre, è importante ricordare che le mappe possono essere destinate sia all'uso didattico che all'uso individuale (per lo studio a casa), quindi rappresentano uno strumento molto utile per l'intero gruppo classe.

Le espansioni online sono la seconda opzione di risposta più scelta dai partecipanti con DSA, ma al contempo la meno selezionata dai partecipanti del gruppo di controllo. Per gli studenti con DSA, gli stimoli percettivi (in particolare quelli visivi) sono fondamentali per compensare le limitazioni nella sfera della lettura e scrittura, e le tecnologie possono contribuire all'implementazione della multisensorialità, che contribuisce all'accessibilità glottodidattica (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023, p. 176). Inoltre, il testo in formato elettronico è indispensabile per la fruizione del libro con la sintesi vocale. Per questi motivi, gli studenti con DSA potrebbero percepire una maggiore necessità di avere a disposizione materiali multimediali.

La multisensorialità potrebbe anche spiegare la differenza nella scelta delle immagini come opzione di risposta. Una percentuale più elevata di partecipanti con DSA indica le immagini come elemento da implementare all'interno dei libri di testo. La presenza di immagini può favorire la memorizzazione di nuovi vocaboli e anche il recupero mnemonico per questi studenti. Tuttavia, è essenziale che le immagini siano funzionali all'apprendimento e non semplicemente decorative, poiché queste ultime potrebbero occupare spazio che potrebbe essere dedicato a esercizi o testi, che altrimenti verrebbero sacrificati.

Anche l'ordine delle pagine è un aspetto particolarmente enfatizzato dal gruppo con DSA. In un libro di testo, infatti, è molto importante mantenere il principio della sistematicità (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023, p. 171). La sistematicità richiede che la lezione appaia chiara e strutturata agli occhi dello studente, con fasi metacognitive in apertura e chiusura che evidenzino gli obiettivi da raggiungere e frequenti riepiloghi. Parti ben distinte, identificabili e ordinate all'interno del libro consentono allo studente di orientarsi più facilmente, comprendendo gli obiettivi e le finalità di ciascuna attività.

Lo spazio per scrivere è stata un'opzione di risposta scelta in modo equo da entrambi i gruppi. Gli esercizi che richiedono un completamento (ad esempio, il *cloze*) o l'inserimento di una risposta aperta dovrebbero prevedere spazi sufficientemente ampi, sia per chi ha difficoltà di scrittura sia per chi ha semplicemente una calligrafia ampia. Riconosciamo che questo non sia sempre possibile a causa del numero di pagine limitato a disposizione dell'editor, ma una revisione del *layout* della pagina che prediliga lo spazio e limiti gli elementi puramente decorativi potrebbe essere una buona misura per incrementare l'accessibilità dei manuali.

In ultimo, riportiamo alcuni dei commenti inseriti nella domanda facoltativa riguardante i suggerimenti per migliorare i libri di testo. Un totale di 106 rispondenti su 140 ha fornito una risposta. Abbiamo scelto di selezionare, per motivi di concisione, quelli che meglio rappresentano, a nostro avviso, i macro-temi più indicati dai partecipanti.

(p58) Secondo me bisognerebbe mettere più ordine all'interno del libro, spiegando bene dove finisce un argomento e dove inizia l'altro.

(p102) Sarebbe utile avere più ordine nelle pagine e più disegni o mappe concettuali.

(p140) Quando ci sono delle domande aperte bisogna lasciare più spazio tra una riga e l'altra per chi scrive più grande.

(p137) Consegne semplici e chiare, esercizi di gruppo per favorire la collaborazione tra gli studenti, esercizi orali per migliorare la pronuncia ed esercizi interattivi che stimolano la voglia di studiare e sono meno noiosi.

(p71) Bisognerebbe avere gli esercizi con consegna sia in italiano che in francese per capire cosa ti chiede la consegna e vedere come si scrive in francese.

(p44) Non usare CD, semplificare registrazione online con codice libro, aggiungere parti di approfondimento con dialoghi ed esercizi online.

Notiamo come i commenti riprendano, ed in parte espandano, le risposte precedenti. Una particolare enfasi è posta sulla necessità di avere un manuale ordinato, che consenta di distinguere le diverse sezioni. Questo risulta particolarmente importante per gli studenti con DSA, che potrebbero avere difficoltà nell'organizzazione dello studio, ma anche per tutti gli altri studenti della scuola secondaria di primo grado, poiché si trovano in un processo di costruzione dell'autonomia. La presenza di istruzioni chiare e semplici rappresenta un altro elemento cruciale in questa direzione: se le istruzioni di un esercizio presentano una barriera iniziale alla comprensione, il corretto svolgimento dello stesso viene inevitabilmente compromesso. Prestare attenzione alla formulazione di una consegna in lingua straniera, semplificandola ed enfatizzando i vari passaggi con esempi, può costituire un primo modo di sperimentare la lingua e di “imparare facendo”. In questo modo, si potrebbe anche evitare, come suggeriscono i commenti raccolti, che gli studenti sentano la necessità e il desiderio di avere le istruzioni in italiano.

I commenti fanno anche notare la percezione della necessità di avere esercizi che coinvolgano più canali sensoriali ed esperienze (ad esempio, attività di gruppo). A questo proposito, è interessante il riferimento alle espansioni online, che spesso risultano difficili da raggiungere. Come è emerso da un'analisi di alcuni manuali di lingua francese (Cersosimo, 2024), spesso i contenuti online sono accessibili tramite codici che richiedono una complessa registrazione a diverse piattaforme, oltre al download di applicazioni e/o software non sempre compatibili con tutti i sistemi operativi.

In conclusione, le risposte e i commenti forniti dai partecipanti alla ricerca dimostrano un buon livello di consapevolezza riguardo alle proprie necessità e si allineano con i principi dell'accessibilità glottodidattica recentemente teorizzati (Ghirarduzzi, Genduso, in questa monografia). Questi spunti costituiscono una solida base per la prossima sezione dell'articolo, la quale si concentrerà sulla proposta di alcuni processi di adattamento dei manuali che possono essere attuati dal docente o, ancora più auspicabilmente, dallo studente stesso. L'obiettivo è quello di fornire ai docenti e agli studenti una serie di linee guida pratiche per rendere i materiali didattici più accessibili, rispettando le specifiche necessità degli studenti e favorendo il loro coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento.

### 3. ALCUNE PROPOSTE OPERATIVE

Le considerazioni emerse dal paragrafo 2 rendono evidente uno “scollamento” fra i bisogni degli studenti e le caratteristiche dei libri di testo. Il sondaggio chiedeva agli studenti anche di riportare il titolo dei testi in adozione, che sono i seguenti:

Aa.Vv., *Jeu de mots*, De Agostini.

Aa.Vv., *Rue du collège*, Hachette.

Baron C., Ceiner G., *Ça va, les amis?*, Europass.

Bruneri R., Durbano B., Vico M., *Quelle chance!*, Pearson.

Bruneri R., Pelon M., *Paris découverte*, Pearson.

Bruneri R., Pelon M., *Ça bouge!*, Pearson.

Bruneri R., Pelon M., Reynaut H., *C'est clair!*, Pearson.  
Bruneri R., Stucchi A., *À merveille!*, Pearson.  
Canulli M.P., Ghioldi C., Rognoni L., *À vos marques!*, Mondadori Education.  
Canulli M.P., Ghioldi C., Rognoni L., *C'est gagné*, Mondadori Education.  
Charpentier M., Faure E., Lepori-Pitre A., *Destination Delf A2*, CIDEB.  
Gallon F., Reboul A., *Fantastique!*, Hachette.  
Léonard M., *C'est la classe!*, Loescher.  
Léonard M., Congedo M.L., *Un autre - Mots de pas*, Loescher.  
Mauri P., Blanc G., *Cap sur nice*, Mondadori Education.

Si tratta di manuali già molto moderni, attenti all'inclusione, all'impiego delle tecnologie, costruiti attorno ad una progressione graduale dei contenuti e in una logica per competenze.

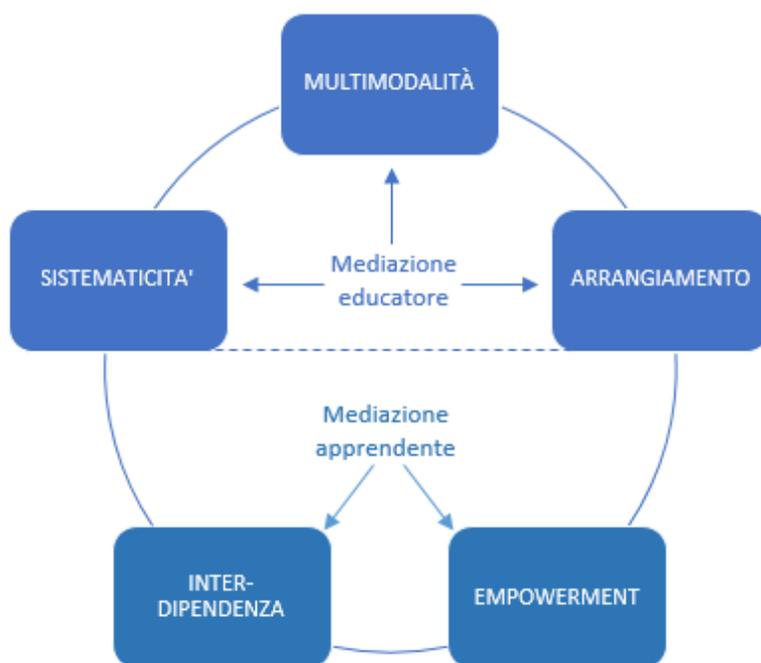
Le proposte che avanziamo in questo paragrafo, pur elaborando alcune attività presenti in questi manuali, non intendono minimamente criticarle bensì offrire degli spunti per aumentarne l'accessibilità in una prospettiva di collaborazione con gli studenti.

Riteniamo infatti che la costruzione dell'accessibilità non sia una prerogativa dell'insegnante ma debba essere piuttosto un percorso condiviso con gli studenti per poterlo tarare sulle loro esigenze specifiche, uniche e in continuo divenire.

### 3.1. I principi dell'accessibilità

Nel monografico a cui questo articolo appartiene la teoria dell'accessibilità e i principi che la sostanziano sono stati presentati in modo approfondito da Ghirarduzzi e Genduso in questa monografia. In questo articolo riprendiamo la rappresentazione grafica dei principi (cfr. Figura 7) e una loro definizione sintetica per agevolare il lettore.

Figura 7. *Principi della teoria dell'accessibilità (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023: 171)*



L'accessibilità glottodidattica, vale a dire l'insieme delle scelte metodologiche e delle azioni compiute dall'insegnante per garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, specialmente in presenza di Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) (Daloiso, 2012), si attua attraverso la rimozione delle barriere (fisiche, psicologiche e metodologiche) che ostacolano l'apprendimento. La teoria dell'accessibilità si struttura in principi d'intervento che sono sintetizzati nei 5 poli dello schema della figura 8 e cioè:

- la *sistematicità*, cioè l'organizzazione dei contenuti dell'apprendimento in sequenze di lavoro con una struttura trasparente e sostenibile per gli apprendenti;
- la *multimodalità*, cioè la differenziazione delle possibilità di input e output linguistico e la stimolazione di più canali sensoriali;
- l'*arrangiamento*, cioè l'adattamento di input e output in base alle esigenze e alle caratteristiche degli apprendenti;
- l'*empowerment*, cioè la promozione dell'autoregolazione dell'apprendimento;
- l'*interdipendenza*, cioè la stimolazione dell'apprendimento fra pari.

Com'è evidente dallo schema, i primi tre principi avvengono principalmente grazie alla mediazione dell'insegnante (anche se gli apprendenti vanno progressivamente abituati a scoprire le proprie strategie di apprendimento e quindi a organizzare in modo efficace il proprio studio), mentre gli ultimi due possono realizzarsi solo grazie alla collaborazione fra apprendente e docente e fra gli apprendenti.

### 3.2. *La costruzione dell'accessibilità*

Come illustrato nel § 1.1 è chiaramente possibile analizzare i manuali di lingua per valutarne l'accessibilità ed esistono in tal senso griglie di analisi che possono aiutare il docente a orientare la propria scelta.

Partendo però dalla consapevolezza che spesso non è il manuale di per sé ad essere più o meno accessibile (soprattutto negli anni più recenti, visti i miglioramenti avvenuti tanto sul fronte didattico quanto su quello tecnologico), ma l'incontro fra contesto di apprendimento, contenuti e apprendente a determinare il grado di inclusività di una situazione educativa, riteniamo utile proporre dei suggerimenti per lavorare sull'accessibilità delle proposte didattiche, piuttosto che emettere a priori dei “giudizi” di accessibilità.

#### 3.2.1. *La sistematicità*

Proponiamo l'applicazione dei principi di sistematicità alla pagina iniziale di un'unità didattica del manuale Bruneri R., Pelon M. (2019) *Paris Découverte*, Pearson, riportata nella Figura 8 che presenta i contenuti che lo studente affronterà nell'unità stessa. Come emerso dal sondaggio presentato nel § 2, una delle “critiche” rivolte dagli studenti ai libri in adozione è quella che loro chiamano la “mancanza di ordine”.

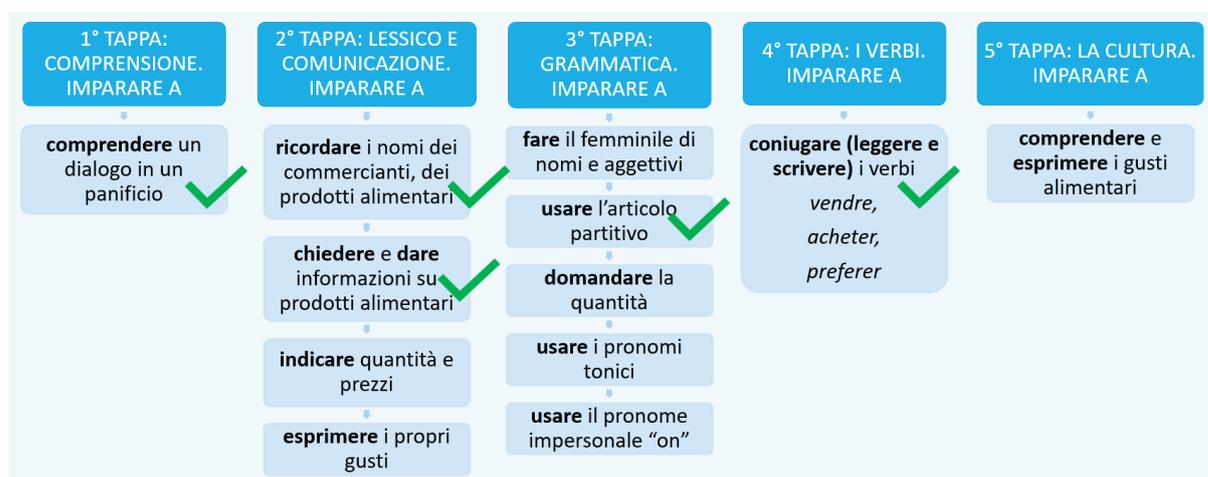
Figura 8. Pagina iniziale di un'unità didattica



La schematizzazione è già realizzata a nostro avviso in maniera efficace perché tutti i contenuti vengono elencati in modo chiaro, i colori sono utilizzati in modo funzionale in quanto sono i medesimi che gli studenti troveranno nelle relative pagine dell'unità e vi è un ampio uso di elenchi puntati, utili per mettere ordine e graficamente i più accessibili per gli studenti con DSA.

Questo schema potrebbe diventare uno strumento di lavoro ancora più utile per lo studente aggiungendo la progressione di lavoro che l'unità intende sviluppare e dando delle indicazioni su cosa ci si aspetta dallo studente. Si possono aggiungere questi aiuti scandendo i contenuti in tappe e inserendo in neretto dei verbi di azione, come si può vedere nella proposta della Figura 9. Periodicamente, durante le lezioni incentrate su questa unità, l'insegnante può invitare lo studente a contrassegnare con un segno di spunta il percorso svolto: lo schema diventa così una mappa che aiuta lo studente ad orientarsi nel lavoro di classe, utile in particolare se l'insegnante (come spesso accade) non segue un percorso lineare ma usa pagine diverse dell'unità per "comporre" la lezione.

Figura 9. Rielaborazione di figura 9 secondo il principio della sistematicità



Infine, se lo schema viene distribuito su più fogli (o, ancora meglio, sfruttato in digitale su un documento condiviso) può anche essere utilizzato dallo studente come struttura per raccogliere gli appunti da revisionare alla fine dell'unità prima della verifica (Figura 10).

Figura 10. Utilizzo dello schema della figura 10 come supporto per la presa di appunti

**2° TAPPA: LESSICO E COMUNICAZIONE. IMPARARE A**

**ricordare** i nomi dei commercianti, dei prodotti alimentari

**chiedere e dare** informazioni su prodotti alimentari

**indicare** quantità e prezzi

**esprimere** i propri gusti

Il panettiere/La panettiera = le *boulangier*/la *boulangère*  
 Il/La fiorista = Le/La *fleuriste*  
 ....

Je voudrais... Merci... S'il vous plaît...	Vous désirez/ Vous voulez... Voilà Je regrette...
--	---

une bouteille, une boîte, un pot de...	cent grammes un kilo	- Ça fait combien? - Ça coute quinze euros.
--	-------------------------	--

### 3.2.2. La multimodalità

Per applicare il principio della multimodalità abbiamo scelto un'attività di grammatica, di gran lunga considerata il "contenuto" più complesso dagli studenti intervistati nel sondaggio del § 2. L'attività che abbiamo preso in considerazione (Figura 11, Bruner R., Stucchi A., 2015, *À merveille*, Pearson) è un esercizio che richiede allo studente di costruire prima delle frasi (a partire da elementi dati) e poi un dialogo libero.

Figura 11. Esercizio di grammatica

**27** Crée six phrases en partant des éléments donnés.

Je	allons	faire du shopping.
Tu	vais	acheter des fruits.
Il	va	écrire un texto.
Nous	vont	lire un mail.
Vous	vas	jouer au basket.
Ils	allez	téléphoner à Léo.

**28** *Chaîne dialoguée*

**Créez des mini-dialogues d'après le modèle et les suggestions données.**

ce soir • cet après-midi • demain • samedi • dimanche

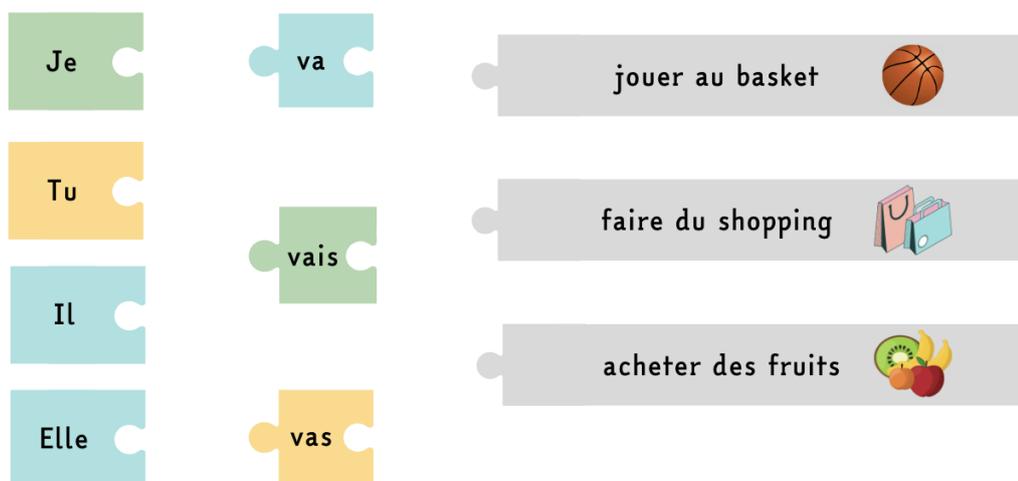
■ Qu'est-ce que tu vas faire cet après-midi?  
■ Cet après-midi je vais aller chez mamie.  
 Et toi?  
■ Moi...

L'attività è ben impostata perché offre agli studenti una progressione di lavoro e permette loro di gestire il carico cognitivo (cfr § 1.2) visto che il lessico è già fornito e gli studenti possono quindi concentrarsi sulla morfosintassi.

Osserviamo però nell'es. 28 (*Chaîne dialoguée*), i colori sono stati impiegati per differenziare i personaggi del dialogo, mentre, a nostro avviso, avrebbero potuto essere

utilizzati più efficacemente per rendere evidenti le differenze nelle coniugazioni verbali. Inoltre, per enfatizzare il meccanismo di costruzione della frase e sostenere la memorizzazione anche attraverso le immagini e l'azione, l'attività può essere strutturata attraverso le tessere di un puzzle (Figura 12). Nella soluzione proposta è evidente lo sfruttamento dei colori in modo funzionale alle caratteristiche grammaticali da memorizzare (le persone del verbo) e le tessere possono essere ritagliate e utilizzate per creare le frasi ma anche come supporto al successivo esercizio di produzione orale. Gli studenti con DSA sono spesso interessati da lavori creativi e manuali e ne possono trarre particolare beneficio in termini di apprendimento e motivazione.

Figura 12. Rielaborazione di figura 12 secondo il principio della multimodalità



### 3.2.3. L'arrangiamento

Per applicare il principio dell'arrangiamento abbiamo voluto sfruttare un'attività che prevedesse la produzione che, come emerso dal sondaggio del § 2, è una delle attività ritenute più complesse dagli studenti, specialmente quelli con BiLS.

Nei libri di testo presi in considerazione è stato difficile individuare delle attività di produzione che mantenessero i tratti dell'autenticità, che consideriamo un tratto essenziale per poter motivare gli studenti a mettersi in gioco in un'attività così rischiosa come la produzione, specialmente orale. Alcune attività prevedevano ad esempio di chiedere informazioni stradali (che nell'era del navigatore satellitare presente in ogni smartphone è alquanto anacronistica) oppure di prenotare il ristorante (azione che uno studente di 11 anni non svolge nemmeno nella sua L1).

Nella Figura 13 presentiamo un'attività semplice ma interessante (tratta da Bruneri R., Stucchi A., 2015, *À merveille*, Pearson): creare un sondaggio per conoscere le abitudini della classe. Il compito (probabilmente a causa della cronica penuria di spazio dei manuali scolastici) è presentato in modo sbrigativo e rischia di essere difficilmente affrontabile per uno studente delle medie.

Figura 13. *Attività di creazione di un sondaggio per conoscere le abitudini della classe e proposte di arrangemento*

Quelle est la journée type d'un élève de ton collègue?

Quelles sont ses actions quotidiennes, ses horaires, ses activités?

Pour le savoir, il te suffit de créer un questionnaire à proposer à tes

Camarades! Formez quatre groupes et travaillez en même temps.

Chaque groupe écrira son questionnaire. Procédez par étapes.

### Étape 1

Chaque groupe écrira la liste des questions à poser. Ces questions auront un lien avec les actions quotidiennes (horaires, repas, hygiène, activités etc).

### Étape 2

Pour certaines questions, indiquez une série de réponses possibles (3 ou 4) à cocher. D'autres questions seront libres,

Donnez aussi un titre à votre sondage.

### Étape 3

- Chaque groupe mettra au propre son sondage comme suit:
- titre du sondage;
- un en-tête à compléter (prénom, nom, classe, date);
- la liste des questions.

### Étape 4

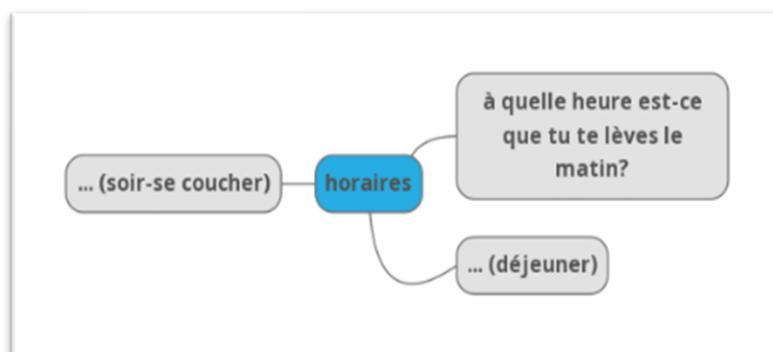
Photocopiez les sondages (5/6 copies, selon le nombre d'élèves) et échangez-les par groupes.

### Étape 5

Chaque groupe ramassera ses sondages et rassemblera les données du questionnaire. Les données seront lues en classe. On écrira au tableau les données les plus significatives.

In parallelo, proponiamo di sviluppare questa attività con un più largo impiego di tecnologie e con dei prompt di supporto, in particolare nella fase di esposizione orale.

Nella *Étape 1*, ad esempio, proponiamo di fornire agli studenti delle mappe da completare: ciascuna voce suggerita dalla consegna originale diventa il fulcro di una mappa, dal quale si dirama in un nodo un esempio completo di domanda e dei suggerimenti per le altre possibili. Le mappe possono essere realizzate con *Padlet*® o con *Mindmup*®.

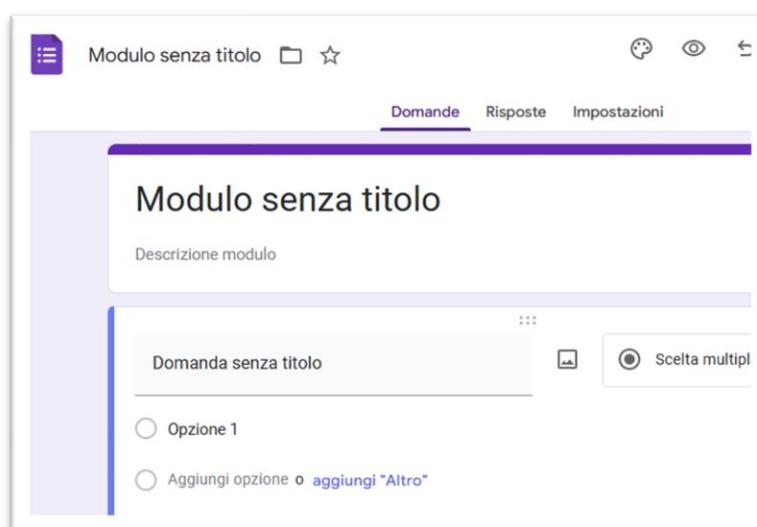


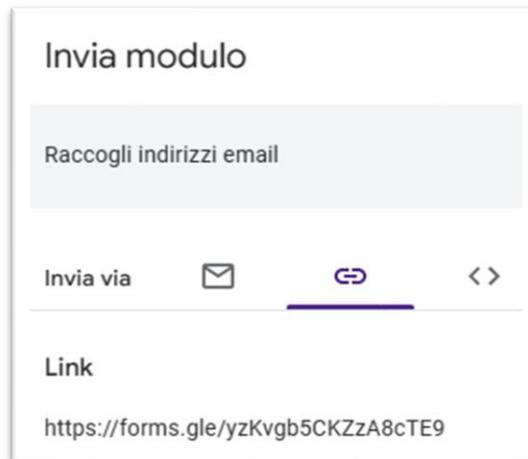
Nella *Étape 2* suggeriamo di aiutare gli studenti nella redazione del sondaggio fornendo degli esempi di domande a risposta multipla (invece che fornire la spiegazione).

à quelle heure est-ce que tu te lèves le matin? \*

- à six heures et demi
- à sept heures
- à sept heures et demi

Nella *Étape 3* e nella *Étape 4* l'insegnante può proporre di usare uno strumento digitale per realizzare il sondaggio, come *Google Form*® oppure *Survey Monkey*®. In questo modo tutti i passaggi (redazione delle domande, distribuzione del questionario, raccolta e lettura dei dati) risultano molto più semplici e veloci. Inoltre, se l'attività viene proposta in più classi o in anni scolastici diversi, sarà facile fare dei confronti e individuare delle tendenze.





Nella *Étape 5* riteniamo che lo studente vada aiutato dall'insegnante con delle indicazioni precise e con dei supporti, come ad esempio un prompt da completare per la presentazione dei dati raccolti. Il prompt può essere arricchito inserendo un richiamo ai pronomi indefiniti e ai numerali, fungendo così anche da supporto lessicale per gli studenti che possano essere in difficoltà.

Au sondage ont répondu 24  
élèves.  
Environ le 7% a dit que..  
Personne ne ...  
Presque tout le monde....

### 3.2.4. *L'interdipendenza*

Una delle richieste degli studenti emerse dal sondaggio del § 2 è quella di avere più occasioni di lavorare in gruppo. Ogni insegnante sa però che la collaborazione in gruppo raramente è una competenza già acquisita negli studenti (specialmente della scuola secondaria di primo grado) e che perché sia efficace è necessario che sia inserita in un percorso di sviluppo su più anni e in più discipline. In particolare, il lavoro di gruppo è efficace quando poggia su uno dei principi cardine dell'apprendimento cooperativo, vale a dire l'interdipendenza (positiva). Per presentare questo principio abbiamo deciso di sfruttare l'attività elaborata nel § 3.2.3 perché riteniamo che il modo migliore per svilupparlo sia sollecitare la riflessione consapevole negli studenti sul proprio operato. L'attività vista nel § 3.2.3, oltre all'obiettivo linguistico, ha anche un obiettivo sociale (conoscere meglio i compagni e le loro abitudini) e uno educativo (imparare a collaborare con i propri compagni). Affinché questi due ulteriori obiettivi non passino "sotto traccia" l'insegnante può completare l'attività utilizzando una griglia finalizzata alla riflessione sul lavoro svolto in gruppo, il sostegno reciproco, i saperi e le conoscenze messi in gioco (cfr. Figura 14).

Figura 14. Scheda di autovalutazione del lavoro di gruppo condotto nell'attività vista nel § 3.2.3.

**Il lavoro di gruppo**

			
La collaborazione tra di noi ha funzionato.			
Ho contribuito in maniera attiva al lavoro.			
Il gruppo mi ha aiutato quando ho avuto bisogno.			
Ho aiutato il gruppo quando ha avuto bisogno.			
<p>Conoscenze, competenze e abilità che ho messo a disposizione del gruppo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concetti, saperi e conoscenze:</li> <li>- Cose che so/ho saputo fare:</li> </ul>			
I miei commenti personali:			

**Durante il lavoro**

Quali difficoltà ho incontrato?
Come le ho affrontate?
Le mie strategie hanno funzionato?

La scheda della Figura 14 (tratta da Dallois e Gruppo di Ricerca ELICOM, 2023) può essere utilizzata in italiano (per mantenere il focus esclusivamente sull'aspetto sociale ed educativo) oppure può essere tradotta in francese (se il livello di lingua padroneggiato dagli studenti lo permette). È resa particolarmente inclusiva dalle emoticon che consentono un'espressione più immediata e semplice. Mentre la prima parte della scheda chiede di riflettere sulle dinamiche del lavoro di gruppo, la seconda parte porta lo studente a soffermarsi sulle difficoltà affrontate e gli chiede di valutare il prodotto finale. In questo modo, lo studente può comprendere che i compagni sono una risorsa per l'apprendimento e impara a sviluppare un rapporto di fiducia reciproca che può andare oltre i momenti di lavoro in gruppo proposti dall'insegnante.

### 3.2.5. L'empowerment

I risultati del sondaggio esposto nel § 2 ci fanno vedere che spesso gli studenti considerano il libro di francese tutto sommato facile. Ciò nonostante, la autovalutazione delle loro performance e la rassegna delle loro difficoltà dipinge il profilo di uno studente di lingua a volte fragile e bisognoso oltre che di sostegno anche di sapere che ce la può fare. Uno degli ambiti che destano maggiori preoccupazioni negli studenti è quello della grammatica, attorno al quale abbiamo deciso di sviluppare l'applicazione del principio dell'empowerment che cerca di incoraggiare l'autoregolazione dell'apprendimento.

Figura 15. Regola di grammatica sul superlativo relativo e sua rielaborazione da parte di una studentessa di 3° media

**Le superlatif relatif**

**Tu es le plus généreux des garçons!**

le / la / les plus + adjectif / adverbe de...  
le / la / les moins + adjectif / adverbe de...

Julie est la plus courageuse de sa classe!  
Marcel est le moins sportif des garçons.

Ecco due superlativi irregolari:

bon → le/la meilleur/e  
bien → le mieux

C'est le meilleur de sa classe.  
C'est le mieux!

**• LE SUPERLATIF RELATIF •**

**1 LE / LA / LES PLUS** + ADJECTIF / ADVERBE DE...  
**2 LE / LA / LES MOINS** + ADJECTIF / ADVERBE DE...  
**1 IL / LA / LE - I PIÙ** + AGGETTIVO / AVVERBIO DI...  
**2 IL / LA / LE - I MENO** + AGGETTIVO / AVVERBIO DI...

**EXEMPLES**

• JULIE EST LA PLUS SPORTIVE DE SA CLASSE!  
• GIULIA È LA PIÙ SPORTIVA DELLA SUA CLASSE!  
• MARCEL EST LE MOINS BAVARD DES GARÇONS!  
• MARCELLO È IL MENO CHIACCHIERONE DEI RAGAZZI!

Nella Figura 15 abbiamo preso spunto dalla presentazione di una regola grammaticale presente in uno dei libri di testo citati dagli studenti (Bruneri R., Stucchi A., 2015, *À merveille*, Pearson) e, con l'aiuto dell'insegnante di classe, abbiamo chiesto ad una studentessa di provare a spiegare a una compagna la regola grammaticale appena studiata, nel modo che secondo lei poteva essere più congeniale alla compagna. Questo tipo di richiesta aiuta lo studente ad interrogarsi sui meccanismi dell'apprendimento, a cercare risposte alle difficoltà di comprensione, a esplicitare strategie di memorizzazione.

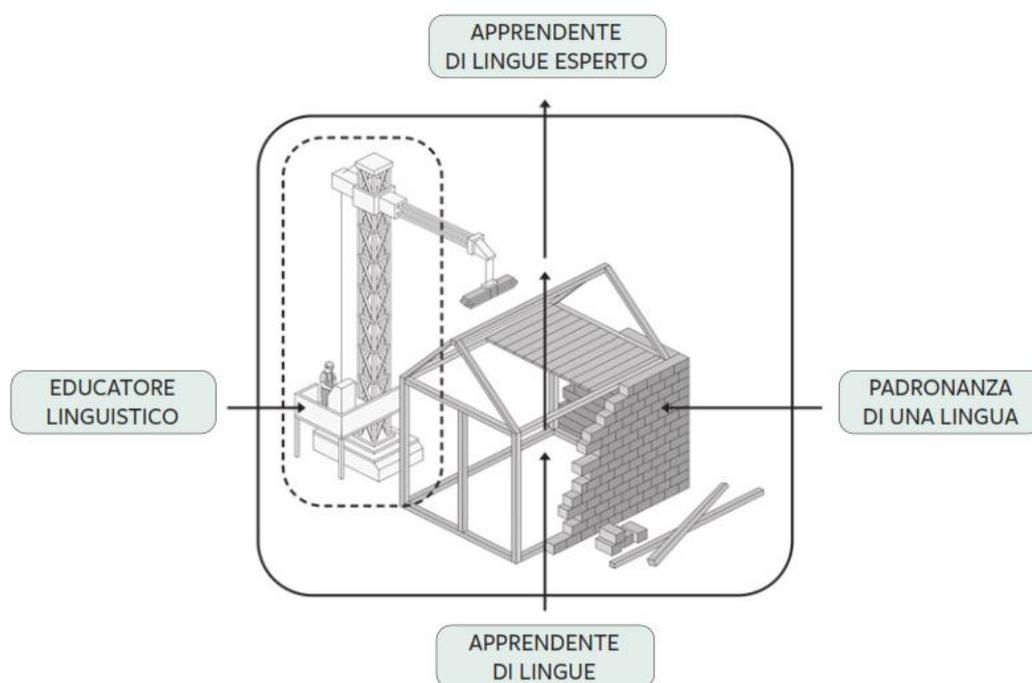
Nella rielaborazione della Figura 15 la studentessa ha aggiunto un uso funzionale dei colori (arancione per il francese e rosso per l'italiano), ha strutturato anche visivamente il

parallelismo delle costruzioni, ha personalizzato alcuni esempi e ha duplicato le righe per rendere più chiara la spiegazione.

#### 4. CONCLUSIONI

L'accessibilità glottodidattica, così come intesa dagli altri autori del Gruppo di Ricerca ELICom e come abbiamo cercato di dimostrare nel nostro articolo, in particolare nel §3, non è un modo di presentare i contenuti, bensì una filosofia educativa che si struttura in una teoria, si articola in principi e si esplica attraverso un dispositivo didattico. Riprendendo il diagramma della Figura 16, illustrato nell'articolo di Genduso e Ghirarduzzi in questa monografia, vogliamo evidenziare ancora una volta come l'accessibilità si costruisca (e non si “dia”) in condivisione con l'apprendente.

Figura 16. *Diagramma dell'accessibilità (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom 2023: 41)*



Le risposte fornite dagli studenti al sondaggio ci fanno capire che loro stessi avvertono come necessari degli interventi che, se ben analizzati, ci accorgiamo andare nella stessa direzione dei principi dell'accessibilità.

Non è quindi vincente, a nostro avviso, la proposta di adottare percorsi e materiali differenziati a priori, in maniera standardizzata seguendo delle linee guida che, seppure suffragate da evidenze scientifiche, rimangono generali.

Piuttosto è opportuno lavorare in classe per costruire una accessibilità condivisa che potenzi la capacità di apprendimento linguistico di tutti, in particolare lavorando su

- la *metacognizione*, con dei supporti rivolti alle strategie, più che ai prodotti, in modo che l'apprendente possa comprendere la “regia” del lavoro dell'insegnante e orientarsi nella lezione di lingua;

- l'*empowerment*, perché la fragilità degli apprendenti riduce il loro senso di autoefficacia e quindi può far alzare delle barriere nei confronti degli apprendimenti che mettono a rischio la loro faccia, come ad esempio la produzione orale;
- la *responsabilità condivisa*, attraverso la co-costruzione di mappe, percorsi, sintesi, schemi che potenzi le abilità di studio e personalizzi l'apprendimento.

La finalità dell'insegnamento diventa quindi la costruzione progressiva dell'autonomia degli apprendenti che, attrezzati di un ampio e variegato bagaglio di strategie di apprendimento ed esistenziali, possano affrontare con consapevolezza i percorsi di studio superiori che riterranno più adatti alle proprie potenzialità.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benavente Ferrera S. (2021), "Costruire l'accessibilità al testo disciplinare: una risorsa inclusiva nella classe plurilingue della scuola secondaria di primo grado", in *Educazione interculturale*, 19, 2, pp. 176-192.
- Biral M. (2000), "Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma, pp. 218-230.
- Blanco Canales A. (2014), "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes", in *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, pp. 71-91.
- Byrd P. (2001), "Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation", in Celce-Murcia M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Cengage Learning, Boston, pp. 415-427.
- Cabbage K. L., Farquharson K., Iuzzini-Seigel J., Zuk J., Hogan T. P. (2018), "Exploring the overlap between dyslexia and speech sound production deficits", in *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 4, pp. 774-786.
- Cappelli G., Nocetti S., Arcara G., Bambini V. (2018), "Pragmatic competence and its relationship with the linguistic and cognitive profile of young adults with dyslexia", in *Dyslexia*, 24, 3, pp. 294-306: <https://doi.org/10.1002/dys.1588>.
- Celentin P. (2012), "Didattica del francese lingua straniera ad allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche", in *Educazione Linguistica – Language Education ELLE*, 1, 3, pp. 605-617: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/art-10.14277-2280-6792-39p.pdf>.
- Cersosimo R. (2022), "I manuali di lingua francese per la scuola secondaria di I grado: un'indagine sull'accessibilità per gli studenti con DSA", in *SeLM, Scuola e Lingue Moderne*, 2, pp. 4-11.
- Cersosimo R. (2024), "I criteri per la scelta di un manuale accessibile per la classe di lingua: conclusioni da un'analisi esplorativa per il francese al primo grado", in Amenta L., Loiero S., *Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica*, Atti del Convegno Giscel di Palermo 17-19 novembre 2022, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 297-309.
- Chung P. J., Patel D. R., Nizami I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, 9 (Suppl 1), S46.

- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.  
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- D'Annunzio B., Luise M.C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Daloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.
- Daloiso M. (2014), *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento*, Loescher, Torino.
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Daloiso M., Jiménez Pascual G. (2017), "Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva", in *Educazione Linguistica – Language Education ELLE*, 6, 3, pp. 363-384.
- Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, Erickson, Trento.
- Fogarolo F., Guastavigna M. (2013), *Insegnare e imparare con le mappe*, Erickson, Trento.
- Garinger D. (2002), "Textbook selection for the ESL classroom", in *Center for Applied Linguistics Digest*, 2, 10, pp. 99-102.
- Georgiou G. K., Ghazyani R., Parrila R. (2018), "Are RAN deficits in university students with dyslexia due to defective lexical access, impaired anchoring, or slow articulation?", in *Annals of Dyslexia*, 68, pp. 85-103.
- Georgiou G. K., Martinez D., Vieira A. P. A., Antoniuk A., Romero S., Guo K. (2021), "A meta-analytic review of comprehension deficits in students with dyslexia", in *Annals of Dyslexia*, 72, pp. 204-248: <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00244-y>.
- Kormos J., Smith A. M. (2012), *Teaching languages to students with specific learning differences*, 8, Multilingual matters, Bristol.
- Kormos J., Košak Babuder M., Pižorn K. (2019), "The role of low-level first language skills in second language reading, reading-while-listening and listening performance: A study of young dyslexic and non-dyslexic language learners", in *Applied Linguistics*, 40, 5, pp. 834-858: <https://doi.org/10.1093/applin/amy028>.
- Kuitche Talé G. (2012), "Saper contestualizzare materiali generici per l'insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d'italiano come lingua straniera", in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 209-225:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2819>.
- Littlejohn A. (2011), "The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse", in Tomlinson B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 179-211.
- McCloskey M., Rapp B. (2017), "Developmental dysgraphia: An overview and framework for research", in *Cognitive neuropsychology*, 34, 3-4, pp. 65-82.
- Melero Rodríguez C. A. (2012), "Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica", in *EL. LE Educazione linguistica. Language education*, 1, 3, pp. 515-527.
- MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*:  
[https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/188260](https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/188260).

- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the foreign language classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
- Snowling M. (1998), “Dyslexia as a Phonological Deficit: Evidence and Implications”, in *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 1, pp. 4-11: <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00201>.
- Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinare per l'inclusione*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Smythe I., Everatt J., Salter R. (2004), *The International Book of Dyslexia*, , John Wiley & Sons, Hoboken NJ.
- Velásquez D. C., Faone S., Nuzzo E. (2017), “Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 1-74: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9871>.
- Wang L.-C., Yang H.-M. (2015), “Diverse Inhibition and Working Memory of Word Recognition for Dyslexic and Typically Developing Children”, in *Dyslexia*, 21, 2, pp.162-176: <https://doi.org/10.1002/dys.1490>.
- Wagner R. K., Zirps F. A., Edwards A. A., Wood S. G., Joyner R. E., Becker B. J., Beal B. (2020), “The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation”, in *Journal of learning disabilities*, 53, 5, pp. 354-365.

