
Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche

Paola Celentin

Università degli Studi di Verona

ABSTRACT

In this essay we intend to propose an early systematization of the difficulties for a dyslexic Italian student learning French. We addressed our interest to students attending secondary school (11-19 years old), because in Italy French is taught in these school levels as a second language. From a brief discussion of the difficulties of this language for people with specific learning needs, we will focus specifically on the errors made by dyslexic students learning French and we will highlight some possible action to make the French language more accessible even to people who have this disorder.

In questo saggio intendiamo proporre una prima sistematizzazione delle difficoltà dell'allievo con disturbo specifico dell'apprendimento di fronte all'apprendimento del francese come lingua straniera. Abbiamo rivolto il nostro interesse principalmente a studenti in età di scuola secondaria di primo e secondo grado, visto che il francese in Italia si insegna in queste scuole. A partire da una breve disamina delle difficoltà di questa lingua per le persone con disturbo specifico dell'apprendimento, ci soffermiamo nello specifico sugli errori commessi dagli studenti dislessici nell'apprendimento del francese ed evidenziamo alcune possibili linee d'intervento per rendere la lingua francese più accessibile anche a chi ha questo disturbo.

1. INTRODUZIONE

Gli studi riguardanti l'apprendimento della lingua francese per le persone con disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) sono prevalentemente di matrice canadese (e, in misura minore, svizzera), sono elaborati, cioè, nei paesi in cui è necessario che i funzionari statali apprendano questa lingua come strumento di lavoro. Si tratta quindi di contesti in cui il francese è più lingua seconda che lingua straniera

(LS) e pertanto vanno fatti i debiti «aggiustamenti di tiro» riguardo le soluzioni ivi proposte, anche se, di base, le difficoltà e gli errori commessi sono i medesimi.

Non ci siamo addentrati nella proposta di tecniche specifiche, per le quali rimandiamo alla bibliografia che, se non ampia come quella esistente per la lingua inglese, vanta comunque studi e repertori di buona qualità. Nelle nostre indagini non abbiamo però rinvenuto né siti né pubblicazioni specifiche con materiali didattici per l'insegnamento della lingua francese a stranieri con DSA. Per l'insegnante si tratta quindi di adattare gli strumenti esistenti per il francese lingua materna alla luce delle caratteristiche specifiche della lingua materna degli studenti (l'italiano) e della loro età.

2. DIFFICOLTÀ DEL FRANCESE LS PER GLI ALLIEVI CON DSA

La lingua francese è considerata una lingua mediamente opaca (cfr. DALOISO, 2012: 75): conta 190 grafemi per realizzare 35 fonemi. Ad esempio, per scrivere il suono [o] in francese vi possono essere le seguenti dodici combinazioni grafiche: *o, ot, ots, ocs, au, aux, aud, auds, eau, eaux, ho, ô*. L'italiano invece è considerato una lingua trasparente (cfr. ibidem) in quanto conta 33 grafemi per rappresentare 25 suoni, l'inglese una lingua nettamente opaca visto che dispone di 1.120 grafemi per rendere i 40 suoni che la compongono.

A differenza dell'inglese, il francese possiede delle regole di conversione che, una volta automatizzate, permettono di leggere e scrivere correttamente anche le parole sconosciute. Ciononostante, per un allievo dislessico la lingua francese risulta particolarmente difficile perché attraverso queste regole di conversione fonema-grafema si riesce a scrivere correttamente solo circa il 50% delle parole. Le restanti parole possono essere lette correttamente solo attraverso la via lessicale, cioè avendo già in mente l'immagine sonora della parola stessa. Si tratta delle parole definite irregolari (come ad esempio *fusil, tabac, femme*) nelle quali i rapporti fra grafema e fonema non sono tipici e non rispondono alle regole di conversione. Se queste parole non appartengono già al lessico ortografico del lettore avverranno degli errori di regolarizzazione, cioè le parole saranno lette generalizzando le regole di conversione che si conoscono (ad esempio, *tabac* letto /tabak/ invece di /taba/ o *femme* letto /fem/ invece di /fam/).

Cadono quindi a pennello le parole di Paul Valéry:

Je ne parlerai donc pas de notre orthographe, malheureusement fixée, en toute ignorance et absurdité, par les pédants du XVII^e siècle et qui n'a cessé depuis lors de désespérer l'étranger et de vicier la prononciation de nos mots. Sa bizarrerie en a fait un moyen d'épreuve sociale: celui qui écrit comme il prononce est, en France, considéré inférieur à celui qui écrit comme on ne prononce pas.

Per un allievo con DSA le difficoltà principali del francese si possono delineare come segue:

- a. la *compitazione* presenta numerose anomalie (ad esempio il raddoppiamento delle consonanti che non segue alcuna regola: *aggraver-agrandir*, *apparaître-apercevoir*, *bannir-banal*, *combattant-combatif*, *colonne-colonel-colline*, *trappe-attrape*, *mourir-nourrir* ecc.);
- b. l'*assenza dell'accento tonico* su ogni parola di una frase o di un gruppo nominale (ad esempio «*trois beaux enfants*» si legge /*trua-bozanfan*/) che rende la comprensione più complessa; da questo punto di vista l'inglese è differente perché, dovendo pronunciare «*three nice children*», ogni parola è accentata ed è più semplice distinguere le tre parole;
- c. la *presenza della liaison* che rende impossibile, senza la conoscenza del contesto, individuare il confine fra le parole (ad esempio «*il est tout vert*» si legge esattamente come «*il est ouvert*» e cioè /*iletu-ver*/).

3. ERRORI TIPICI DELL'ALLIEVO CON DSA IN FRANCESE LS

Proponiamo di seguito una catalogazione degli errori tipici commessi dall'allievo con DSA nell'apprendimento del francese LS. Questa catalogazione ha lo scopo di aiutare l'insegnante a classificare gli errori in base a delle tipologie. Molti allievi commettono questo tipo di errori all'inizio del loro percorso di apprendimento, senza per questo essere considerati DSA. È solo la persistenza e l'accumulo di questi errori detti «specifici» che possono far pensare a delle situazioni a rischio che vanno quindi approfondite e trattate con gli strumenti idonei.

TIPOLOGIA DI ERRORE	ABILITÀ IN CUI SI MANIFESTANO	DESCRIZIONE		ESEMPI
Errori a dominante fonetica	Produzione orale e scritta	Omissione di	lettere	<i>pote</i> al posto di <i>porte</i>
			sillabe	<i>paye</i> al posto di <i>papaye</i>
			parole cerniera	<i>à, où, et, qui, sur, sous</i>
		Aggiunta di	lettere	<i>arbustre</i> al posto di <i>arbuste</i>
		Inversione		<i>cra</i> al posto di <i>car</i> , <i>fitre</i> al posto di <i>frite</i>
		Confusione di origine uditiva	consonanti sorde e consonanti sonore	<i>/f/ = /v/, /s/ = /z/, /c/ = /g/</i> ecc. e quindi le coppie minime come <i>boule-poule</i> , <i>faut-vaut</i> , <i>cran-grand</i> , <i>tard-dard</i>
			nasali	<i>/un/ = /in/, /m/ = /n/, /on/ = /an/</i> , ecc. e quindi le coppie minime come “mille”-“nil”
Confusione di origine visiva		u = n, b = d, m = n, ou = on, p = q, h = l ecc.; e quindi le parole come <i>fête</i> e <i>père</i> , <i>belle</i> e <i>balle</i> ecc. oppure le parole con aspetto simile <i>importance</i> e <i>impotence</i> , <i>dans</i> e <i>danse</i> , <i>obstacle</i> e <i>spectacle</i>		
Errori legati alle regole di lettura	Lettura	Lettere c, g, s		<i>cent</i> letto /cent/ al posto di /san/ <i>genoux</i> letto /gienu/ al posto /jenu/
		L <i>mouillé</i>		ill, ail, eil
		Suoni complessi (semivocali) e parole lunghe		ien, oin, ecc. e le parole come <i>philosophique</i> , <i>inestimable</i> , <i>propriété</i> ecc.

TIPOLOGIA DI ERRORE	ABILITÀ IN CUI SI MANIFESTANO	DESCRIZIONE	ESEMPI
Errori nella individuazione delle parole nella frase	Produzione scritta	Fusione	«jaine» al posto di «j'aime» «pluvite» al posto di «plus vite» «onnetalé» al posto di «on est allé» «chessoï» al posto di «chez soi» «féduski» al posto di «fait du ski» «quarantan» al posto di «quarante ans»
		Segmentazione	«d'ossié» al posto di «dossier»
Errori legati all'ortografia degli omofoni	Produzione scritta	Omofoni grammaticali	<i>a = à, on = ont, et = est, son = sont</i>
		Omofoni lessicali	<i>ver, vers, verre, vert mer, mère, maire sang, sans, cent</i>
Grafie non esistenti in francese	Produzione scritta	A differenza degli errori nella segmentazione delle parole nella frase, qui si tratta di parole che non possono esistere in francese perché contrarie alle regole di conversione fonema/grafema.	«il au» al posto di «il a eu» «carrte» al posto di «carte» «il avè» al posto di «il avait»

TIPOLOGIA DI ERRORE	ABILITÀ IN CUI SI MANIFESTANO	DESCRIZIONE	ESEMPI
Errori grammaticali	Produzione sia scritta che orale	Mancato riconoscimento della natura delle parole e difficoltà nell'analisi della loro funzione	«Il a été en France»: <i>été</i> viene interpretato come sostantivo «estate» e la frase diventa incomprensibile
		Errori di accordo	«Une fête amusant» al posto di «Une fête amusante»
		Confusione nell'individuazione del tempo dei verbi	«Ils étaient jeunes»: <i>étaient</i> viene recepito all'orale come participio passato <i>été</i> e la frase diventa incomprensibile
		In generale, difficoltà di comprensione e di applicazione delle regole di grammatica.	Ad esempio, confusione della preposizione articolata <i>du</i> : «Les étudiants de le lycée» al posto di «Les étudiants du lycée»

4. DIDATTICA DELLA LS AD ALLIEVI CON DSA NELLA SCUOLA SECONDARIA: COSA SI PUÒ FARE?

In questa sede non ci soffermiamo sulle indicazioni generali relative al metodo di lavoro, agli strumenti compensativi e dispensativi che si possono adottare con gli allievi con DSA nell'insegnamento linguistico, per le quali rimandiamo a trattazioni più ampie (DALOISO, 2012).

Qui ci soffermiamo sulle specificità della lingua francese e del suo insegnamento ad allievi in età di scuola secondaria (dagli undici ai diciannove anni) visto che questo è il contesto in cui opera normalmente il nostro destinatario, cioè l'insegnante di francese LS in Italia.

Ci sentiamo solo di ribadire come, in molti i casi, gli interventi a favore degli allievi con DSA vadano in realtà a vantaggio dell'intera classe, considerato il carattere sistematico e riflessivo che li caratterizza.

Ci sembra inoltre importante sottolineare come tutti questi interventi vadano inseriti nella più ampia programmazione didattica e non risultare «avulsi» dal lavoro della classe.

Per finire, questo tipo di intervento può dare i suoi frutti solo se è bre-

ve, intenso ma costante: sono più efficaci cinque minuti ad ogni lezione che due ore una volta al mese.

4.1. Sviluppare la consapevolezza fonologica in francese LS

Nell'apprendimento della LM il grado di sviluppo della consapevolezza fonologica è un indice predittivo inequivocabile per determinare la probabilità che la persona sia colpita da DSA. Un buon lavoro metafonologico in LM in età prescolare e nei primi anni della scuola primaria «spiana» la strada anche per gli apprendimenti linguistici successivi. Attualmente è in corso un processo di sensibilizzazione nei confronti di questa competenza nei gradi inferiori della scuola italiana. Non vi è altrettanta attenzione, invece, all'importanza di lavorare sul versante fonetico e fonologico durante le lezioni di LS a scuola, in particolar modo nella scuola secondaria. Questo tipo di potenziamento, invece, gioverebbe ampiamente all'intera classe, migliorando l'apprendimento delle persone senza disturbo e favorendo l'automatizzazione del collegamento fonema-grafema per le persone con DSA.

4.1.1. *Il disturbo fonologico*

Gli studi hanno dimostrato che alcuni bambini dislessici non hanno costruito correttamente il sistema fonologico della loro lingua materna. Questi bambini non riescono a discriminare dei fonemi distinti (ad esempio /t/ e /d/). Possono però operare delle distinzioni per uno stesso fonema pronunciato in modo diverso (ad esempio /t/ aspirato e /t/ duro). In un certo senso si può dire che sono «daltonici del suono».

Il disturbo fonologico può essere definito come una difficoltà nel trattamento dei suoni. L'esistenza di questo disturbo comporta delle difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze grafema-fonema e questo porta al disturbo dell'apprendimento della lettura e dell'ortografia dei bambini dislessici.

Si stima che circa il 67% dei dislessici siano affetti da questo tipo di dislessia definita fonologica (BARROUILLET ET AL., 2007). Queste persone leggono soprattutto «attraverso gli occhi» e sono dette gli «indovini», in quanto, di fronte ad una parola sconosciuta, utilizzano spesso le prime lettere o sillabe per tentare di indovinare la parola intera. In questo modo commettono moltissimi errori di decodifica senza interrompere la lettura, anche se il senso della frase non è compiuto.

Al momento della *lettura*, questo tipo di dislessia comporta:

- a. confusione dei suoni (*guvette* al posto di *cuvette*);
- b. inversione nell'ordine delle lettere (*clame* al posto di *calme*);
- c. difficoltà di segmentazione lessicale;
- d. difficoltà a leggere le parole meno frequenti.

Oltre all'impatto sulla lettura, il disturbo fonologico comporta delle difficoltà a livello:

- a. della *lingua orale*, che si manifestano in tutti i compiti che richiedono la pronuncia della parola: ripetizione, linguaggio, spontaneo, denominazione. Si notano difficoltà nell'apprendimento di nuove forme sonore che si ripercuotono sull'apprendimento delle lingue straniere;
- b. della *memoria verbale a breve termine*, la capacità, cioè di conservare un certo numero di informazioni (cifre, parole, frasi) per il tempo necessario a trattarle. Uno *span* di memoria troppo limitato provoca problemi in numerosi compiti cognitivi, fra cui la comprensione orale e scritta e, per la lingua francese, gli accordi di genere e numero.
- c. delle *capacità metafonologiche*, cioè la capacità di manipolare i suoni della lingua.

4.1.2. Livelli di consapevolezza fonologica e attività

Con il termine «consapevolezza fonologica» ci si riferisce all'abilità di identificare e manipolare le parole in una frase e le parti di una parola (sillabe, rime e fonemi). Il livello più alto della consapevolezza fonologica è dato dalla consapevolezza fonemica che corrisponde all'abilità di identificare e manipolare i fonemi.

Nella tabella seguente riportiamo i livelli di consapevolezza fonologica, la descrizione dell'abilità richiesta e alcuni esempi di attività da proporre per sviluppare l'abilità descritta. È da tener presente che le attività posseggono gradi di difficoltà diversi: i compiti che richiedono di compiere operazioni sui fonemi sono generalmente considerati appartenenti a un livello di difficoltà più alto rispetto alle prove in cui è richiesto di operare con unità più grandi, come le sillabe, che implicano un livello più «rudimentale» di consapevolezza fonologica.

LIVELLO DI CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA	DESCRIZIONE DELL'ABILITÀ	ESEMPIO DI ATTIVITÀ
Parola	Distinguere e manipolare le parole in una frase.	<i>Insegnante:</i> Avanza di un passo per ogni parola della frase «Le chat est noir». L'allievo avanza di quattro passi.
Sillaba	Distinguere e manipolare le sillabe di una parola.	<i>Insegnante:</i> Batti le mani per ogni sillaba del nome che io dico. (ad esempio: «Marie», due battiti).
Rima	Riconoscere, identificare e produrre delle parole che rimano.	<i>Insegnante:</i> Ora reciterò una filastrocca. Alza la mano ogni volta che sentirai una parola che fa rima con <i>gris</i> .

LIVELLO DI CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA	DESCRIZIONE DELL'ABILITÀ	ESEMPIO DI ATTIVITÀ
Fonema	Isolamento: riconoscere i suoni individuali che compongono una parola.	<i>Insegnante:</i> Qual è il primo suono di <i>souris</i> ? <i>Allievo:</i> /s/.
	Identificazione: riconoscere lo stesso suono in parole diverse.	<i>Insegnante:</i> Quale suono si ripete in <i>main, minou, mouette</i> ? <i>Allievo:</i> /m/.
	Categorizzazione: riconoscere che una delle parole dell'insieme ha un suono differente dalle altre.	<i>Insegnante:</i> Quale parola non comincia con lo stesso suono delle altre: <i>pomme, porte, crayon</i> ? <i>Allievo:</i> <i>Crayon</i> .
	Fusione: ascoltare una sequenza di suoni e combinarli per formare una parola.	<i>Insegnante:</i> Che parola dico /l/-/a/-/c/? <i>Allievo:</i> <i>Lac</i> .
	Segmentazione: dividere la parola in suoni, pronunciare ciascun suono battendo le mani o contando.	<i>Insegnante:</i> Che suoni ci sono nella parola <i>niche</i> ? <i>Allievo:</i> /n/-/i/-/ch/.
	Sottrazione: identificare la parola che resta quando si toglie un fonema da una parola.	<i>Insegnante:</i> Cosa diventa la parola <i>neuf</i> senza il suono /n/? <i>Allievo:</i> <i>Æuf</i> .
	Addizione: formare una parola nuova aggiungendo un fonema ad una parola esistente.	<i>Insegnante:</i> Dì la parola «ri». <i>Allievo:</i> Ri. <i>Insegnante:</i> Ora aggiungi il suono /c/ all'inizio. Che parola ottieni? <i>Allievo:</i> <i>Cri</i> .
	Sostituzione: sostituire un fonema con un altro per creare una parola nuova.	<i>Insegnante:</i> Dì la parola <i>sol</i> . <i>Allievo:</i> <i>Sol</i> . <i>Insegnante:</i> Ora dilla un'altra volta e sostituisci il suono /s/ con i suono /b/. Che parola ottieni? <i>Allievo:</i> <i>Bol</i> .

Può essere utile, fatte salve le considerazioni formulate da Daloiso (2012: 212), dotarsi di uno strumento atto a rilevare il grado di consapevolezza fonologica degli allievi. Una griglia ben strutturata si può trovare fra i materiali pedagogici dell'Atelier online dell'Ontario (Canada).¹ Anche se pensata per allievi in età di scuola dell'infanzia-primaria può essere agevolmente impiegata anche in secondaria, ovviamente impiegando per la rilevazione delle tecniche adeguate al grado scolastico.

4.2. Riflettere sul funzionamento della lingua scritta

Con il termine «metacognizione» ci si riferisce all'insieme delle conoscenze che un soggetto possiede sulle proprie attività cognitive ed il controllo che è in grado di esercitare su di esse (CORNOLDI, 1999). L'atteggiamento metacognitivo, quindi, «riguarda la generale propensione a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla ed estenderla: essa può aiutare il bambino anche quando egli non possiede conoscenze metacognitive specifiche utili per il caso proposto» (CORNOLDI, CAPONI, 1991).

Senza dilungarci sull'importanza dello sviluppo di queste competenze per tutti gli studenti, ci preme sottolineare come questa attitudine più attiva, strategica e consapevole verso lo studio e l'assimilazione delle competenze giovi agli studenti con DSA, presentandosi come efficace misura compensativa alle carenze in altre sfere di competenza.

4.2.1. Il disturbo visivo e dell'attenzione

Il disturbo visivo e dell'attenzione (dislessia superficiale) impedisce all'allievo con DSA di costituirsi un lessico ortografico, in quanto ha difficoltà a distribuire in maniera omogenea la sua attenzione sull'insieme della sequenza di lettere. Di conseguenza, alcune lettere della parola scritta sembreranno più rilevanti di altre ed egli non perverrà all'identificazione della parola nel suo complesso. Ad esempio, la parola *maison*, qualche volta sarà vista come «MaisON», altre volte come «MaISon», di conseguenza la parola non sarà mai trattata nella sua integralità e nessuna immagine stabile potrà essere conservata in memoria.

1. Grille d'observation - Conscience phonologique, http://atelier.on.ca/edu/coreLite.cfm?p=main&modID=12&modColour=1&L=2&scene=mod12_tab2_sc19.

L'allievo non riesce a far corrispondere un'unità visiva ad un'unità sonora.

Questo tipo di dislessia colpisce circa il 10% dei dislessici (BARROUILLET ET AL., 2007). Le persone colpite da questo tipo di dislessia leggono soprattutto «attraverso le orecchie» e utilizzano prevalentemente, nella lettura, la via fonologica.

Questo comporta:

- una *lettura lenta e molto sillabata* che fa perdere il senso di quello che si sta leggendo;
- un'*ortografia* d'uso molto deficitaria;
- una *scrittura fonetica* (l'allievo scrive quello che sente e, a volte, nello stesso testo la medesima parola è scritta con grafie differenti, sempre rispettando la forma sonora, ad esempio per *maison* possiamo trovare «mézon» o «meison», per *gouvernement* possiamo trovare «gouvai-
renement» o «gouvèrnement»);
- degli errori che non tengono in considerazione le regolarità del francese (ad esempio, la parola «terrminer» non può esistere in francese perché non c'è mai doppia «r» prima di una consonante);
- delle difficoltà nell'apprendimento delle grafie nuove, complesse o comunque irregolari (*monsieur, écho, chœur, pied*);
- grosse difficoltà nel ricopiare (dalla lavagna o da un testo).

Queste persone hanno bisogno di ripetere anche duemila volte una parola prima di memorizzarne l'ortografia (contro un massimo di quattordici volte per le persone non dislessiche). Ci si rende quindi conto di come sia importante lavorare con questi allievi per aumentare la quantità di lessico ortografico a loro disposizione.

4.2.2. *Le corrispondenze grafemi/fonemi*

Sembra strano affrontare questo tipo di nozione alla scuola secondaria, ma, in realtà, anche gli studenti senza alcun disturbo particolare confessano di faticare a ricordare delle particolarità della loro LM. Per il francese LS i meccanismi da tenere sempre sotto controllo sono le modalità d'uso della cediglia, i casi in cui /g/ e /c/ sono dolci o duri, o i grafemi complessi (*euil, eil, ail* ecc.).

4.2.3. I morfogrammi lessicali (prefissi, suffissi, derivati)

In francese, come in italiano, molti prefissi si aggiungono semplicemente al nome o all'aggettivo, come ad esempio *inacceptable* = «non acceptable», *inaction* = «non action» ecc.

Molti suffissi, inoltre, hanno una forma fissa, sempre uguale, che si aggiunge anch'essa a un nome o ad un aggettivo, come ad esempio *peureux-peureuse*, *venteux-venteuse*, *mortel-mortelle*, *accidentel-accidentelle* ecc.

In definitiva si tratta di far vedere all'allievo come, in francese come in italiano, molte parole si costruiscano in modo abbastanza regolare. La presa di coscienza di questa regolarità è spesso nuova per lui e contribuisce, in una certa misura, a diminuire il suo stress di fronte alla scrittura.

Anche il ricorso ad alcune nozioni di storia della lingua è fecondo e valorizzante per l'allievo che ha l'impressione di affrontare nuovi territori, meno infantili. Può essere quindi utile, ad esempio, riflettere con lui sugli accenti in francese e portarlo a scoprire che l'accento circonflesso ricorda una «s» scomparsa (*hôpital* e *hospitalier*, *bête* e *bestial* ecc.).

Gli esercizi di questo tipo hanno sicuramente dei limiti: alcune parole sono irregolari, il vocabolario limitato dell'allievo gli impedisce di trovare parole della medesima famiglia ecc. Ciononostante, tutti questi esercizi di derivazione, a condizione di praticarli per piccoli blocchi, affrontando una sola nozione per volta e, obbligando l'allievo a crearsi dei supporti mnemonici visivi, danno dei risultati, anche se modesti. L'allievo amplia il suo vocabolario e, soprattutto, constata che nell'ortografia sono presenti certe regolarità.

4.2.4. I morfogrammi grammaticali (terminazioni dei verbi, marche di genere e di numero)

I morfogrammi grammaticali possono essere considerati la tappa successiva. Con questo termine ci riferiamo alle marche finali scritte, e spesso non pronunciate, che indicano in francese il genere, il numero e la persona (nella coniugazione). Saranno da rivedere con l'allievo, per esempio, le terminazioni possibili in base alla persona e il numero nella coniugazione. L'allievo verrà anche sensibilizzato alla presenza o all'assenza della marca del femminile o del plurale, e alle conseguenze sul significato, come ad esempio: «une recette de gâteaux très sucrés» e «une recette de gâteaux très difficile», «un chapeau de laine chaud» e «un chapeau de laine bleue».

4.3. Adattare il modo di trattare gli omofoni

Gli allievi disortografici e dislessici beneficiano spesso della revisione di certi omofoni. Per essere efficace questa revisione deve essere realizzata in maniera particolare. Innanzitutto bisogna affrontare una sola parola per volta: *à*, per esempio, o *on*, e non la diade (*à-a*, *on-ont*) che crea il problema. Bisogna infatti evitare di presentare le due possibilità a confronto, perché questo non fa che aumentare la confusione dell'allievo.

In seguito si può ricorrere a delle mnemotecniche (rime, analogie divertenti, gesti); anche il riferimento ad un'altra lingua può essere utile.

In sostanza bisogna evitare di fare richiamo all'analisi grammaticale perché l'allievo, nel momento in cui rilegge i suoi compiti, è spesso in sovraccarico cognitivo e quindi non in grado di richiamare conoscenze complesse.

4.4. Privilegiare il lavoro breve ma metodico sulle regolarità del francese LS

Il lavoro sull'ortografia con l'allievo dislessico si concentra inizialmente sulle parole decontestualizzate. Gli viene presentata in primo luogo la regola, con alcuni esempi, poi gli si chiede di scrivere alcune parole che, secondo lui, funzionano secondo questa regola. Ad esempio, dopo avergli mostrato che «g» è dolce quando è seguita da «e» e «i», lo si invita a trovare delle parole con questa sequenza di lettere e a scriverle al computer. Il lavoro su supporto informatico offre innumerevoli vantaggi: migliora la leggibilità, permette di usufruire del correttore automatico, consente di conservare copia del lavoro svolto, e, soprattutto, permette di far sparire facilmente le parole non pertinenti.

L'allievo proporrà molto frequentemente delle parole che non corrispondono alla regola evidenziata, o che sono delle eccezioni. Ad esempio, cercando le parole con «ge» e «gi» troverà forse *girafe*, *gentil*, *genoux*, ma proporrà anche *déjeuner*. È importante che questa parola inopportuna sia subito eliminata dalla lista e messa su un'altra pagina. Una volta trovate alcune parole pertinenti con la regola si può praticare la derivazione: si riesce a trovare un nome, un aggettivo, un verbo della stessa famiglia? Cosa osserviamo sul piano ortografico? Lo scopo, anche in questo caso, è quello di far osservare all'allievo le grandi regolarità ortografiche all'interno di una medesima famiglia di parole.

Quando un argomento sembra ben consolidato (anche attraverso sessioni di lavoro autonomo che segua le tappe del lavoro visto con l'insegnante) si può passare al successivo.

È preferibile lavorare sull'ortografia in sessioni brevi e intense, ma ripetute (laddove è possibile) alcune volte a settimana e poste nei momenti in cui la concentrazione dell'allievo è al massimo.

È un lavoro lento, complementare agli interventi sulla composizione dei testi e sul metodo di lavoro.

Questo processo dovrebbe condurre l'allievo a rendersi conto che la lingua è un sistema che funziona con una certa regolarità e del quale si possono apprendere i principi generali.

5. CONCLUSIONI

Nell'insegnamento delle lingue straniere l'allievo dislessico si scontra con la difficoltà, amplificata in modo esponenziale rispetto ai compagni, di comprendere quello che l'insegnante dice, di percepire i suoni nuovi e l'inizio e la fine delle parole, di cogliere il significato in base al contesto.

La metodologia glottodidattica necessita quindi di essere rivista alla luce dei bisogni di questi allievi. Il più ampio ricorso alla lingua materna, la richiesta di un insegnamento esplicito e meno basato sull'induzione, l'analisi di campioni di lingua regolari più che autentici sono in parziale contrasto con quanto previsto dalla glottodidattica di impianto comunicativo e quindi dai manuali attualmente in adozione.

BIBLIOGRAFIA

- BARROUILLET P. ET AL., 2007, *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*, Paris, Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- BRAZEAU-WARD L., 1998, *Dyslexie et français langue seconde*, http://www.dyslexiaassociation.ca/francais/files/dyslexie_et_francais_langue_seconde.pdf.
- BRAZEAU-WARD L., 1998, *La méthode EMS Enseignement Multisensoriel Simultané*, Centre canadien de la dyslexie, Ottawa, http://www.dyslexiaassociation.ca/francais/files/ems_f.pdf.
- Dyslexie et dysorthographie: informations et recommandations à l'usage des enseignants*, Confederazione Svizzera, Canton de Vaud, Département de la formation de la jeunesse et de la culture http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Brochure_Dyslexie.pdf.
- CORNOLDI C., 1999, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- CORNOLDI C., CAPONI B., 1991, *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson.
- DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET Università.
- LANGÉ G., 2005, «Modalità di insegnamento dell'inglese per alunni con DSA», VIII

- Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana Dislessia, Milano, 10 giugno, http://www.besimperia.it/bes/modalita_di_inglese_a_dsa.pdf.
- NIJAKOWSKA J., 2010, *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol, Multilingual Matters.
- BRUNSWICK N., MCDUGALL S., DAVIES P., 2010, *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*, New York, Psychology Press.
- GABRIELI C., GABRIELI R., 2008, *Dyslexia. What is it? Uno studio sull'insegnamento della lingua inglese a studenti dislessici*, Roma, Armando.
- NUTTALL C., 1996, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann Educational.
- JAŠKOVÁ P., 2011, *Jeu linguistique et dyslexie en classe de FLE*, tesi di laurea, Univerzita Karlova v Praze, <http://www.suf.cz/obsah/dokumenty/DPJaskova>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2002, *Lire au CP: repérer les difficultés pour mieux agir*, Paris, CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2004, *Lire au CP: enseigner la lecture et prévenir les difficultés*, Paris, CNDP.
- SCHNEIDER E., CROMBIE M., 2003, *Dyslexia and Foreign Language Learning*, London, Fulton.
- SIMIONESCHI G. (a cura di), 2010, *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Annali della Pubblica Istruzione, Milano, Le Monnier.
- TANCZOS J., MONOS K., WIWCZAROSKI T.B., 2011, «Principles and Methods of Teaching Foreign Languages to Dyslexic Learners», *Esp-World*, 32, <http://esp-world.info>.
- THOMSON M., 2007, *Dyslexia and Modern Foreign Languages*, East Kilbride, Thomson Litho.