

## L'uso delle TIC nella didattica del francese a studenti con bisogni educativi speciali nel quadro della formazione del TFA

### The use of ICT in French didactics for students with special educational needs in the context of the training of TFA

EMANUELA BUIZZA

*This research is based both on the observation of some lessons of the teacher training program (TFA – Tirocinio Formativo Attivo) at the University of Bergamo and on the professional experience of the trainee teachers attending the program. The first part of the article tries to point out the role of the ICT in the language learning process, namely in case of special needs students. Furthermore, after analyzing the use of ICT during the training program lessons, the article presents a survey which was submitted to the trainee teachers: the results show how the training program influenced their awareness in personalizing the learning process, also by using ICT.*

**KEYWORDS:** FRENCH DIDACTICS, DIDACTIS, ICT, SPECIAL EDUCATION NEEDS, DISABILITY

#### Introduzione

L'integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella didattica delle lingue straniere sembra imprescindibile. A livello europeo, documenti quali il *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti* e il *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue*<sup>1</sup> presentano tra i propri descrittori diverse voci dedicate alle competenze informatiche dei docenti: viene richiesto loro di saper utilizzare in maniera efficace le TIC per organizzare il proprio lavoro, per selezionare e progettare materiali e attività, ma anche per favorire l'apprendimento indipendente dello studente e la sua autonomia.

In Italia, la formazione all'uso delle TIC nella didattica trova spazio nei corsi per la formazione e l'abilitazione all'insegnamento, in passato la SSIS, Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario, oggi il TFA, Tirocinio Formativo Attivo.

Se l'uso delle TIC è oggi considerato cruciale nell'apprendimento delle lingue, particolarmente prezioso può essere il loro apporto nella personalizzazione dei

percorsi di apprendimento per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), in quanto sono strumenti versatili che possono essere adattati al raggiungimento di diversi obiettivi di apprendimento in diversi livelli di competenza.

Il presente lavoro nasce dalla partecipazione ad alcune lezioni del secondo ciclo del TFA ordinario presso l'Università degli Studi di Bergamo. L'osservazione si è proposta di considerare come l'uso delle TIC fosse integrato negli insegnamenti che avevano come obiettivo formare gli specializzandi all'insegnamento ad alunni con BES.

Prima di analizzare la didattica del TFA, ci è sembrato opportuno fare il punto sul ruolo delle TIC nella didattica delle lingue straniere (§1) e sull'insegnamento delle lingue straniere ad alunni con BES (§2). L'ultima parte (§3) è frutto della partecipazione ad alcuni corsi del TFA (*Progettazione e programmazione dei percorsi di individualizzazione e di personalizzazione volti alla disabilità certificata e ai BES* e dei laboratori *BES nella didattica del francese e TIC per la didattica del francese*), ma anche di una riflessione sul vissuto dei docenti

tirocinanti: infatti, a conclusione del lavoro, sono stati riportati i risultati di un questionario sulla loro esperienza formativa (come specializzandi e come insegnanti) nella didattica ai BES e nell'uso delle TIC.

## 1. Il ruolo delle TIC nella glottodidattica

### 1.1. L'evoluzione degli strumenti

L'insegnamento delle lingue straniere ha ampiamente approfittato dello sviluppo tecnologico del secolo scorso. L'evoluzione della glottodidattica, infatti, è andata di pari passo con lo sviluppo tecnologico e in particolare con quello delle TIC. Balboni, a tal proposito, osserva come le innovazioni tecnologiche abbiano determinato la nascita e lo sviluppo di alcuni metodi attraverso la loro funzione di "catalizzatori", vale a dire:

quegli elementi che non entrano nella reazione chimica ma senza la cui presenza la reazione (in questo caso tra lingua e la mente dello studente) non avviene<sup>2</sup>.

Ripercorriamo brevemente la storia delle (glotto)tecnologie fino ai giorni nostri per illustrare come abbiano giocato, e continuano a giocare, tale ruolo di "catalizzatori" nell'apprendimento delle lingue straniere.

A partire dagli anni Venti, negli Stati Uniti, iniziarono a diffondersi corsi di lingua su dischi a 78 giri. Il disco è anche uno dei sussidi dell'*Army Specialized Training Program* (ASTP), che mira ad insegnare le lingue ai membri dell'esercito: basandosi sulle teorie neo comportamentistiche, secondo le quali l'apprendimento si deve a una serie di stimoli e risposte seguite da feedback positivo o negativo, il discente ascolta spezzoni di lingua registrati, risponde allo stimolo e ascolta la soluzione corretta.

Nel frattempo, anche l'insegnamento a distanza si appropria di nuovi strumenti con la diffusione di corsi di lingua alla radio e, più tardi, alla televisione, mezzi che di fatto non permettevano l'interazione con il docente.

L'avvento del registratore a nastro offre la possibilità non solo di ascoltare e di ripetere, ma anche di mantenere traccia delle proprie produzioni orali e di poterle riascoltare. Con il registratore vedono la luce i primi laboratori linguistici, che sono impiegati negli insegnamenti delle lingue basati sugli approcci strutturalistici: tali approcci si affidano a esercizi *pattern*

*drill*, che propongono sequenze stimolo-risposta-conferma per favorire la memorizzazione di elementi linguistici.

In parallelo, anche l'informatica fa il proprio ingresso nella didattica con attività di matrice comportamentista. Come ricorda Fratter<sup>3</sup>, i primi programmi a scopo istruttivo appaiono negli anni Sessanta: sono chiamati CAI (*Computer Assisted Instruction*) e si basano sul concetto di Istruzione programmata (IP), proponendo esercizi di tipo ripetitivo applicati a porzioni di lingua: il software propone uno stimolo al discente, il quale a sua volta deve fornire alla macchina l'input richiesto al fine di ricevere dalla stessa macchina un feedback positivo o negativo.

Gli approcci strutturalistici vengono superati negli anni Settanta dalla didattica comunicativa che

ponendo l'accento sulla comunicazione più che sulla grammatica o sulle strutture, si proponeva di fornire all'apprendente gli strumenti che gli avrebbero consentito di interagire attivamente nelle situazioni e condizioni più svariate<sup>4</sup>.

Questa semplice definizione spiega come la nuova visione della glottodidattica metta al centro del processo di apprendimento il discente e lo sviluppo della sua competenza comunicativa<sup>5</sup>, che concerne non solo le abilità linguistiche, ma anche la capacità di saperle adottare a seconda del contesto. Nasce l'approccio comunicativo, che vede nei lettori e registratori audio e video, nelle cassette audio e video, negli audio CD strumenti didattici per ascoltare e registrare la lingua prodotta in un determinato contesto. L'approccio comunicativo è giunto fino ai giorni nostri e ha fatto proprie anche le tecnologie dell'informazione e della comunicazione che si sono evolute in seguito, in quanto tutte le strumentazioni di comunicazione autentica possono permettere allo studente di usare la lingua come strumento di azione sociale e di contribuire all'apprendimento<sup>6</sup>.

Anche sul versante dell'informatica si assiste a un cambiamento: a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta vengono adottati i programmi denominati CALL (*Computer Assisted Language Learning*), che, a differenza dei programmi predecessori, come ricordano Garelli e Betti<sup>7</sup>, lasciano al discente maggiore controllo sul programma: la macchina non chiede più di fornire una risposta esatta, ma diventa uno strumento che propone

suggerimenti per svolgere attività più articolate, stimolando le abilità dello studente.

Tale evoluzione è stata resa possibile anche dallo sviluppo delle potenzialità dei computer, che, a partire dagli anni Novanta, diventano sempre più multimediali, ossia possono integrare ai testi i codici iconici e acustici attraverso immagini e suoni. Il computer presenta nuove potenzialità e non ha più il solo compito di addestrare a eseguire correttamente degli esercizi, ma diventa uno strumento per raggiungere un obiettivo di apprendimento.

Gli anni Novanta vedono l'ingresso di Internet nella didattica, prima solo come archivio multimediale di informazioni e di materiale linguistico autentico, poi come mezzo di comunicazione che trasferisce in classe esperienze reali e sollecita il bisogno di interagire e di apprendere le lingue per soddisfare tale bisogno.

Nel tempo le risorse tecnologiche utili nell'insegnamento delle lingue, quindi, si sono moltiplicate, ampliando la possibilità di scelta didattica dei docenti.

### 1.2. Integrare le tecnologie nell'insegnamento linguistico

Mangenot<sup>8</sup>, citando le osservazioni di ricerche sull'uso delle TIC in ambito formativo, afferma che, perché l'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione migliorino la qualità dell'educazione sono necessarie quattro condizioni:

Premièrement, les enseignants doivent examiner leurs croyances sur l'apprentissage et sur la valeur des différentes activités pédagogiques. Deuxièmement, la technologie doit être considérée comme un outil parmi tant d'autres et faire partie intégrante d'une structure programmatique et pédagogique cohérente. Troisièmement, les enseignants doivent travailler dans des contextes propices à la prise de risque, à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu. Quatrièmement, bien que la technologie puisse catalyser le changement, on doit considérer son intégration comme une entreprise de longue haleine.

Appare chiaro che l'uso delle TIC nella didattica non può essere considerato un mero processo di sostituzione di libri e lavagne con tablet e LIM. L'insegnante è chiamato a riflettere su cosa intende per apprendimento, a considerare il rischio di scegliere e di sperimentare l'uso delle tecnologie tra gli strumenti a sua disposizione, tenendo

conto del fatto che tale sperimentazione potrebbe essere un processo di non immediata conclusione.

### 1.3. Il ruolo delle TIC nel processo di apprendimento

Santacroce, in un saggio in cui la nozione di *multimédia* si caratterizza come

un ensemble de pratiques et usages sociaux de communication [...] rendues possibles par les technologies "numériques", et s'exprimant essentiellement de nos jours via le réseau Internet [...] et par la consultation de produits multimédia,

riflette su come la didattica delle lingue straniere possa essere interessata dalle TIC in quanto *multimédia* è uno strumento capace di fare raggiungere più rapidamente gli obiettivi dell'insegnamento/apprendimento delle lingue per i suoi contenuti, per le sue modalità di funzionamento (in particolare l'interattività), per il suo aspetto ludico che potrebbe rinforzare la motivazione, per il maggior grado di autonomia di cui potrebbe beneficiare il discente<sup>9</sup>.

In questa citazione sono menzionati alcuni fattori che possono rendere più efficace l'apprendimento attraverso le TIC:

- i contenuti: il web moltiplica continuamente e in modo indefinito i contenuti fruibili dagli utenti, contenuti che possono entrare in processi di apprendimento informali o formali;
- le modalità di funzionamento: la pluralità degli strumenti e delle risorse, soprattutto *online*, presenti sullo scenario della glottodidattica permette di andare incontro a una pluralità di esigenze di apprendimento. L'insegnante dovrà valutarne le caratteristiche linguistiche e tecniche, il loro grado di accessibilità, la pertinenza con il percorso didattico stabilito;
- la motivazione: secondo Caon<sup>10</sup>, essa può essere promossa, oltre che attraverso una relazione di fiducia con il docente, attraverso contenuti di diversa varietà che incontrino l'interesse degli studenti, attraverso metodologie che attivino processi cognitivi dei discenti, attraverso materiali e ambienti (fisici e virtuali) che offrano stimoli piacevoli: contenuti, metodologie, materiali e ambienti che possono concretizzarsi attraverso le TIC;
- l'autonomia del discente: le tecnologie in quanto strumenti flessibili, possono adattarsi, possono

permettere di graduare e differenziare il grado di difficoltà delle attività proposte, contribuendo a rendere ciascuno studente autonomo nel suo processo di apprendimento.

#### 1.4. Risorse del web 2.0

Si possono distinguere tre funzioni di Internet nella didattica<sup>11</sup>:

- Internet come banca dati di informazioni, caratteristica principale della prima generazione della rete, denominata *web 1.0*.
- Internet come ambiente comunicativo che ospita gli strumenti di comunicazione interpersonale della *CMC (Computer Mediated Communication)*, dalla posta elettronica, ai forum, alle chat...
- Internet come ambiente di collaborazione, di condivisione e di costruzione di informazioni e di conoscenze.

L'evoluzione della rete viene generalmente indicata con il termine *web 2.0*: Internet è inteso come uno spazio dove ciascuno ha la possibilità di portare il proprio contributo nel processo di scambio e di produzione dei contenuti. Perez, sull'evoluzione del web, afferma che

le Web 2.0 a ajouté dans ses outils une volonté de redonner le pouvoir aux utilisateurs, les internautes devenant acteurs: voici la philosophie du nouveau concept<sup>12</sup>.

Analizzeremo, senza pretesa di esaustività, alcune delle risorse del web di oggi che possono costituire una risorsa nella glottodidattica.

##### *L'e-mail*

Questo strumento di comunicazione asincrona è facile da usare, economico e veloce. Grazie a queste caratteristiche, può essere alla base di una costruzione di uno scambio comunicativo in lingua straniera tra il docente e i discenti o tra discenti. I messaggi scambiati possono diventare oggetto di riflessione e/o di valutazione. L'e-mail trova spazio non solo come mezzo per sviluppare l'interazione scritta, ma anche nell'insegnamento della microlingua (si pensi, ad esempio, alla corrispondenza commerciale).

##### *Il forum*

Basato su una comunicazione di tipo asincrono, il forum è uno strumento integrato in un sito Internet che permette l'interazione attraverso la pubblicazione di messaggi scritti, raggruppati attorno ad un argomento principale.

Il forum ha trovato un'ampia applicazione in didattica delle lingue, in quanto offre uno spazio dove ogni messaggio può contribuire alla condivisione e alla costruzione di nuove conoscenze (non solo linguistiche) in modo collaborativo.

##### *Il blog*

Il blog è un altro strumento di comunicazione asincrona, una sorta di diario costituito da una serie di interventi chiamati *post*, che vengono visualizzati in ordine cronologico, solitamente partendo dal più recente. Ogni intervento può essere formato da testo, immagini, *file* audio, *widget* o *link* ad altri siti. Ciascun post può essere commentato da altri utenti.

Esistono numerosissimi blog di docenti che usano lo strumento per condividere materiale e per raccontare esperienze didattiche. Nello sviluppo delle abilità comunicative, il blog può promuovere la produzione scritta.

##### *Il wiki*

Il *wiki* è un sito web la cui caratteristica principale è la possibilità di modificare e integrare i contenuti già pubblicati da altri utenti. È un ulteriore strumento per esercitare l'abilità di produzione scritta, ma anche per sviluppare la collaborazione.

##### *Il chat e l'istant messaging*

Prevalentemente<sup>13</sup> usati come strumento di comunicazione sincrona, permettono la comunicazione tra due interlocutori, ma anche il dialogo all'interno di un gruppo di utenti. Il contesto dello scambio comunicativo è solitamente informale, elemento che può risultare motivante con discenti in età adolescenziale, in quanto può aiutare a vincere le difficoltà di relazione. Anche la velocità con cui vengono scambiati i messaggi gioca a favore del processo di apprendimento, in quanto obbliga a mantenere alto il livello di attenzione.

Questi strumenti di scambio di messaggi sono molto usati al di fuori dei luoghi dell'apprendimento. Un'integrazione nella didattica delle lingue può quindi contare sul

vantaggio che si tratta di strumenti con cui i discenti hanno una certa familiarità.

#### *La videocomunicazione*

Come osservano Favaro e Sandrini<sup>14</sup>, se la comunicazione scritta limita la trasmissione dell'emotività, tanto da sentire la necessità di ricorrere agli *emoticons*, la videocomunicazione permette di svolgere attività ad alto impatto emotivo che possono avere riflessi in termini di motivazione e di memorabilità. Il video, infatti, contribuisce a contestualizzare maggiormente la comunicazione e, di conseguenza, i discenti possono percepire la conversazione in modo molto simile a come la percepirebbero in presenza degli interlocutori.

#### *I social network*

I *social network* sono fenomeni comunicativi in continua crescita. L'uso dei *social network* nella didattica può favorire l'apprendimento cooperativo e permettere al discente di comunicare con modalità diverse, utilizzando strumenti di comunicazione asincrona (*post*) e sincrona (*instant messaging*), praticando la lingua in un contesto autentico. Scrive Mangenot<sup>15</sup>:

C'est la dimension plus structurée du web social qui nous semble la plus intéressante pour la pratique d'une langue étrangère, dans la mesure où elle procure une sorte d'immersion guidée permettant au locuteur non natif de s'approprier les règles du genre et par la suite éventuellement de les négocier avec le collectif dans lequel il s'intègre.

Tuttavia, l'uso *network* aperti come *Facebook* può presentare diversi aspetti problematici, forse più che per le altre TIC. Manca e Ranieri<sup>16</sup> fanno il punto sul dibattito attorno alle riflessioni sulle potenzialità e criticità di tali strumenti: da un lato, si incoraggia il dialogo tra pari e si promuove la condivisione dell'apprendimento in ambienti dove già i partecipanti vivono la propria dimensione sociale; dall'altro si incontrano aspetti problematici, tra i quali la gestione della *privacy* e della sicurezza *online*, il potere distraente legato alla gestione di attività sociali e ricreative, i rischi legati all'*overload* informativo, l'assenza di funzionalità specifiche per l'apprendimento.

Esistono altri *social network* a scopo didattico come *Twineducate*<sup>17</sup>, che permette di creare un account per il proprio gruppo di studenti, i quali potranno accedere

attraverso il codice fornito dall'insegnante, o *Edmodo*<sup>18</sup>, che si propone come strumento di condivisione tra docenti, studenti e le loro famiglie.

#### *Il podcast e lo streaming*

Balboni osserva che la presentazione di input sonori

richiede tecnologia, a meno che non sia lo stesso insegnante a declamare il testo, con tutti i problemi di autenticità della pronuncia, nel ritmo, nei tratti sovrasegmentali nelle lingue straniere, ove l'uso del registratore audio o del lettore CD (nelle loro innumerevoli realizzazioni tecnologiche) è quindi una condizione necessaria<sup>19</sup>.

La richiesta di tecnologia è soddisfatta dall'uso del computer, che ingloba le funzioni del lettore e del registratore audio, contando anche sulle risorse di Internet. Si possono sfruttare i materiali audio e video per lo sviluppo delle abilità di ascolto: i *podcast* sono file audio che possono essere scaricati e salvati per essere ascoltati anche *offline*, mentre gli *streaming* possono essere riprodotti solo nel momento in cui vengono scaricati.

In ambito didattico, si possono usare materiali audio generici o materiali pensati per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale a diversi livelli di competenza.

### **1.5. Applicativi per apprendere, applicativi per creare**

Il web presenta un numero incalcolabile di siti con attività interattive per sviluppare e verificare le abilità comunicative (soprattutto di comprensione orale e scritta), nonché le conoscenze lessicali e morfosintattiche.

Esistono anche strumenti che permettono a insegnanti e studenti di giocare un ruolo creativo nella produzione di materiali. Si tratta di applicativi non sempre pensati per uno scopo educativo, ma che trovano impiego nelle tecniche didattiche per l'apprendimento delle lingue.

Di seguito, ne citiamo alcuni<sup>20</sup>, a titolo puramente esemplificativo.

- *Hot Potatoes*<sup>21</sup>, uno tra i più conosciuti, permette di realizzare giochi interattivi basati su domande a scelta multipla, esercizi di abbinamento o di riordino, cruciverba, *cloze*.
- *Kahoot*<sup>22</sup>, strumento per la realizzazione di quiz, stimola la competitività dei discenti perché consente di assegnare un tempo limite per lo

svolgimento della prova e di visualizzare i risultati raggiunti da ciascuno.

- *Audacity*®, programma per registrare e editare file audio.

Torresan e Mazzotta<sup>23</sup> riflettono su come questi strumenti costituiscano per i discenti delle risorse per portare a termine un compito concreto, sfruttando la propria creatività e valorizzando le proprie competenze non solo linguistiche, ma anche informatiche e, se il lavoro è svolto in gruppo, sociali.

### 1.6. Criticità delle TIC nella didattica

L'evoluzione delle TIC e delle modalità di fruizione del web hanno aperto, come abbiamo visto, nuove potenzialità all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. Si possono però intravedere alcune criticità.

Caburlotto riflette su uno dei postulati dell'apprendimento in rete, il concetto di *anytime, anywhere*: la connessione alla rete Internet permette la continua esposizione alla lingua, in particolare a materiali autentici, con molteplici modalità di fruizione e all'interno di un processo di apprendimento potenzialmente ininterrotto. Oltre al ruolo giocato dalla rete, si prende in considerazione anche la pluralità di strumenti tecnologici che interagiscono tra loro in un processo di insegnamento/apprendimento. Viene così evidenziata

la molteplicità, il polimorfismo delle soluzioni adottabili e la sostanziale fluidità delle stesse e della loro combinazione; pluralismo che, se non sorretto adeguatamente da un rigoroso impianto teorico, si può facilmente tradurre in *overloading* informativo, complicando così il processo didattico del discente<sup>24</sup>.

L'indefinita pluralità di materiali e di strumenti, quindi, impone di saper scegliere quali risorse introdurre nel percorso di insegnamento/apprendimento e quali modalità prediligere in questa integrazione. Un compito di scelta che è *in primis* affidato al docente.

### 1.7. Il ruolo del docente

Caon<sup>25</sup> osserva che

grazie all'uso didattico delle tecnologie, la tanto auspicata e celebrata in sede teorica "centralità dello studente" può essere reale: lo studente è nato digitale mentre noi docenti

(di una certa età) siamo immigrati, "lui" ne sa molto più di "noi".

Naturalmente questo non significa che il docente non abbia più nulla da dare e che ogni processo di apprendimento si debba trasformare in un processo di autoapprendimento senza alcuna mediazione. Il docente è un regista che, valutate le esigenze dei propri studenti, dirige le attività di apprendimento. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, una guida si rivela più che mai necessaria nelle infinite possibilità di materiali e strumenti che offrono le nuove tecnologie. Non si tratta solo di scegliere strumenti e contenuti, ma anche tempi e modi di fruizione nell'ambiente poliedrico di una classe: è necessario valutare costantemente quale strada scegliere nei possibili percorsi dell'insegnamento, chiedersi che cosa e in che modo possa facilitare il processo di apprendimento dei propri studenti in un preciso momento. Nello scenario attuale, inoltre, sembra che al docente venga assegnato un ulteriore compito. L'Unione Europea<sup>26</sup>, in una prospettiva di apprendimento permanente, raccomanda, tra le otto competenze chiave, oltre alla *comunicazione nelle lingue straniere* e alla *competenza digitale*, anche l'abilità di perseverare nell'apprendimento, ossia *imparare a imparare*. Quindi, considerato che l'apprendimento non avviene solo nella formalità delle istituzioni scolastiche, sembra necessario educare i propri studenti verso un'autonomia dell'apprendimento delle lingue anche nella prospettiva che questo apprendimento continui anche al di fuori della classe. Un compito, quest'ultimo, certamente delicato e oneroso. Insegnare a *imparare a imparare* le lingue significa oggi anche insegnare a usare le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo autonomo e non semplicistico, affinché possano essere efficaci in un processo di apprendimento che continui oltre la scuola. Per citare Balboni «non è dando pesci (schede e siti) che si educa, ma insegnando a pescare e a valutare la potenzialità dei pesci pescati»<sup>27</sup>: il punto d'arrivo, si spiega, è arrivare a rendere lo studente consapevole della complessità della rete e delle glottotecnologie e autonomo nella capacità di scegliere le risorse più adatte alla sua persona e alle sue esigenze.

## 2. Gli studenti con bisogni educativi speciali: quale insegnamento delle lingue straniere?

Nel panorama scolastico italiano, si distinguono gli studenti con handicap, fisico o mentale, che sono affiancati da un docente di sostegno, gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA<sup>28</sup>) e gli studenti che, per ragioni non dipendenti dalla propria persona, faticano a raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Studenti con handicap, studenti con DSA e studenti con altri svantaggi che possono pregiudicare il proprio percorso di apprendimento vengono definiti studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Tralasciando al momento l'handicap e i DSA, analizziamo brevemente quali possono essere i fattori che possono influenzare l'apprendimento e che, in negativo, possono portare ad avere problemi nell'imparare, anche le lingue straniere.

#### **Fattori personali<sup>29</sup>**

- *Personalità.* Le caratteristiche personali possono essere alla base di preferenze per alcune modalità di studio, ma non è ancora stata rilevata una correlazione tra personalità e capacità linguistiche o di apprendimento.
- *Tipi di intelligenza.* La teoria delle intelligenze multiple di Gardner distingue otto tipi di intelligenza (logica, linguistica, corporeo-cinestetica, musicale, spaziale, naturalistica, interpersonale, intrapersonale), interrelate tra loro, presenti in ognuno con predominanza differenti. Non sempre, nello scenario educativo attuale, ogni tipo di intelligenza trova adeguata valorizzazione.
- *Motivazione allo studio.* Diversi modelli teorici hanno cercato di spiegare il ruolo della motivazione in glottodidattica. Secondo Balboni la motivazione basata sul piacere intrinseco è determinante perché vi sia acquisizione. Il piacere è da intendersi in diversi modi: come soddisfazione di un'esigenza conoscitiva e di desiderio di partecipazione, come piacere di fare nuove esperienze, di sfidare i propri limiti, di sistematizzare le conoscenze in competenze, di stabilire collegamenti tra ciò che viene acquisito e quanto è già noto.
- *Stili cognitivi e di apprendimento.* Gli stili cognitivi sono da intendersi come una modalità di elaborazione delle informazioni, mentre lo stile d'apprendimento ha un'accezione più mirata

all'elaborazione delle informazioni in ambito di apprendimento formale (scolastico e accademico) e riguarda anche la dimensione affettiva e sociale dell'apprendimento.

- *Attitudine.* L'attitudine, intesa come capacità specifica nell'apprendimento, condiziona il tempo per il raggiungimento di determinati gradi di competenza.

#### **Ambiente familiare e sociale**

Il ruolo dell'ambiente socioculturale sul rendimento scolastico è stato confermato da studi scientifici<sup>30</sup>. In un ambiente socioculturale di livello elevato si riscontra generalmente maggiore sensibilità rispetto al valore dell'istruzione: un bambino può contare su più stimoli e più sussidi e può ricevere stimolazioni all'apprendimento quantitativamente e qualitativamente superiori.

#### **Fattori relazionali<sup>31</sup>**

I fattori personali e l'ambiente familiare e sociale incidono sulle relazioni che il discente costruisce con i pari e con il docente all'interno della classe. Tali relazioni incidono a loro volta sul profitto dei singoli, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado, dove non si privilegia la creazione del gruppo di pari inteso come gruppo di lavoro, come spesso avviene alla primaria e alla secondaria di primo grado, ma dove il modello didattico dominante vede l'insegnante imporre un certo ritmo di apprendimento e gli studenti che non sono in grado di sostenere tale ritmo di apprendimento rimanere esclusi.

#### **2.1. La dislessia e l'apprendimento delle lingue straniere**

Esistono molti tentativi di definire i disturbi specifici dell'apprendimento. Cornoldi cita la definizione del *Joint Committee on Learning Disabilities (Njcl)*:

«i disturbi specifici dell'apprendimento costituiscono un termine di carattere generale che si riferisce a un gruppo eterogeneo di disordini che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e uso di abilità di comprensione del linguaggio orale, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o matematica. Questi disordini sono intrinseci all'individuo, presumibilmente legati a disfunzioni nel sistema nervoso centrale e possono essere presenti lungo l'intero arco della vita»<sup>32</sup>.

Tali disturbi non sono dovuti a fattori esterni, come l'ambiente sociale.

Sembra opportuno focalizzare l'attenzione su uno di questi DSA, la dislessia, in quanto è un disturbo specifico dell'apprendimento che interessa le abilità linguistiche.

Si usa il termine dislessia specifica evolutiva per descrivere una difficoltà o incapacità di leggere specifica, legata a un processo evolutivo mai portato a compimento<sup>33</sup>. La dislessia specifica evolutiva si distingue dalla dislessia acquisita, che indica un disturbo che insorge dopo un evento traumatico.

Daloiso<sup>34</sup> descrive l'incidenza del profilo clinico dei discenti dislessici sullo sviluppo delle abilità linguistiche, della competenza meta-linguistica e delle abilità socio-pragmatiche. Per quanto concerne le abilità linguistiche, Daloiso, citando anche studi precedenti, precisa che contrariamente all'opinione comune, la dislessia è connessa non solo alle abilità scritte, anche alle abilità orali. L'allievo dislessico, infatti, nella comprensione orale, può trovare difficoltà a segmentare le unità di significato nel flusso comunicativo e può percepire una velocità d'eloquio più elevata di quella di discenti non affetti dallo stesso disturbo. Nella produzione orale, invece, lo studente dislessico può avere difficoltà nell'articolare suoni e nel pronunciare parole non familiari. Sul piano delle abilità scritte, si evidenzia come il discente dislessico possa avere difficoltà nel decifrare delle unità grafemiche, nell'associare significanti e significati, nonché nella velocità di lettura.

Sul piano della competenza meta-linguistica, la dislessia colpisce, come abbiamo visto, l'abilità di "analisi fonologica", rendendo difficoltoso all'alunno lo svolgimento di compiti di manipolazione dei suoni, ma anche l'abilità di "conversione grafema-fonema" e l'abilità di "analisi visiva" delle parole, che porta a scambiare l'orientamento, la sequenza e l'ordine di successione delle lettere.

Se sul piano linguistico e meta-linguistico esistono delle difficoltà, si ritiene che la dislessia non interessi le abilità di uso pragmatico della lingua, e che quindi la competenza pragmatica possa in qualche modo compensare la dimensione strettamente linguistica della comunicazione.

## 2.2. Le difficoltà nell'apprendimento del francese LS

Una ricerca condotta nelle scuole secondarie italiane di primo e secondo grado ha proposto una sistematizzazione delle difficoltà degli alunni italiani con DSA nello studio del francese come lingua straniera<sup>35</sup>. Vengono distinti tre tipi di difficoltà:

- difficoltà nella compitazione delle parole, che presenta numerose anomalie;
- difficoltà dovute all'assenza di accento tonico su ogni parola di una frase o di un gruppo nominale, peculiarità che rende la comprensione più difficile;
- difficoltà dovute alla presenza della *liaison*, che impedisce di distinguere il confine di ogni parola.

La ricerca mostra in seguito i risultati di un'osservazione degli errori tipici commessi da studenti DSA delle scuole secondarie italiane, sottolineando come molti allievi commettano gli stessi errori all'inizio del percorso di apprendimento: si possono considerare tali errori "specifici" solo quando sono numerosi e persistenti. Ne riportiamo alcuni esempi:

- errori a dominante fonetica, nelle attività di produzione, come l'aggiunta, l'omissione o l'inversione di lettere (*pote* anziché *porte*, *arbustre* anziché *arbuste*, *cra* anziché *car*) o confusione di origine auditiva o visiva (/f/ anziché /v/, *balle* anziché *belle*);
- errori legati a regole di lettura, in particolare di alcune lettere (c, g, s, l), di alcuni suoni semivocalici (*ien*, *oin*) e di parole lunghe;
- errori di individuazione di parole nella frase, nelle abilità di produzione scritta (*jaime* anziché *j'aime*, *d'ossier* anziché *dossier*);
- errori legati all'ortografia degli omofoni, nelle abilità di produzione scritta (*a* anziché *à*, *ver* anziché *vers* o *vert*);
- produzione di grafie non esistenti in francese (*il avè* anziché *il avait*);
- errori grammaticali, in attività di produzione, come errori di accordo (*une fête amusant* anziché *une fête amusante*), il mancato riconoscimento della natura grammaticale delle parole (*été* come "estate" anziché come participio passato di *être*) o la generale confusione nel comprendere e applicare regole grammaticali (*de le lycée* anziché *du lycée*).

### 2.3. Quale insegnamento delle lingue per alunni con bisogni educativi speciali?

Daloiso ha proposto un quadro di riferimento glottodidattico per promuovere l'apprendimento delle lingue in allievi con bisogni educativi speciali, in particolare dislessici. Tale quadro si sviluppa attorno al concetto di "accessibilità glottodidattica", così definito:

per "accessibilità glottodidattica" s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari-opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico<sup>36</sup>.

Vengono quindi proposti dei paradigmi metodologici per la realizzazione del concetto di accessibilità glottodidattica<sup>37</sup>, che riportiamo di seguito.

- **Sistematicità.** Durante le lezioni di lingua straniera si svolgono attività diverse, utilizzando varie tecniche, materiali e modalità di lavoro. Tale varietà è importante per rendere le lezioni motivanti, ma per un alunno in difficoltà può essere causa di disorientamento. Senza rinunciare alla varietà, risulta necessaria una certa sistematicità nelle lezioni, che si può concretizzare in alcune strategie quali predisporre lo schema della lezione o proporre ricapitolazioni.
- **Multisensorialità.** Partendo dal principio che un input linguistico viene interiorizzato in modo più stabile quando più canali sensoriali sono attivati, è opportuno proporre input che interessino canali visivi, auditivi e cinestetici soprattutto a studenti con DSA che, attraverso stimoli sensoriali diversi, possono compensare un disturbo specifico.
- **Multimedialità.** Le glottotecnologie vengono definite come una necessità, una componente imprescindibile per una glottodidattica accessibile. Le glottotecnologie devono essere scelte dal docente in base a diversi criteri, quali il grado di accessibilità, di flessibilità, di interattività, di complementarità con il percorso didattico. Una volta individuata la glottotecnologia più soddisfacente, è necessario valutarne anche il grado di accettabilità da parte degli alunni, che devono vivere il supporto

tecnologico come un aiuto e non come un segno di diversità.

- **Adattamento linguistico.** Anche l'input deve essere reso accessibile. Un input deve essere ridondante, semplificato, segmentato in attività o compiti autonomi. È inoltre importante il ritmo con cui l'input viene proposto: sul piano della programmazione, si dovranno evitare contenuti e obiettivi per i quali non ci potrebbe essere il tempo sufficiente per un'analisi approfondita; sul piano della lezione è opportuno rallentare la velocità dell'eloquio per dare agli allievi più tempo per cogliere il significato della comunicazione.
- **Differenziazione.** Il paradigma della differenziazione glottodidattica prevede la distribuzione di materiali, l'assegnazione di ruoli e di compiti diversi a seconda dello studente: in questo modo, ciascuno dispone di una porzione di un lavoro collettivo, che è in grado di svolgere e che deve condividere con i compagni una volta portato a compimento. Tale modalità di lavoro valorizza le differenze individuali, in quanto ogni alunno, o gruppo di alunni, realizza un'attività che è indispensabile per la conclusione di un lavoro comune.

Molti insegnanti possono riconoscere nel paradigma metodologico qui proposto delle modalità di lavoro che hanno già fatto proprie. Per gli alunni con bisogni educativi speciali è importante che tali modalità di lavoro non siano episodi isolati, ma che diventino delle abitudini consolidate nella didattica quotidiana.

Inoltre, è opportuno considerare che, come si può intuire, gli accorgimenti che vengono adottati per gli alunni con bisogni educativi speciali vanno a beneficio di tutta la classe<sup>38</sup>.

### 2.4. Gli strumenti informatici nell'apprendimento per studenti con bisogni educativi speciali

Le tecnologie della comunicazione possono facilitare la vita sociale di coloro che sono in difficoltà, in quanto le loro potenzialità tecnologiche le rendono strumenti adattabili alla persona e, se consideriamo la persona come un discente, al suo processo di apprendimento.

All'interno di un'istituzione scolastica, queste tecnologie vengono adottate non solo come facilitatori dell'apprendimento, ma anche in un'ottica inclusiva: se uno

strumento rende l'apprendimento accessibile ai bisogni di apprendimento di uno studente, allora questo studente potrà effettuare esperienze, attivare apprendimenti, condividere strategie di lavoro insieme agli altri<sup>39</sup>.

In molte realtà scolastiche italiane, gli alunni con bisogni educativi speciali svolgono attività didattiche con l'ausilio di un computer, ma non è semplice sfruttare a pieno le potenzialità di questo strumento per migliorare l'autonomia e potenziare gli apprendimenti<sup>40</sup>.

Per utilizzare un ausilio informatico proficuamente non è sufficiente solo una scelta di tipo tecnico, ossia quale strumento scegliere, ma è necessario soffermarsi sugli aspetti di ordine didattico, pedagogico e organizzativo della scuola o dell'ambiente in cui il discente impara.

Gli strumenti informatici devono essere uno strumento che porta alla facilitazione dell'apprendimento ma, allo stesso tempo, uno strumento di inclusione e non di discriminazione per chi ne beneficia.

Partendo da questo presupposto, Melero<sup>41</sup> individua alcuni criteri per valutare gli strumenti informatici da adottare nella didattica delle lingue straniere da parte di studenti dislessici:

- *Integratore e con valore aggiunto.* Il mezzo da scegliere dovrebbe essere un'apparecchiatura che possa essere utilizzata anche da altri studenti, per evitare che lo studente si senta diverso dai compagni, e la sua adozione deve essere giustificata da un valore aggiunto che può portare alla didattica.
- *Curva di apprendimento.* È da intendersi come la quantità di tempo che un utente impiega ad imparare a usare uno strumento informatico, hardware o software: rappresentata in una funzione, dove si considerano il tempo nell'asse delle ascisse e la capacità di usare lo strumento in quello delle ordinate, più la curva è alta, più lo strumento è semplice e più velocemente diventerà familiare a chi lo usa. Uno studente con bisogni educativi speciali, in particolare uno studente dislessico, deve normalmente impiegare molte risorse cognitive nell'apprendimento di una lingua straniera, di conseguenza è importante che lo strumento scelto abbia una curva di apprendimento alta per non sommare al carico cognitivo impiegato per l'apprendimento della lingua straniera un ulteriore sforzo per imparare a usare uno strumento sconosciuto.

- *Autonomia.* Il concetto di autonomia è qui riferito allo strumento, che dovrebbe essere autonomo dal punto di vista dell'alimentazione (meglio la batteria per evitare aule piene di cavi), dell'accesso alla rete (che dovrebbe essere garantito ovunque), delle periferiche (sarebbe auspicabile usare uno strumento che non abbia necessariamente bisogno di essere collegato a periferiche per funzionare).
- *Multifunzione e multitasking.* Lo strumento informatico dovrebbe avere più funzioni, in modo da soddisfare i bisogni di tutti gli studenti, non solo alcuni in particolare, e dovrebbe essere in grado di realizzare diverse attività (scrivere e leggere un testo, ad esempio).
- *Multidisciplinare.* Sarebbe auspicabile usare uno strumento che possa aiutare lo studente nello studio di tutte le discipline.

Melero individua negli ultrabook e nei tablet computer gli strumenti che possono soddisfare i requisiti individuati. In particolare, i tablet sembrano essere lo strumento ottimale, in quanto possono contare sulla possibilità di connettersi a internet anche all'esterno, tramite una connessione 3g, e possono contare su software (*apps*) che sono gratuite o che hanno un costo ridotto e che, anche se non sono state ideate con scopi didattici, possono essere usate nel percorso di apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti DSA.

Nella didattica per DSA vengono impiegati altri strumenti informatici: soprattutto nei casi più gravi, possono essere adottati dei sintetizzatori vocali, degli applicativi software che consentono di far pronunciare al computer un testo scritto, emettendo il suono tramite il sistema audio del computer stesso.

Un alunno DSA può avvalersi inoltre di software compensativi per la scrittura, che aiutano, oltre che a correggere, a suggerire le parole mentre vengono scritte. Alcuni di questi programmi permettono di ascoltare la lettura di ogni carattere o sillaba mano a mano che vengono digitati, fornendo così un suggerimento audio alla scrittura della parola. In ogni caso, lo strumento di per sé non compensa le difficoltà di uno studente: è necessario saperlo usare in modo mirato alla risoluzione dei problemi di apprendimento e in modo integrato alla didattica.

### 3. La formazione all'insegnamento del francese agli alunni con BES nel quadro del TFA: quale uso delle TIC?

Il presente paragrafo tenterà di analizzare come nel quadro del Tirocinio Formativo Attivo i tirocinanti siano stati formati a pensare a una didattica del francese per alunni con bisogni educativi speciali, in particolare a come siano stati forniti agli specializzandi gli strumenti teorico-pratici per imparare ad adottare nel proprio lavoro anche le tecnologie dell'informazione e della comunicazione come strumenti compensativi alle difficoltà degli studenti. Nell'ultima parte del paragrafo vengono riportati i risultati di un breve sondaggio sulla didattica agli studenti con BES somministrato agli specializzandi del corso di lingua francese, che hanno risposto ad alcune domande riguardo la loro esperienza come insegnanti e come tirocinanti nella didattica agli alunni con BES.

#### 3.1. I corsi sulla didattica ad alunni con BES

Tra i corsi per gli specializzandi di lingua francese, sono stati previsti due insegnamenti sulla didattica agli alunni con bisogni educativi speciali: *Progettazione e programmazione dei percorsi di individualizzazione e di personalizzazione volti alla disabilità certificata e ai BES*, e il laboratorio *BES nella didattica del francese*.

Durante il corso *Progettazione e programmazione dei percorsi di individualizzazione e di personalizzazione volti alla disabilità certificata e ai BES* gli specializzandi hanno avuto modo di confrontare le proprie esperienze didattiche. L'alunno con BES, durante questi confronti, è stato considerato come uno degli alunni con cui il docente è chiamato a costruire una relazione didattica tenendo conto delle sue caratteristiche personali, nello stesso modo in cui devono essere considerate le caratteristiche personali di tutti gli studenti. Il concetto di "specialità" di un bisogno educativo è stato quindi messo in discussione: è molto difficile tracciare una linea netta che marchi il confine tra normalità e specialità, ed è altrettanto difficile giudicare quale bisogno educativo possa essere considerato "normale" e quale "speciale".

Gli specializzandi sono stati sensibilizzati a considerare ogni bisogno educativo in un'ottica inclusiva e a evitare il rischio che una categorizzazione di un alunno lo possa escludere da percorsi di apprendimento condivisi con i propri compagni.

Il laboratorio *BES nella didattica del francese* ha avuto un taglio più pratico e operativo. Il corso, infatti, ha illustrato tecniche e risorse per la pratica didattica del francese. Il valore della didattica inclusiva è stato un fermo punto di riferimento anche durante questo laboratorio: i suggerimenti proposti per l'insegnamento del francese, a parte le misure compensative e dispensative previste per gli alunni con DSA, non erano da intendersi come da mettere in pratica solo con alcuni studenti con particolari necessità, ma con tutta la comunità di una classe. Sempre in una visione inclusiva della didattica, è stato illustrato come integrare le potenzialità di risorse multimediali e della rete Internet.

#### 3.2. Il laboratorio TIC per la didattica del francese

Il laboratorio *TIC per la didattica del francese* è stato costruito sul concetto di *classe inversée*<sup>42</sup>, un modello di insegnamento che rovescia i momenti della tradizionale didattica: infatti, in una *classe inversée* lo studente, prima delle lezioni, prende visione di letture e materiali suggeriti dall'insegnante, mentre in classe applica le conoscenze acquisite nella realizzazione di un compito o di un progetto. Sono stati forniti una serie di riferimenti bibliografici e sitografici, suggerendo agli specializzandi di visionarli in modo autonomo, in modo da poter dedicare il tempo in classe ad attività laboratoriali. Nell'ottica di un'adozione delle TIC nella didattica a studenti con BES, gli specializzandi sono stati invitati a riflettere su come usare gli strumenti che sarebbero stati proposti per facilitare l'apprendimento e compensare diverse difficoltà. La didattica in aula è stata dapprima dedicata alla conoscenza di alcuni applicativi del web 2.0 che possono essere impiegati anche nella didattica delle lingue. Possiamo raggruppare gli applicativi presentati in tre macro-categorie: strumenti per creare, per presentare, per condividere.

#### Strumenti per creare

- **Socrative**<sup>43</sup>. Permette di creare dei test per verificare le conoscenze di diverse tipologie (domande a risposte brevi, vero o falso, scelta multipla). Dopo che il docente ha creato una verifica, gli studenti la possono eseguire accedendo dal loro dispositivo (computer, laptop, tablet, smartphone). *Socrative* permette anche di avere i risultati dei test in tempo reale, nonché di visualizzarli attraverso grafici. Data

la semplicità d'utilizzo, è strumento particolarmente utile per le verifiche formative.

- **ThatQuiz**<sup>44</sup>. Anche questo strumento crea test di abbinamento o a scelta multipla. Possiede una banca dati con quesiti già creati per diverse materie di studio, anche per la lingua francese.
- **Goanimate**<sup>45</sup>. Ideato per la creazione di cartoni animati, è stato uno degli strumenti più apprezzati dagli specializzandi. L'applicazione è particolarmente versatile, in quanto permette di creare animazioni con file audio già esistenti oppure leggendo nella lingua selezionata testi creati dall'utente.
- **Voki**<sup>46</sup>. È un'applicazione per creare personaggi animati che parlano in lingue diverse, leggendo testi digitati dall'utente, oppure riproducendo file audio pre-registrati.
- **Wordle**<sup>47</sup>. Strumento per creare *word cloud*. Dato un testo, il *word cloud* rappresenta in un'immagine le parole che compaiono con maggior frequenza all'interno del testo. Più la parola è frequente, maggiore è la sua dimensione nell'immagine.
- **Zondle**<sup>48</sup>. Un'altra applicazione per la creazione e la condivisione di giochi e test.

#### Strumenti per presentare

- **Mindomo**<sup>49</sup>. È un software per la creazione e la condivisione di mappe mentali. Ne esistono diverse versioni, alcune delle quali a pagamento.
- **Prezi**<sup>50</sup>. Ideato per la realizzazione di presentazioni, offre diverse versioni, gratuite e a pagamento. La versione gratuita permette di lavorare solo *online* e impone il vincolo di rendere pubbliche le presentazioni realizzate.
- **Bunkr**<sup>51</sup>. Un altro software per la realizzazione di presentazioni, ha la particolarità di poter presentare anche contenuti Internet.

#### Strumenti per condividere

- **Wikispaces**<sup>52</sup>. La piattaforma Wikispaces è il *wiki*<sup>53</sup> che è stato usato durante le attività laboratoriali del corso. Sulla piattaforma è stato infatti creato un *wiki* dove gli specializzandi hanno trovato i materiali del corso e dove, durante le lezioni, hanno pubblicato i propri contributi.

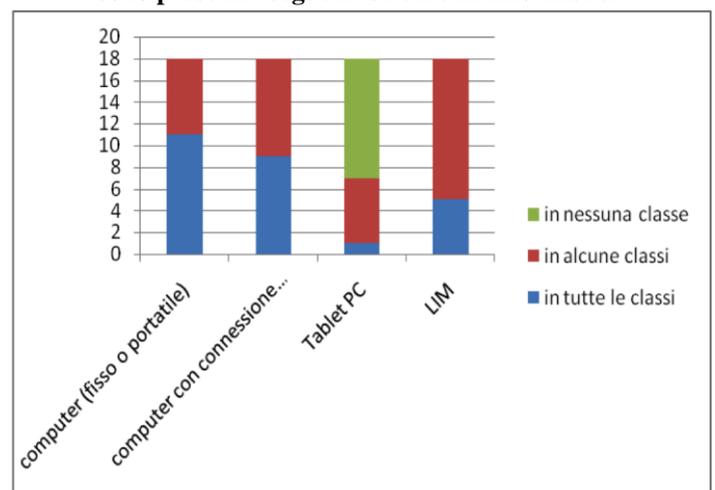
- **Dropbox**<sup>54</sup>. Software cloud, Dropbox offre uno spazio gratuito su cui caricare e condividere file con altri utenti registrati.
- **Edmodo**<sup>55</sup>. Come abbiamo già accennato<sup>56</sup>, è un social network creato a scopi educativi, che contiene strumenti per comunicare con studenti e genitori, creare e valutare verifiche, condividere materiale didattico.
- **Pinterest**<sup>57</sup>. È un social network per la condivisione di file di immagine e video.

Gli specializzandi hanno adottato gli applicativi presentati per creare un'attività per la didattica del francese. Tale attività è stata presentata, come parte della prova d'esame, corredata da una scheda che ne precisava i destinatari, gli obiettivi di apprendimento, le modalità e gli strumenti di lavoro, ma anche gli aspetti positivi e negativi.

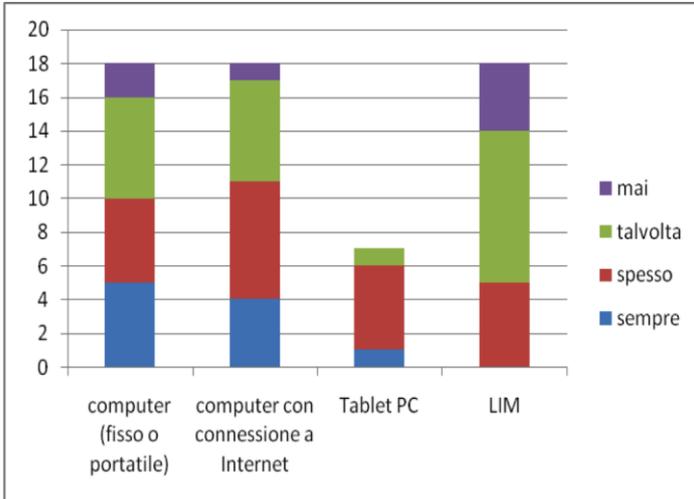
### 3.3. Risultati di un sondaggio sulla didattica agli studenti con BES

Di seguito riportiamo i dati emersi dalle risposte date dagli intervistati ad alcune delle domande del sondaggio proposto agli insegnanti tirocinanti del TFA. Le domande selezionate riguardano, in particolare, l'uso degli strumenti informatici nella didattica agli studenti con BES.

#### 1. Nelle classi in cui lavori e/o in cui svolgi il tirocinio, sono presenti i seguenti strumenti informatici?



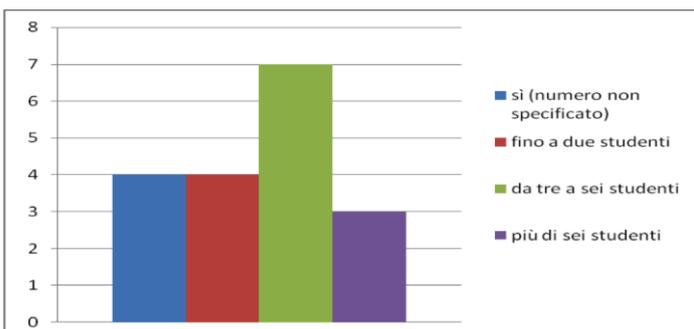
**2. Se questi strumenti sono presenti, con quale frequenza vengono utilizzati durante le tue ore di lezione e/o tirocinio?**



Le domande miravano a indagare se, nell'ultimo anno di insegnamento, gli specializzandi avessero avuto modo di utilizzare strumenti informatici durante le proprie attività didattiche. Tutti hanno potuto usufruire di un computer con connessione a Internet e di lavagne interattive multimediali (LIM), anche se non in tutte le classi dove hanno operato. La presenza dei tablet PC appare invece ancora limitata, in quanto meno della metà degli specializzandi ha potuto contare su questo ausilio.

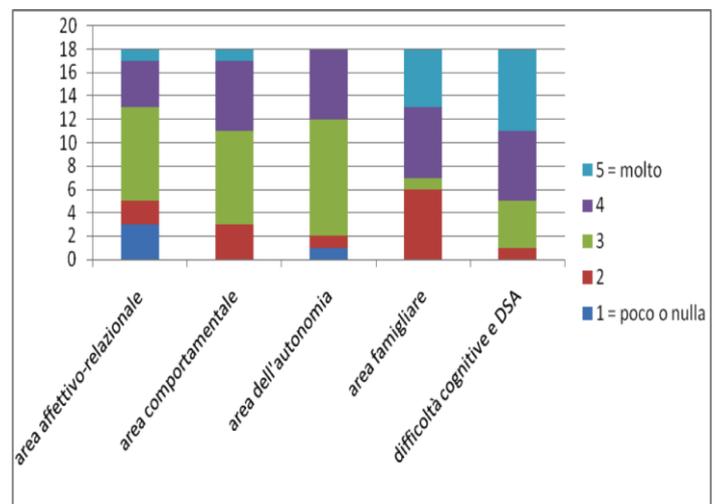
Per quanto concerne invece l'uso di tali strumenti, oltre la metà dichiara di utilizzare il computer "sempre" o "spesso"; meno apprezzata risulta la LIM, in quanto tredici specializzandi dichiarano di usarla solo "talvolta" o di non usarla affatto. Il tablet, al contrario, quando presente in aula, risulta essere lo strumento più utilizzato.

**3. Nell'ultimo anno di insegnamento e/o durante l'esperienza di tirocinio hai lavorato con alunni con BES?**



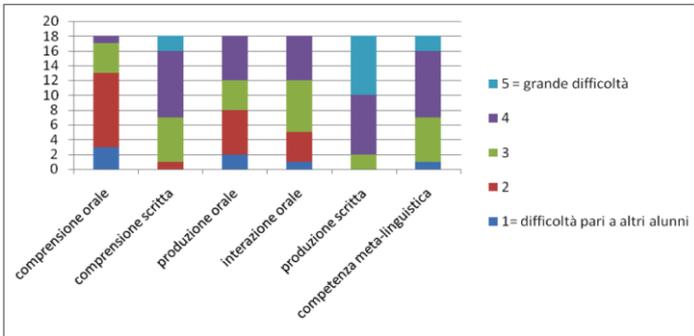
Tutti gli specializzandi hanno avuto almeno uno studente con BES nel periodo considerato. Tredici specializzandi hanno inoltre specificato che, tra gli studenti con BES, hanno avuto studenti con disturbo specifico dell'apprendimento, cinque di loro hanno insegnato a più di sei studenti con DSA.

**4. Secondo la tua esperienza, quanto le difficoltà spesso riscontrabili negli alunni con BES influiscono sul loro processo di apprendimento della lingua straniera?(1 = poco o nulla, 5 = molto)**



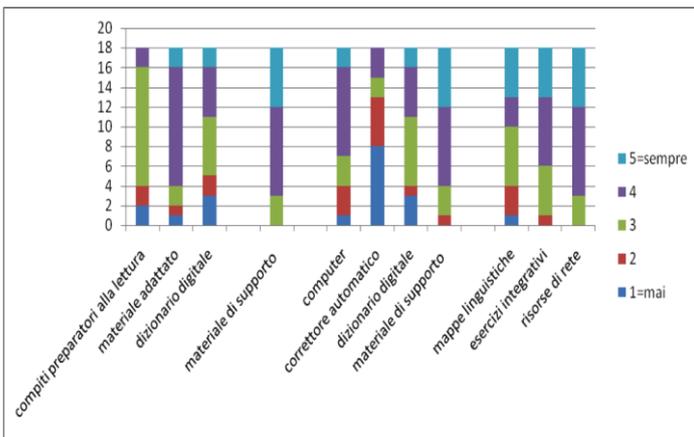
Dal grafico si evince che, oltre alle difficoltà cognitive e i disturbi specifici dell'apprendimento, secondo l'esperienza degli specializzandi, sembrano essere i problemi dell'area familiare a influire maggiormente sui bisogni educativi dello studente. Meno influenti sull'apprendimento, invece, appaiono i problemi legati all'area dell'autonomia (nel questionario, come esempi di problemi di autonomia si indicavano scarsa autonomia personale, difficoltà nell'operare scelte e nel portare a termine compiti assegnati, ecc.).

**5. Secondo la tua esperienza, quale livello di difficoltà riscontri nello sviluppo delle abilità comunicative e della competenza meta-linguistica negli alunni con BES? (1 = difficoltà pari a altri alunni; 5 = grande difficoltà)**



Gli specializzandi riscontrano difficoltà sempre superiori negli alunni con BES rispetto ad altri alunni nelle abilità di comprensione e produzione scritta. Si notano grandi difficoltà anche nello sviluppo della competenza meta-linguistica.

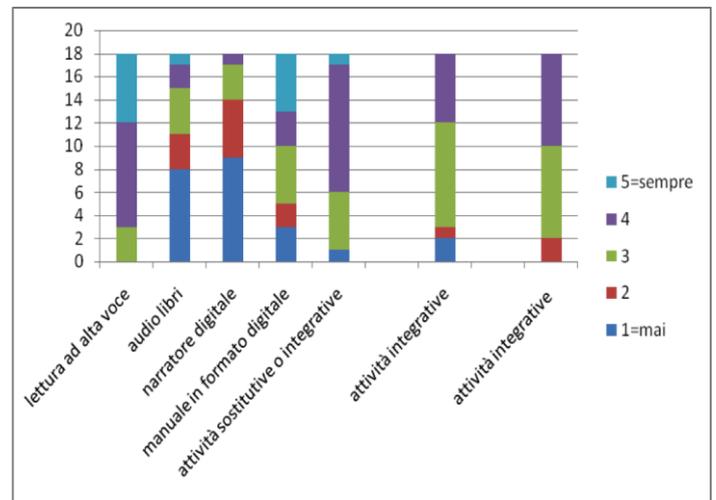
**6. A seguito dei corsi del TFA, con quale frequenza adottati le seguenti misure compensative nella tua esperienza lavorativa e/o di tirocinio? (1 = mai, 5 = sempre)**



Nel grafico sono raggruppate le misure compensative nelle attività di comprensione (compiti preparatori alla lettura, materiale adattato, dizionario digitale), seguite, in sequenza, dalle misure compensative nelle attività di interazione (materiale di supporto), dalle misure compensative nelle attività di produzione (computer, correttore automatico, dizionario digitale, materiale di supporto) e dalle misure compensative nelle attività per sviluppare la competenza meta-linguistica (mappe linguistiche, esercizi integrativi, risorse di rete). Si può

notare che gli strumenti compensativi vengono adottati in misura minore nelle attività di comprensione, con l'eccezione dell'uso di materiale adattato (come può essere il semplice ingrandimento dei caratteri del testo per facilitare la lettura). Anche l'uso del correttore automatico nelle attività di produzione sembra non godere di particolare considerazione. Al contrario, materiali di supporto nelle attività di interazione e risorse di rete nello sviluppo della competenza meta-linguistica sono strumenti che trovano largo uso nella didattica degli specializzandi.

**7. A seguito dei corsi del TFA, con quale frequenza adottati le seguenti misure dispensative nella tua esperienza lavorativa e/o di tirocinio? (1 = mai, 5 = sempre)**



Nel grafico sono raggruppate le misure dispensative nelle attività di comprensione (lettura ad alta voce, audio libri, narratore digitale, manuale in formato digitale, attività sostitutive o integrative), seguite, in sequenza, dalle misure dispensative nelle attività di interazione e di produzione. Anche in questo caso, sembra che i docenti concentrino le attenzioni nella personalizzazione più nell'interazione e nella produzione rispetto alle attività di comprensione.

**4. Conclusioni**

I corsi del TFA per l'abilitazione all'insegnamento della lingua francese hanno certamente dato uno spazio importante alla didattica agli alunni con BES, rispondendo a un bisogno (questa volta dei docenti e non degli discenti) che si è fatto più forte negli ultimi anni, ossia fare in modo che tutti gli studenti possano non solo apprendere le lingue

straniere, ma anche imparare a imparare le lingue straniere lungo l'arco di tutta la loro vita.

In questa prospettiva, i docenti specializzandi sono stati formati a conoscere e ad integrare nelle loro pratiche di insegnamento le TIC, in particolare gli strumenti offerti dalla rete Internet. Tali strumenti sono stati proposti come valore aggiunto alla didattica per tutti gli studenti e come risorsa per la personalizzazione dei processi di apprendimento per gli alunni con BES. Le TIC, tuttavia, non sono da intendersi come strumento risolutore di ogni

difficoltà di apprendimento: gli specializzandi sono stati chiamati a riflettere su come scegliere e utilizzare le tecnologie, valutandone aspetti positivi e negativi. In ogni caso, le TIC sono da intendersi come strumento di inclusione, in quanto devono essere adottate per permettere a ciascuno di imparare insieme ai compagni e di sviluppare, per quanto possibile, le stesse competenze.

EMANUELA BUIZZA  
University of Bergamo

### Bibliografia

#### Contributi sulla didattica delle lingue straniere

- Bertocchini P., Costanzo E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris 2008.  
Balboni P. E., *Fare educazione linguistica, Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino 2012.  
Balboni P.E., *Le Sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, terza edizione, UTET, Torino 2012.  
Serra Borneto C. (ed.), *C'era una volta il metodo, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998.

#### Contributi sull'uso delle TIC nella didattica

- Benigno V., Tavella M., *Percorsi di didattica inclusiva con l'uso delle TIC: il progetto AESSEDI*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 52, 2011, pp. 12-18.  
Balboni P.E., *Etica e glottotecnologie*, in Caon P., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.  
Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.  
Caon F., *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.  
Caburlotto F., *Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete*, in Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.  
Defays J.M., Mattioli-Thonard A., *Quelle place pour les TICe en classe de FLE ? L'heure des bilans: présentation du dossier*, in «Le Langage et l'Homme», vol. XXXVII, 1, juin 2012.  
Favaro L., Sandrini I., *Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue*, in Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.  
Fratrer I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma 2004.  
Garelli P., Betti S., *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano 2010.  
Fogarolo F., *Il computer di sostegno, ausili informatici a scuola*, Erickson, Trento 2012.  
Fogarolo F., Scapin C., *Competenze compensative, Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Erickson, Trento 2010.  
Manca S., Ranieri M., *I social network nell'apprendimento, problemi e criticità dei social network aperti come ambienti di apprendimento e di sviluppo professionale*, in Prisco D., Midoro V., *Pedagogia nell'era digitale*, in «TD Tecnologie Didattiche», supplemento, vol. 2, n. 3, pp. 24-29.  
Mangenot F., *Internet social et perspective actionnelle. Recherches et applications n°54*, in «Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues», CLE International, Paris 2013.  
Mangenot F., *Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues, Les Cahiers de l'Asdifle, Actes des 51ème et 52ème rencontres*, 2014, pp. 17-25.  
Perez C. V., *Le Web 2.0 dans l'enseignement du français*, in «Synergies Espagne», n. 2, 2009.  
Porcelli G., Dolci R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino 1999.  
Prisco D., Midoro V., *Pedagogia nell'era digitale*, supplemento al volume 21 n. 3 di «TD Tecnologie Didattiche».  
Santacroce M., *Informatique, numérique et multimédia: quelques mythes récurrents en didactique des langues*, in «Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage», vol. 21, 2002, pp. 121-151.  
Torresan P., Mazzotta C., *“Task” e multimedia*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012, pp. 155-167.

### Contributi sulle difficoltà di apprendimento

Caon F., *Educazione linguistica e differenziazione, Gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino 2008.

Cardinaletti A. (e altri) (eds.), *Dislessia e apprendimento delle lingue, Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Erickson, Trento 2014.

Celentini P., *Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche*, in Daloiso M. (eds.), «[GLOBES. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali](#)», *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, n. 3, 2012, pp. 159-174.

Cornoldi, C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999.

Daloiso M., *La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, in «*Studi di Glottodidattica*», 3, 2009, pp. 25-43.

Daloiso M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva, Teoria e metodologia per una didattica accessibile*, UTET, Torino 2012.

Melero C., *Dislessia evolutiva, un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici*, in «*Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*», vol. 1, n. 1, 2012, pp. 133-165.

Melero C., *Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione*, in «*Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*», vol.1, n. 3, 2012, pp. 515-527.

### Contributi sulla formazione degli insegnanti

Diadori P. (ed.), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Milano 2010.

Bangou F., *Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement: une approche systémique, Alsic (en ligne)*, vol. 9, 2006.

### Documenti

Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

*European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, Graz, ECML (European Centre for Modern Languages), 2007.

*European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton, University of Southampton, 2004.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico*.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE.

### Sitografia

Bunkr, <http://bunkrapp.com>

Classe inversée, <http://www.classeinversee.com>.

Dropbox, <http://www.dropbox.it>

Edmodo, <http://www.edmodo.com>

Hotpotatoes, <http://hotpot.uvic.ca>

Goanimate, <http://goanimate.com>

Kahoot, <http://getkahoo.com> e <http://kahoo.com>

Mindomo, <http://www.mindomo.com>

Pinterest, <http://it.pinterest.com>

Prezi, <http://prezi.com>.

Socrative, <http://www.socrative.com>.

ThatQuiz, <http://www.thatquiz.org>.

Twineducate, <http://www.twineducate.com>

Voki, <http://www.voki.com>.

Wikispaces, <http://www.wikispaces.com>

Wordle, <http://wordle.net>.

Zondle, <http://www.zondle.com>

---

<sup>1</sup>*European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, Graz, ECML (European Centre for Modern Languages), 2007. *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of*

Reference. Southampton, University of Southampton, 2004. Entrambi i documenti in italiano in P. Diadori (ed.), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Milano 2010.

<sup>2</sup> P. E. Balboni, *Le Sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, terza edizione, UTET, Torino 2012, pp. 50-51. Come precisa l'autore, il termine "catalizzatore" è stato usato per la prima volta in glottodidattica da Giovanni Freddi.

<sup>3</sup> Cfr. I. Fratter, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma 2004, pp. 9-10.

<sup>4</sup> C. Serra Borneto (ed.), *C'era una volta il metodo, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998, p. 131.

<sup>5</sup> Un concetto tanto importante in glottodidattica ci sembra meritevole di una definizione più dettagliata. Bertocchini e Costanzo riassumono il complesso concetto di *compétence de communication* definito da Hymnes come la «*capacité du locuteur à se servir du système linguistique en fonction du contexte social*» e ne definiscono schematicamente le componenti: la competenza linguistica, che permette di produrre enunciati corretti, la competenza socioculturale, data dalla conoscenza e dall'appropriazione delle norme sociali, la competenza pragmatico-discorsiva/testuale, che permette di produrre delle unità di comunicazione coerenti e coese, la competenza referenziale, che permette di acquisire nuove informazioni partendo da un'informazione conosciuta, ed infine la competenza strategica, che permette di attuare strategie efficaci per raggiungere un obiettivo (cfr. P. Bertocchini, E. Costanzo, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris 2008, p. 71).

<sup>6</sup> Cfr. P. E. Balboni, *Le Sfide di Babele*, cit., p. 28.

<sup>7</sup> Cfr. P. Garelli, S. Betti, *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 13.

<sup>8</sup> F. Manganot, *Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues*, *Les Cahiers de l'Asdifle, Actes des 51ème et 52ème rencontres*, Paris 2014, p. 18.

<sup>9</sup> Cfr. M. Santacroce, *Informatique, numérique et multimédia: quelques mythes récurrents en didactique des langues*, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 21, 2002, pp. 126-127.

<sup>10</sup> Cfr. F. Caon, *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012, p. 13.

<sup>11</sup> Cfr. I. Fratter, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, cit., pp. 62-63.

<sup>12</sup> C.V. Perez, *Le Web 2.0 dans l'enseignement du français*, in «Synérgies Espagne», 2, 2009, p. 252.

<sup>13</sup> Strumenti come *Messenger* sono utilizzati anche in modalità asincrona, in quanto si usano per comunicare con utenti che non sono connessi alla rete nel momento in cui un messaggio viene inviato, ma che potranno visualizzarlo non appena si conatteranno.

<sup>14</sup> Cfr. L. Favaro, I. Sandrini, *Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., pp. 242-243.

<sup>15</sup> F. Manganot, *Internet social et perspective actionnelle. Recherches et applications n°54*, in «Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues», CLE International, Paris 2013, p. 42.

<sup>16</sup> Cfr. S. Manca, M. Ranieri, *I social network nell'apprendimento, problemi e criticità dei social network aperti come ambienti di apprendimento e di sviluppo professionale*, in D. Prisco, V. Midoro, *Pedagogia nell'era digitale*, supplemento al volume 21, n. 3 di «TD Tecnologie Didattiche», pp. 24-29 (<http://www.tdjournal.itd.cnr.it/>).

<sup>17</sup> <http://www.twiducate.com/>.

<sup>18</sup> <http://www.edmodo.com/>.

<sup>19</sup> P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica, Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino 2012, p. 110.

<sup>20</sup> Altri applicativi 2.0 sono illustrati al §3.2.

<sup>21</sup> <http://hotpot.uvic.ca>

<sup>22</sup> Il docente, o coloro che elaborano i quiz, accedono al sito <http://getkahoot.com> (è necessario registrarsi). Gli studenti, o coloro che rispondono alle domande, accedono dalla pagina <http://kahoot.com>.

<sup>23</sup> Cfr. P. Torresan, C. Mazzotta, «*Task*» e *multimedia*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., pp. 155-167. Gli autori presentano la propria esperienza nell'utilizzo di strumenti informatici nella didattica *Task Based Language Teaching* (TBLT) rivolta a studenti delle scuole secondarie: in particolare propongono l'uso di programmi di sottotitolatura per attività a diversi livelli di difficoltà (dalla creazione di semplici video per esemplificare ambiti lessicali alla sottotitolatura di film).

<sup>24</sup> F. Caburlotto, *Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., p. 53.

<sup>25</sup> F. Caon, *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., p. 28.

<sup>26</sup> RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>).

- <sup>27</sup> P. E. Balboni, *Etica e glottotecnologie*, in P. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., p. 41.
- <sup>28</sup> La legge italiana 170/2010 riconosce come DSA la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia.
- <sup>29</sup> Cfr. F. Caon, *Educazione linguistica e differenziazione, Gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino 2008, pp. 5-31.
- <sup>30</sup> Cfr. C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, cit., pp. 12-14.
- <sup>31</sup> Cfr. F. Caon, *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, cit., pp. 40-42.
- <sup>32</sup> C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, cit., p. 30.
- <sup>33</sup> *Ivi*, p. 52.
- <sup>34</sup> Cfr. M. Daloiso, *La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, «Studi di Glottodidattica», 3, 2009, pp. 25-43. Il presente paragrafo si deve in particolare alle pp. 28-31.
- <sup>35</sup> P. Celentin, *Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche*, in Daloiso M. (a cura di), [GLOBES. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali](#), «Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)», 3, pp.159-174.
- <sup>36</sup> M. Daloiso, *Lingue straniere e dislessia evolutiva, Teoria e metodologia per una didattica accessibile*, UTET, Torino 2012, p. 99.
- <sup>37</sup> Cfr. *Ivi*, pp.137-148.
- <sup>38</sup> A tal proposito, Fogarolo e Scapin riportano le parole di un'insegnante di un'alunna con DSA: «abbiamo registrato quintali di testi, noi insegnanti, i compagni e sua madre, fatto schemi, mappe, fotocopie di lavori, attaccato e lasciato appesi per anni cartelloni che, ci siamo accorti dopo, non sono serviti solo a lei: “Maestra, per fortuna che in classe c'era Angela, così ho capito meglio e fatto le cose con più calma anch'io”». (F. Fogarolo, C. Scapin, *Competenze compensative, Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Erickson, Trento 2010, pp. 14-15).
- <sup>39</sup> Cfr. V. Benigno, M. Tavella, *Percorsi di didattica inclusiva con l'uso delle TIC: il progetto AESSEDI*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 52, 2011, pp. 12-18.
- <sup>40</sup> Cfr. F. Fogarolo, *Il computer di sostegno, ausili informatici a scuola*, Erickson, Trento 2012, p. 14.
- <sup>41</sup> C. Melero, *Dislessia evolutiva, un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici*, in «Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)», vol. 1, n. 1, 2012, pp. 133-165.
- <sup>42</sup> Per un approfondimento, <http://www.classeinversee.com>.
- <sup>43</sup> <http://www.socrative.com>.
- <sup>44</sup> <http://www.thatquiz.org>.
- <sup>45</sup> <http://goanimate.com>
- <sup>46</sup> <http://www.voki.com>.
- <sup>47</sup> <http://wordle.net>.
- <sup>48</sup> <http://www.zondle.com>
- <sup>49</sup> <http://www.mindomo.com>
- <sup>50</sup> <http://prezi.com>.
- <sup>51</sup> <http://bunkrapp.com>
- <sup>52</sup> <http://www.wikispaces.com>
- <sup>53</sup> Cfr. § 1.4.
- <sup>54</sup> <http://www.dropbox.it>
- <sup>55</sup> <http://www.edmodo.com>
- <sup>56</sup> Cfr. §1.4.
- <sup>57</sup> <http://it.pinterest.com>