

«Tra di noi non è mai scorso buon sangue» Un'analisi *corpus-based* delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA

Michele Daloi

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Recent years have seen a growing interest in the study of foreign language teaching and learning in presence of Specific Learning Differences (SpLDs), such as dyslexia. However, current linguistic and ethnographic data are mostly referred to young learners, while there is almost no research on how SpLDs affect language learning in young adults. The present study contributes to fill this gap by analysing the linguistic autobiographies of 122 undergraduate and graduate English language learners with SpLDs at the University of Parma. The collected narratives were then organized in the form of a linguistic corpus and analysed both manually and digitally. Results show that the majority of these learners has developed a negative attitude towards language learning, which partly correlates with a negative relationship with teachers and a family environment characterized by monolingualism and/or unsuccessful experiences of foreign language learning. The study also shows that a wider range of terms and more original expressions are used by informants whose learning experience is negatively connoted.

Keywords Corpus-based research. Dyslexia. Educational Linguistics. Linguistic autobiography. Young adults.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il disegno di ricerca. – 3 Gli esiti della ricerca. – 4 Discussione sugli esiti. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2023-09-30
Accepted 2024-02-11
Published 2024-03-22

Open access

© 2024 Daloi | 4.0



Citation Daloi, M. (2024). “Tra di noi non è mai scorso buon sangue”. Un'analisi corpus-based delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA. *EL.LE*, 13(1), 73-100.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/004

1 Introduzione

L'indagine che presenteremo in questo contributo si colloca all'interno del florido filone di studi sull'educazione linguistica inclusiva, e in particolare sull'apprendimento delle lingue da parte di persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Su questa tematica si annoverano svariate ricerche in seno alla linguistica teorica, acquisizionale ed educativa, a livello sia locale sia internazionale.¹ Rispetto alla letteratura scientifica in materia, il presente studio si caratterizza per alcuni elementi di novità riguardanti da un lato il contesto educativo nel quale sono stati raccolti i dati, ossia l'ambito universitario, generalmente meno indagato rispetto a quello scolastico, e dall'altro lo strumento di ricerca utilizzato, ossia l'autobiografia linguistica (strumento non certo nuovo nella letteratura edulinguistica, ma che non ci risulta essere stato applicato prima d'ora al target specifico della nostra ricerca). In questa sezione introduttiva, dunque, si proporrà una breve disamina del contesto formativo e scientifico che ha dato origine al nostro studio.

1.1 Il contesto educativo

La presenza di alunni con DSA è oramai un dato costitutivo della scuola. Per quanto concerne l'Italia, secondo alcune recenti rilevazioni ministeriali (MIUR 2022) effettuate negli anni scolastici 2019-20 e 2020-21, gli alunni a cui è stato diagnosticato un DSA si attestano attorno al 5,4% della popolazione scolastica, seppur con differenze significative a livello di distribuzione geografica (Nord-ovest: 7,9%; Centro: 6,7%; Nord-est: 5,8%; Mezzogiorno: 2,8%) e di grado scolastico (scuola primaria III, IV e V anno: 3%; scuola secondaria di I e II grado: 6,3%). La forte presenza di alunni con DSA nella scuola italiana ha stimolato negli anni le attività di formazione ricerca sull'argomento: lo screening e la diagnosi tempestiva, la preparazione degli insegnanti e la sensibilizzazione delle famiglie costituiscono infatti ancora oggi le variabili principali che incidono sul divario nella distribuzione dei dati tra Nord e Sud e tra ciclo primario e secondario.

La medesima attenzione da parte della ricerca e delle istituzioni andrebbe tuttavia riservata anche al contesto accademico. La presenza di studenti universitari con DSA costituisce infatti un dato strutturale anche dell'università italiana. Secondo il rapporto del CENSIS presentato nel 2017 nel corso del convegno «Presente e futuro dei servizi per l'inclusione: Atenei a confronto», promosso dall'Università

¹ Per una panoramica si vedano Nijakowska 2010; Daloiso 2017; Cappelli, Noccetti 2022; Kormos, Smith 2023.

di Catania e dalla Conferenza nazionale universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD), nell'a.a. 2014-15 il numero complessivo di studenti universitari con DSA era pari a 2.548 persone, con un incremento del 108,3% rispetto al triennio precedente. Nello stesso rapporto, il CENSIS aveva formulato anche una stima della crescita del numero di studenti con DSA negli atenei italiani, ipotizzando che nell'a.a. 2020-21 sarebbero stati 3.730, con un aumento del 2,9% rispetto all'anno accademico preso in esame dal rapporto (2014-15).

Alcune rilevazioni successive hanno tuttavia dimostrato che le previsioni del CENSIS tendevano a sottostimare fortemente il fenomeno. Ad esempio, i dati rilasciati successivamente dalla CNUDD e riportati in Daloiso (2023, 101) rivelano che già nell'a.a. 2019-20 gli studenti con DSA negli atenei italiani erano 14.441, un numero quattro volte superiore alle previsioni del CENSIS per l'anno successivo. I dati più aggiornati al riguardo, però, provengono da un recente rapporto dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR 2022), che fornisce un quadro articolato dei servizi di supporto rivolti agli studenti con disabilità e con DSA offerti da 90 istituzioni universitarie (atenei pubblici, privati e telematici). Il rapporto conferma l'elevata presenza di studenti universitari con DSA (19.616 nell'a.a. 2020-21),² rivelandone una concentrazione di gran lunga maggiore nei Corsi di Studio triennali di area scientifica e sociale, e negli Atenei settentrionali (in particolare del Nord-ovest, dove si colloca il 50,5% del totale degli studenti con DSA). Si osserva inoltre una presenza proporzionalmente maggiore di questi studenti negli Atenei di grandi dimensioni (tra questi si colloca anche l'Università di Parma, nella quale ha avuto luogo la ricerca che presenteremo in questo contributo).

Com'è risaputo, il sistema universitario italiano richiede una competenza nella lingua inglese pari al B1 per le lauree triennali e al B2 al termine del percorso magistrale, di norma testata mediante prove informatizzate. Le difficoltà incontrate dagli studenti italofoeni con DSA nell'apprendimento della lingua inglese sono ben attestate in letteratura (Palladino et al. 2013; 2016; Daloiso 2017; Cappelli, Nocetti 2022), anche se, come abbiamo già evidenziato, i dati riguardano quasi esclusivamente alunni in età scolare. Per quanto concerne l'università, si osserva una crescente consapevolezza circa gli ostacoli che le prove informatizzate di idoneità linguistica pongono agli studenti con DSA (D'Este, Ludbrook 2013; si vedano anche i contributi di D'Este, Ludbrook, Newbold in Cardinaletti 2018). In questo

2 Un ulteriore e ancora inedito aggiornamento dei dati è stato recentemente fornito dal Prof. Alberto Arengi (CNUDD) in occasione del convegno «DSA, studi superiori e Università: interventi possibili e misure di compensazione» organizzato dall'Università degli Studi di Bergamo il 27 settembre 2023. Secondo i dati attualmente disponibili, gli studenti con DSA iscritti all'università nell'a.a. 2021-22 erano 22.848, arrivando per la prima volta a superare in numero gli studenti con disabilità (20.979).

contesto, l'Università di Parma, avendo constatato che l'adattamento delle procedure di testing linguistico non era in molti casi condizione sufficiente per il superamento della prova, ha preso atto della necessità di attivare parallelamente adeguate misure di supporto linguistico; tale riflessione ha dato luogo a un primo corso-pilota di potenziamento linguistico in e-learning, realizzatosi nell'a.a. 2019-20 (per un resoconto dell'esperienza: Daloiso, Ghirarduzzi 2020). Sulla scorta degli esiti positivi conseguiti, a partire dall'a.a. successivo è stata messa a sistema un'ampia offerta di percorsi di supporto linguistico e *language learning advising*, realizzati da Collaboratori Esperti Linguistici specializzati e rivolti a tutti gli studenti con DSA dell'ateneo parmense. È proprio nell'ambito di questi percorsi formativi che si colloca una specifica linea di ricerca dell'Università di Parma finalizzata a indagare le peculiarità dell'apprendimento delle lingue da parte di studenti universitari con DSA e altri bisogni speciali, da cui è scaturito anche lo studio che presenteremo in questo contributo.

1.2 Il contesto scientifico

Lo studio dei processi di educazione linguistica inclusiva da un lato e delle rappresentazioni mentali degli apprendenti di lingue dall'altro costituiscono due floridi filoni di ricerca, che però raramente si sono intersecati. Per quanto concerne il primo, esiste una consolidata letteratura scientifica in Italia risalente perlomeno agli inizi degli anni Settanta in corrispondenza agli studi pionieristici di Titone e colleghi (per una retrospettiva: Daloiso 2020), ma è nell'ultimo ventennio che, sia nel nostro Paese sia all'estero, si è intensificato l'interesse verso le metodologie e le pratiche inclusive nell'educazione linguistica. In merito al secondo filone di ricerca, ci pare di osservare che l'interesse verso le percezioni, le convinzioni e le rappresentazioni mentali degli apprendenti di lingue si sia sviluppato in modo più significativo fuori dai confini nazionali; tra gli anni Ottanta e Novanta molti furono gli studi sull'argomento, la cui impostazione nomotetica portava a privilegiare strumenti di ricerca quantitativi, come questionari (Horwitz 1985) o interviste altamente strutturate (Williams, Burden 1999). Nei decenni successivi si è osservato un progressivo cambio di paradigma teorico-metodologico, che ha privilegiato ricerche di carattere olistico e idiografico finalizzate a indagare l'esperienza individuale dell'apprendente nel contesto che l'ha prodotta, piuttosto che raccogliere una grande quantità di dati decontestualizzati ed elicitati con strumenti predefiniti. In questa nuova stagione della ricerca sulle rappresentazioni mentali degli apprendenti si fece strada, dunque, l'utilizzo di strumenti introspettivi basati sul discorso e la (auto)narrazione, come ad esempio diari, biografie e interviste semi-strutturate (per una disamina: Fisher 2017).

In questo panorama, si è affermato, in Italia e all'estero, anche l'utilizzo di autobiografie per indagare il vissuto psicologico, culturale e linguistico degli apprendenti di lingue. L'autobiografia come strumento di ricerca si era già imposto tra l'Ottocento e il Novecento nella psicanalisi di tradizione freudiana e in ambito antropologico ed etnografico, grazie agli studi di Boas, Lévi-Strauss e Malinowski (per una retrospettiva: Aleandri, Russo 2017). Nelle scienze sociali, invece, le fonti biografiche iniziarono a essere valorizzate soprattutto con la nascita dell'approccio biografico, ossia un insieme variegato di metodologie e tecniche volte alla raccolta e all'analisi di racconti di vita, in forma scritta o orale, «indicati come rappresentativi di una certa realtà o significativi proprio per la particolarità del loro percorso esistenziale» (Siciliano 1998, cit. in Attili 2007, 79).

Nell'ambito dell'educazione linguistica, soprattutto grazie alle politiche del Consiglio d'Europa in favore del plurilinguismo e dell'interculturalità, si è diffuso il concetto di (auto)biografia linguistica, il quale risulta strettamente legato a quello di Portfolio. Risale al 2001, in particolare, il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), che comprende anche una sezione denominata «Biografia linguistica», ritenuta essenziale sulla base della convinzione

che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), sulle esperienze linguistiche presenti e passate [...] favorisca una maggiore motivazione allo studio, abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti e quindi una funzione pedagogica. (Luise, Tardi 2021, 187)

Sul fronte della ricerca edulinguistica, in ambito italiano, le autobiografie linguistiche sono state utilizzate con svariate tipologie di destinatari, tra cui gli apprendenti in età scolare (cf. Cavagnoli 2014; Cognigni 2014), gli apprendenti migranti (tra gli altri, Gropaldi 2010), gli studenti di lingue in età avanzata (Cardona, Luise 2021) e gli insegnanti in formazione (Anfosso, Polimeni, Salvadori 2016).³

Nel panorama fin qui descritto, le indagini sullo specifico vissuto psicologico, culturale e linguistico degli apprendenti di lingue con DSA non appaiono molto numerose. In ambito internazionale troviamo alcuni studi idiografici realizzati attraverso auto-narrazioni (Simon 2000), interviste (Kormos, Csizér, Sarkadi 2009) o diari (Karlsson 2015). Per quanto attiene all'Italia, un recente numero monografico della rivista scientifica *Italiano LinguaDue* intitolato «Il Sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: rappresentazioni, convinzioni e implicazioni didattiche» raccoglie studi sull'argomento

3 Si rimanda, inoltre, a Cognigni 2020 per una panoramica approfondita degli utilizzi delle autobiografie per scopi di formazione e ricerca didattica.

che in alcuni casi riguardano anche le auto- ed etero-rappresentazioni degli apprendenti di lingue con DSA (Daloiso, Paita 2023; Ghirarduzzi 2023). L'indagine qui descritta si colloca all'interno di questo filone di studi, ma si caratterizza in modo particolare per l'utilizzo dell'autobiografia linguistica come strumento di ricerca, che non ci risulta essere stato applicato fino ad ora a questa particolare tipologia di apprendenti.

2 Il disegno di ricerca

Questa sezione è dedicata all'illustrazione del disegno di ricerca che ha caratterizzato lo studio in oggetto; in particolare, ci si soffermerà sugli obiettivi e sulle domande di ricerca, sulla composizione del campione e sulla metodologia utilizzata per la raccolta e l'analisi dei dati.

2.1 Obiettivi e domande di ricerca

La finalità principale dello studio consiste nell'indagare il profilo di un gruppo di apprendenti di lingue con DSA nel contesto universitario italiano, focalizzando in particolare l'attenzione sul linguaggio utilizzato per raccontare di sé, del proprio vissuto scolastico e linguistico e del rapporto con le figure educative. L'indagine nacque in occasione del corso-pilota di potenziamento linguistico in e-learning realizzato nell'a.a. 2019-20 presso l'Università degli Studi di Parma (§ 1.1); la raccolta dati coinvolse quella prima coorte di studenti, ma è poi proseguita negli anni successivi includendo gli studenti iscritti di volta in volta ai corsi di supporto all'apprendimento della lingua inglese organizzati dall'ateneo parmense.

Sulla scorta dell'obiettivo generale sono state poi formulate le seguenti domande di ricerca:

- a. Come questi apprendenti concettualizzano se stessi rispetto alle loro caratteristiche individuali (in particolare, la presenza di un disturbo conclamato)?
- b. Come descrivono il loro vissuto scolastico?
- c. Come autovalutano la loro competenza in inglese?
- d. Come descrivono il loro rapporto con la lingua inglese?

I dati relativi alla domanda A sono già stati ampiamente discussi in un recente articolo (Ghirarduzzi 2023), a cui rimandiamo per un approfondimento. In questo contributo ci focalizzeremo sulle rimanenti domande di ricerca.

2.2 Composizione del campione

All'indagine hanno preso parte 122 studenti che, tra gli oltre 200 partecipanti ai corsi di inglese per studenti con DSA organizzati dall'Università di Parma tra il 2019 e il 2021, hanno accettato di aderire alla ricerca. È opportuno evidenziare che lo strumento impiegato per la raccolta dati viene proposto sistematicamente a tutti gli studenti con DSA all'inizio di ciascun corso come strumento conoscitivo e auto-riflessivo; i dati che presentiamo in questa sede potranno perciò essere aggiornati in futuro alla luce delle rilevazioni successive.

Il campione è composto da informanti con un'età media pari a 21 anni e 7 mesi, in prevalenza di genere femminile (71,3%). In riferimento al grado di conoscenza della lingua inglese, il 90,2% dei partecipanti proviene dai corsi di supporto per il conseguimento dell'idoneità B1, mentre il rimanente 9,8% dai corsi finalizzati al raggiungimento del livello B2.

Infine, come si avrà modo di evidenziare, la quasi totalità del campione è composto da parlanti nativi di italiano, ad eccezione di due casi. Il vissuto e il repertorio linguistico degli informanti saranno discussi in modo più approfondito nella sezione dedicata agli esiti dell'indagine.

2.3 Metodologia della ricerca

Lo strumento impiegato per la raccolta dati è costituito da un modello di autobiografia linguistica realizzato appositamente per questo studio, e composto da tre sezioni da compilare in forma narrativa («La mia situazione personale», «La mia situazione familiare», «Esperienze e atteggiamenti»); a queste si aggiunge una quarta sezione denominata «Autovalutazione» che richiede all'informante di valutare il proprio livello di conoscenza della lingua inglese a partire dai descrittori della Griglia di Autovalutazione fornita dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Le prime tre sezioni contengono inoltre domande-stimolo finalizzate a orientare l'informante nel processo di ricostruzione della propria biografia linguistica. In particolare, le domande della sezione denominata «La mia situazione personale» stimolano la riflessione circa i luoghi in cui l'informante è nato e cresciuto, il suo repertorio linguistico e il suo disturbo (quando e come ha scoperto di avere un DSA, e come spiegherebbe con parole semplici cos'è un DSA). Le domande della sezione successiva, invece, allargano la riflessione al contesto familiare, in riferimento sia alle lingue parlate e studiate da genitori, fratelli o sorelle, e nonni sia alla familiarità del disturbo diagnosticato (ossia alla sua presenza in altri membri del nucleo familiare). Infine, la sezione «Esperienze e atteggiamenti» si compone di

domande finalizzate a far emergere il rapporto dell'informante con il proprio disturbo e con la lingua inglese, estendendo la riflessione anche alla relazione educativa con gli insegnanti, e alle esperienze scolastiche ed extrascolastiche vissute.

Da questa breve descrizione, si può dunque osservare che l'autobiografia proposta, pur puntando a far emergere una narrazione personale, non ignora la dimensione essenzialmente intersoggettiva dell'apprendimento linguistico, cercando di cogliere il ruolo di tutti i soggetti in qualche modo coinvolti nella vita personale e scolastica degli informanti (familiari, docenti, tutor e compagni). Ciò nonostante, è opportuno evidenziare che il modello di autobiografia proposto non assume la forma di un questionario; agli informanti non viene richiesto di rispondere puntualmente alle domande, bensì di utilizzarle come spunto iniziale per redigere la propria biografia, che prende così la forma di un testo narrativo. Ne consegue che, come previsto, non sempre i partecipanti hanno risposto a tutte le domande fornite.

Il modello di autobiografia linguistica è stato somministrato agli studenti all'inizio del corso allo scopo di favorire una maggiore conoscenza del gruppo-classe; considerate le caratteristiche degli studenti con DSA, si è proposto come modello un documento in formato elettronico compilabile attraverso un qualsiasi editor di testo. Le autobiografie degli studenti che avevano firmato il consenso informato sono state successivamente scorporate ed etichettate tramite codici alfanumerici. Le narrazioni, opportunamente anonimizzate e corredate di metadati anagrafici (genere, età, corso di studi universitario, livello linguistico), sono state organizzate in forma di corpus informatico.

L'analisi dei dati è avvenuta in due fasi. In un primo momento, è stato effettuato uno spoglio manuale delle singole autobiografie allo scopo di coglierne alcuni tratti in modo olistico (ad esempio, il rapporto più o meno positivo con le lingue) e di tenere traccia delle autovalutazioni linguistiche, in modo da preparare i dati per l'analisi statistica. In un secondo momento, ci si è avvalsi di *Sketch Engine*, un software di gestione di *corpora* informatici dotato di numerose funzioni per l'analisi testuale, tra le quali spicca *Word Sketch*, che consente di analizzare i profili collocazionali della parola oggetto d'indagine, mostrando le relazioni sintattiche in cui ricorre la parola-chiave; servendoci di questo software abbiamo dunque potuto coniugare l'analisi manuale, essenzialmente qualitativa, con alcuni dati quantitativi relativi a occorrenze e co-occorrenze di parole-chiave.

3 Gli esiti della ricerca

In questa sezione presenteremo i dati emergenti dall'analisi delle autobiografie linguistiche in relazione al vissuto linguistico e scolastico degli informanti. Si descriveranno, in particolare, i loro repertori linguistici, il loro rapporto con la lingua inglese, le loro esperienze di apprendimento linguistico in contesto extrascolastico, il ruolo delle figure adulte (in particolare gli insegnanti e la famiglia). I dati presentati costituiranno la base per formulare risposte alle domande di ricerca 2-4, che verranno proposte nella sezione conclusiva di questo contributo.

3.1 Repertori linguistici degli apprendenti

La quasi totalità degli informanti è di madrelingua italiana, ad eccezione di due studenti che dichiarano il rumeno e il serbo-croato come L1. Si segnalano, inoltre, due casi di apprendenti che, pur avendo dichiarato l'italiano come L1, provengono da un nucleo familiare bilingue (italiano-tedesco) o alloglotto (arabo). Questi informanti lamentano fenomeni di attrito linguistico o manifestano rammarico per non avere avuto la possibilità di mantenere o potenziare le proprie competenze nella seconda lingua del nucleo familiare.

Due studenti, inoltre, si distinguono per la loro creatività linguistica, che ha condotto in un caso a un dialetto 'originale' derivato dalla mescolanza di varie parlate locali e in un altro alla creazione di una lingua inventata:

- (1) Il mio dialetto è un mix tra: nuovi termini cognati dalla sottoscritta in dialetti sconosciuti e parole corrette prese dal dialetto emiliano, mantovano e piacentino (sembra l'inizio di una barzelletta). (8)⁴
- (2) La mia lingua madre è l'italiano, ma a volte parlo una lingua soltanto mia che mi piace chiamare 'lulese'. (101)

Il primo esempio ci dà modo di introdurre il tema della dialettologia, che è stata esplorata nell'autobiografia attraverso una domanda-guida specifica volta a comprendere se e in quale misura gli apprendenti conoscano un dialetto. Non stupisce, dunque, che il termine 'dialetto'

⁴ Al termine di ciascun esempio si riporta anche il numero assegnato a ciascuna autobiografia, in modo da evidenziare i casi in cui i dati provengono dallo stesso informante. Per preservare la purezza dei dati, gli estratti delle biografie vengono riportati nella loro forma originale, inclusi colloquialismi e deviazioni dalla norma linguistica.

compaia 174 volte nel corpus (in 97 autobiografie), ma interessante è la vastità di dialetti citati,⁵ che vengono identificati con aggettivi relativi talvolta alla regione geografica (es. calabrese, emiliano, pugliese) e più spesso alla città (es. avellinese, barese, parmigiano).

Facendo riferimento alle 97 autobiografie succitate, risulta che l'81,5% degli informanti conosce almeno un dialetto. La competenza risulta esclusivamente ricettiva per il 39% degli apprendenti, mentre è anche produttiva per il rimanente 61%. L'analisi degli aggettivi utilizzati per quantificare la propria dialettologia rivela però che tale competenza è nella maggior parte dei casi piuttosto limitata; infatti, solo il 38% di coloro che dichiarano una competenza solo ricettiva riferisce in realtà di comprendere bene il dialetto, e analogamente solo il 43% di coloro che dichiarano una competenza produttiva afferma di saperlo parlare bene. Nelle autobiografie emerge con chiarezza che il dialetto viene perlopiù tramandato dai nonni, anche se si segnalano casi di apprendenti che, dopo essersi trasferiti in un'altra città o regione, hanno cercato di imparare anche il dialetto locale.

Il 18,5% degli informanti dichiara di non possedere alcuna competenza dialettale; dall'analisi delle loro autobiografie emergono convinzioni e atteggiamenti che risentono dello stigma attribuito al dialetto, il cui uso è ritenuto inutile (es. 3), volgare (4) o di ostacolo alla propria emancipazione sociale (5). Degno di nota è anche nell'es. 4 l'uso improprio dell'espressione 'lingua morta' per riferirsi al dialetto.

- (3) La mia lingua materna è l'italiano, non conosco nessun dialetto da poterlo parlare, non ho mai avuto interesse nel voler imparare a parlarlo perché non ne trovo un'utilità. (80)
- (4) Nelle zone verso il centro città è considerato fuori luogo e rizzo approcciare con altre persone tramite il dialetto [...] mentre se ci si sposta verso la campagna [...] si noterà che gli abitanti di quella zona comunicano solamente in lingua morta. (96)
- (5) Nel luogo in cui sono cresciuta, un paesino di 150 anime (composto maggiormente da anziani) si parla il dialetto. Il dialetto parlato nel mio luogo d'origine è abbastanza comprensibile per chi non è autoctono, ma per scelta personale ho preferito non parlarlo in quanto ho sempre voluto trasferirmi in una grande città e avevo paura che questo dialetto potesse rivelarsi un ostacolo che si andava ad aggiungere alle caratteristiche dialettali già acquisite nel mio parlato. (93)

5 Poiché il processo di anonimizzazione ha portato a espungere dati sensibili come la provenienza geografica, non è possibile presentare un elenco esaustivo dei dialetti menzionati dagli informanti.

I dati raccolti testimoniano che il dialetto fa parte del repertorio linguistico degli informanti, ma spesso in misura limitata; inoltre, i riferimenti a luoghi comuni o termini inappropriati potrebbero essere interpretati come il segnale di esperienze scolastiche in cui la competenza dialettale non veniva adeguatamente inclusa e valorizzata.

Spostiamo ora l'attenzione sulle lingue straniere che contribuiscono al repertorio linguistico degli informanti. La lingua più citata è, prevedibilmente, l'inglese (di cui ci occuperemo nella prossima sezione), seguita dal francese, dallo spagnolo e dal tedesco. Nel corpus compaiono anche il portoghese (tre occorrenze in due biografie), il cinese (due occorrenze in una biografia), l'islandese (una occorrenza in una biografia), l'olandese e il russo (una occorrenza ciascuna, in due biografie diverse, ma in riferimento alle competenze linguistiche dei familiari degli informanti). Il dato suggerisce che per alcuni studenti, seppur in numero molto limitato, l'apprendimento linguistico non è riducibile allo studio delle lingue tradizionalmente insegnate a scuola, come si evince da questa testimonianza:

- (6) Ho proprio una passione per le lingue, ho provato a studiarne diverse. Sto cercando di imparare il cinese da autodidatta aiutandomi con vari volumi scolastici, inoltre sto studiando il tedesco attraverso il servizio di e-learning dell'università e sto studiando l'islandese. (4)

Dopo l'inglese, la lingua più citata nel corpus risulta essere il francese. La parola 'francese', infatti, ricorre 119 volte (61 come aggettivo riferito alla lingua e 58 come sostantivo). In alcuni casi la parola si ripete nella stessa autobiografia e/o riguarda in realtà le competenze dei familiari degli apprendenti; espungendo questi casi, la parola 'francese' (intesa come lingua) riferita all'esperienza dell'informante compare in 47 biografie. Se ne deduce che il 38,5% degli informanti ha avuto una qualche esperienza diretta di apprendimento di questa lingua. Nel complesso, le competenze acquisite risultano spesso limitate:

- (7) A scuola invece ho avuto l'opportunità di seguire lezioni di francese, purtroppo solo durante il corso delle medie per cui ho perso quasi tutto ciò che avevo appreso. (45)
- (8) Ho studiato l'inglese e il francese ma con il tempo ho potuto coltivare soltanto l'inglese grazie a un'esperienza all'estero; il francese è come se non lo avessi mai studiato. (51)
- (9) Nel mio percorso di studi mi è capitato di dover studiare il francese, lingua che ad oggi non saprei parlare. Forse saprei dire e capire due frasi in croce. (80)

- (10) Alle medie, oltre all'inglese di cui parlerò successivamente, ho studiato il francese anche se l'ho perduto con rammarico durante il corso del tempo. (81)

Da questi esempi si evincono anche le connotazioni emotive associate allo studio del francese, che viene concettualizzato talvolta come opportunità (7) e altre volte come dovere (9); in altre biografie si utilizzano verbi come 'amare' o 'piacere' (e le loro negazioni). Rispetto agli esiti dell'apprendimento, spesso ritenuti insoddisfacenti, gli informanti esprimono rammarico (7, 10). Nel complesso, tuttavia, quando operano un confronto tra le competenze in francese e quelle in inglese, gli studenti propendono per maggior competenza o facilità di apprendimento nella prima delle due lingue:

- (11) Oltre all'inglese ho fatto alle superiori per 5 anni francese, per me è stato più semplice imparare il francese che l'inglese tranne nello scritto che trovo difficoltà in entrambe le lingue. (1)
- (12) Il mio rapporto con le lingue lo definirei pessimo, almeno per quanto riguarda l'inglese, del quale salverei solo la pronuncia. In francese vado molto meglio. (6)
- (13) Ho studiato alle scuole medie e superiori oltre l'inglese anche il francese ma non mi ritengo di conoscere la lingua in una maniera corretta (la conosco leggermente meglio rispetto all'inglese). (115)

La terza lingua più citata nel corpus risulta lo spagnolo. In questo caso, la parola 'spagnolo' (inteso come lingua) compare 66 volte, di cui 44 come sostantivo e 22 come aggettivo. Escludendo i casi in cui la parola si riferisce alle competenze dei familiari o compare più volte nella stessa biografia, il lemma si ritrova complessivamente in 31 autobiografie in riferimento alle competenze personali dell'informante. Lo spagnolo entra dunque, in qualche misura, nel repertorio linguistico di circa il 25% del campione.

La concettualizzazione di questa lingua appare maggiormente connotata a livello emotivo rispetto al francese. I verbi e gli aggettivi utilizzati denotano spesso un giudizio estetico («lingua molto bella») e una relazione affettiva («mi è sempre piaciuto», «è una lingua che amo molto, soprattutto per la sua melodia», «ho un'affinità per lo spagnolo»). In due casi risulta anche una lingua desiderata:

- (14) Il mio fidanzato è in Erasmus in Spagna e conosce l'inglese e lo spagnolo. Riesco a capire lo spagnolo senza averlo mai studiato ma non lo so parlare anche se mi piacerebbe molto impararlo. (37)

- (15) Nel mio percorso di studi mi è capitato di dover studiare il francese, lingua che ad oggi non saprei parlare. Forse saprei dire e capire due frasi in croce. Avrei preferito e avrei trovato più interessante studiare spagnolo al suo posto. (80)

In alcuni casi, infine, lo spagnolo risulta anche maggiormente utilizzato per la comunicazione al di fuori del contesto scolastico, grazie a familiari che conoscono la lingua (16) o a relazioni amicali (17):

- (16) Non so dire una sola parola né in francese né in inglese né in spagnolo però riesco a capire quello che mi detto. Per lo spagnolo è una cosa abbastanza naturale dato che ho dei parenti che vivono in Argentina e nel corso degli anni ho imparato un po' a capire. (42)
- (17) Ho imparato molto di più però lo spagnolo [rispetto all'inglese] perché avevo fatto amicizia con spagnoli e quindi era più semplice parlare in italiano e spagnolo per capirci. (64)

La parola 'tedesco', infine, compare 43 volte, esclusivamente come aggettivo, ma solo in 14 autobiografie (11,5% del campione) risulta riferita alle esperienze di apprendimento degli informanti. La differenza notevole tra le occorrenze totali e il numero di biografie in cui compaiono si deve al background familiare germanofono di un informante, che descrive in modo approfondito la sua competenza linguistica e il suo rapporto con questa lingua utilizzando spesso il termine. Nella maggior parte degli altri casi, invece, il tedesco viene perlopiù citato in un elenco di lingue conosciute; raramente gli informanti propongono un commento connotato emotivamente circa il loro rapporto con questa lingua:

- (18) Ho studiato tedesco anche se francamente non mi piace e non ricordo molto soprattutto di grammatica. Ho imparato tutto a scuola e ho scelto il tedesco perché pensavo fosse interessante; in seguito mi accorsi di avere fatto la scelta sbagliata. (34)
- (19) L'ho imparato grazie alla mia professoressa, che mi ha fatto amare il tedesco e grazie a lei l'ho imparato bene però ora come ho già detto non lo so più parlare. (106)

Nel complesso, dunque, si osserva che il repertorio linguistico degli informanti risulta variegato, e spesso include un dialetto e una o due lingue straniere, seppur con gradi di competenza diversificati. Dall'analisi effettuata, però, non risulta che la competenza dialettale correli positivamente con un rapporto più positivo con le lingue straniere; il dato si spiega probabilmente tenendo in considerazione le variabili

del contesto formale in cui l'apprendimento delle lingue straniere ha avuto luogo (insegnante, metodi, materiali ecc.), che incidono profondamente sull'accessibilità dell'apprendimento linguistico in presenza di DSA (e non solo). Questi aspetti saranno infatti evidenti nella sezione successiva, dedicata alle esperienze relative alla lingua inglese.

3.2 Il rapporto con la lingua inglese

Come già illustrato in precedenza (§ 2.3), il modello di autobiografia utilizzato per la ricerca si conclude con una sezione denominata «Autovalutazione», nella quale lo studente è invitato a riflettere sulla propria competenza in inglese barrando i descrittori della griglia di autovalutazione del QCER che ritiene corrispondenti alle proprie competenze.⁶ È proprio dagli esiti di questa sezione, compilata dall'85% degli informanti, che vorremmo partire per esplorare il loro rapporto con la lingua inglese.

Il grafico 1 sintetizza i risultati delle autovalutazioni effettuate dagli apprendenti. Il grafico evidenzia un dato apparentemente controintuitivo: nonostante notoriamente i DSA colpiscano in modo selettivo la lettura e/o la scrittura nella L1, circa il 60% degli informanti si colloca sopra il livello soglia nella lettura in lingua inglese e solo il 9,6% dichiara competenze molto limitate, ascrivibili al livello A1. I dati rivelano, invece, che l'ostacolo principale percepito dagli apprendenti è rappresentato dall'oralità: la percentuale di informanti che dichiara competenze al di sotto del livello soglia nelle modalità di comunicazione orali è pari al 51% per l'ascolto, e addirittura al 72,2% per la produzione orale e al 73,3% per l'interazione.

6 Nella sezione "Autovalutazione" si riportano i descrittori del QCER ma non il corrispondente livello linguistico. In questo modo, si cerca di favorire una riflessione da parte degli studenti sulle loro competenze, evitando una focalizzazione sull'esito (ossia il livello posseduto/dichiarato). In fase di analisi dei dati, partendo dai descrittori selezionati dagli informanti si è poi risaliti al livello linguistico implicitamente dichiarato.

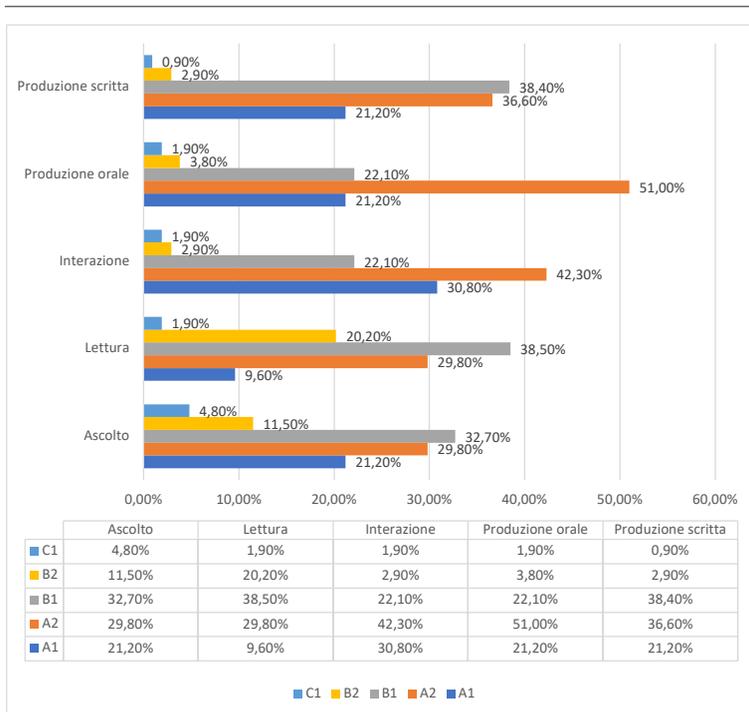


Grafico 1 Esiti dell'autovalutazione delle competenze in lingua inglese

È dunque l'uso della lingua per la comunicazione orale a essere percepito come lo scoglio maggiore dagli informanti, che invece probabilmente ritengono di aver colmato o compensato gran parte delle difficoltà nella comprensione scritta. A conferma di questa tendenza, abbiamo anche osservato come i singoli partecipanti hanno 'distribuito' le loro risposte nella griglia di autovalutazione fornita. Sappiamo che la competenza comunicativa non è uniforme, per cui è piuttosto frequente che un apprendente si percepisca più competente in una modalità di comunicazione e meno in un'altra. Abbiamo però osservato una chiara tendenza del nostro campione a considerare la propria competenza orale inferiore di uno, due o talvolta addirittura tre livelli linguistici rispetto alla lettura; ad esempio, si riscontrano svariati casi di apprendenti che dichiarano una competenza corrispondente al B2 per la lettura, ma solo A2, o addirittura A1, in relazione all'interazione orale.

L'autovalutazione, pur non restituendo dati oggettivi sull'effettivo livello linguistico degli apprendenti, aiuta a comprendere l'immagine della propria competenza comunicativa che loro stessi si sono costruiti. A questo proposito, abbiamo ritenuto utile incrociare i dati

delle autovalutazioni con gli esiti del test di piazzamento,⁷ introdotto nell'a.a. 2019-20 per collocare gli studenti in uno dei tre percorsi formativi offerti, corrispondenti ai livelli A2, B1 e B2. Poiché la compilazione dell'autobiografia avviene dopo che gli studenti sono stati inseriti nel corso ritenuto più adeguato alle loro esigenze, risulta interessante osservare se e in quale misura vi sia una corrispondenza⁸ tra il livello linguistico percepito e quello 'assegnato'.

La Tabella 1 evidenzia che gli studenti collocati nei corsi di inglese B1 e B2 tendono ad avere una percezione del proprio livello linguistico diversa, e perlopiù inferiore, rispetto a quella del valutatore; nel corso A2 si osserva invece una elevata corrispondenza tra il livello percepito dagli apprendenti e quello rilevato dal valutatore. Si può notare dunque che all'aumentare del livello assegnato si acuisce anche il divario tra esso e le autovalutazioni degli informanti. Il dato può essere interpretato alla luce del profilo psicologico degli apprendenti con DSA, che è spesso caratterizzato da un senso di autoefficacia limitato e da fragilità sul piano dell'autostima e dell'immagine di sé; ne consegue che anche gli studenti collocati nei corsi di inglese B1 e B2, pur avendo minori difficoltà linguistiche di chi è stato collocato nel livello A2, tendono spesso a percepirsi ugualmente poco competenti.

Tabella 1 Corrispondenza tra l'autovalutazione dello studente e l'esito del colloquio di piazzamento

Livello assegnato	Livello percepito		
	=	<	>
Livello A2	83,30%	0,00%	16,70%
Livello B1	33,30%	39,60%	27,10%
Livello B2	40,00%	50,00%	10,00%

Dall'analisi *corpus-based* delle narrazioni prodotte dagli informanti nella sezione «Esperienze e atteggiamenti» dell'autobiografia emerge che il 32,76% degli apprendenti descrive il proprio rapporto con la lingua inglese in termini negativi, mentre il 51,72% in modo

⁷ La procedura di *testing* adottata si concentra sulle attività linguistiche-comunicative produttive, richiedendo agli studenti di svolgere una composizione scritta utilizzando la piattaforma di *e-learning* dell'ateneo e un colloquio orale, entrambi ispirati alle prove di competenza proposte nelle certificazioni ufficiali di lingua inglese.

⁸ Per l'analisi dei dati si è fatto riferimento alla corrispondenza tra il profilo linguistico emergente dall'autovalutazione e il livello che lo studente dovrebbe possedere all'inizio del corso di lingua assegnato. Ad esempio, uno studente collocato nel corso B1 dovrebbe possedere un livello A2; si è dunque osservato se i descrittori selezionati in fase di autovalutazione dagli apprendenti collocati nel corso B1 fossero ascrivibili al livello A2.

non totalmente positivo; nel complesso, dunque, per oltre l'80% del campione l'apprendimento di questa lingua ha rappresentato un'esperienza spiacevole, se non addirittura traumatica. Osservando le occorrenze lessicali più frequenti, il rapporto con l'inglese viene definito «buono» (7 volte), «amore e odio» (7), «non dei migliori» (5), «difficoltoso» (4), «pessimo» (4), «conflittuale» (4), «difficile» (4), «non buono» (4). Inoltre, mentre un rapporto positivo viene perlopiù descritto mediante aggettivi qualificativi generici («buono», «sereno», «discreto», «piacevole»), ben più variegato o originale è lo spettro di termini e locuzioni impiegate da chi ha vissuto un percorso di apprendimento problematico. In questi casi, tra le espressioni più originali troviamo «altalenante», «ambiguo», «montagne russe», «turbolento», «burrascoso», «travagliato», «distaccato», «non molto amichevole». Degno di nota, in particolare, l'utilizzo di aggettivi normalmente riferiti a rapporti interpersonali, quasi a indicare un processo di personificazione della lingua inglese, come si evince da questi esempi:⁹

- (20) Il mio rapporto con l'inglese non è mai stato dei migliori, anzi si potrebbe dire che *non è mai corso buon sangue* tra noi. (31)
- (21) Il mio rapporto con l'inglese è *amore e odio* perché mi piace, ma ho molta difficoltà. (58)
- (22) *Non avevo molta simpatia* per la materia e mi trovavo a disagio con la professoressa che non ha accolto positivamente la mia segnalazione di DSA. (10)

La parola inglese si associa molto spesso a 'difficoltà', termine che compare 99 volte in 58 autobiografie per descrivere le aree di maggior ostacolo nell'apprendimento linguistico, le quali risultano andare ben oltre l'ambito della letto-scrittura. In particolare, gli informanti descrivono difficoltà nel «capire» la lingua (9), i tempi verbali (8), dialoghi (6), parole (4), frasi (4), i materiali didattici usati in classe (4), e nel «ricordare» o «memorizzare» parole (11), regole grammaticali (7) o brevi testi (4).

Molto citate sono anche le difficoltà nelle modalità produttive di comunicazione. Per quanto concerne la scrittura, gli informanti individuano come scoglio maggiore la profondità ortografica dell'inglese:

⁹ In questi estratti utilizziamo il corsivo per evidenziare locuzioni che richiamano una personificazione della lingua. Particolarmente interessante è l'espressione utilizzata nell'esempio 20, che abbiamo scelto anche per il titolo di questo articolo, in cui l'informante utilizza in modo improprio l'espressione idiomatica «correre buon sangue» dando luogo a un'involontaria descrizione 'truculenta' del proprio rapporto con l'inglese.

- (23) L'inglese per me è sempre stato uno scoglio molto grosso perché si scrive in un modo e si pronuncia in un altro. (63)
- (24) Non riesco a capire bene lo scritto in quanto il fatto che molti suoni non corrispondano a ciò che c'è scritto mi crea problemi. (89)
- (25) Il mio rapporto con l'inglese è da sempre stato molto complicato, sia perché non scrivendosi come si pronuncia non so mai come scrivere le parole e devo ricorrere sempre a vari dizionari. (102)

In relazione alla produzione orale, invece, gli informanti si concentrano soprattutto sulle emozioni negative che provengono dall'uso orale della lingua, che provoca «disagio», «imbarazzo», «vergogna» o «insicurezza» o, in alcuni casi, assume i contorni di un'esperienza traumatizzante:

- (26) La cosa che mi manda più nel panico è l'esposizione, nel momento in cui devo parlare io è come se la mia mente diventasse vuota e non riesco a comporre una frase in inglese si senso compiuto. (68)
- (27) Mi nascondevo nel momento in cui dovessi parlare, perché avevo paura di sbagliare a pronunciare. (13)
- (28) Non ho mai avuto punti di forza perché ho sempre avuto vergogna a parlare una lingua nuova. (118)

Proprio il termine 'parlare' si associa con maggiore frequenza a 'difficoltà', con 81 co-occorrenze in 51 autobiografie. Coerentemente con quanto già rilevato nelle autovalutazioni degli apprendenti, si osserva dunque che è la comunicazione orale, e non la letto-scrittura, a essere indicata come lo scoglio maggiore nell'apprendimento della lingua inglese. Si evidenzia altresì che il termine 'parlare' viene associato a esperienze positive solo nel caso di studenti iscritti a un secondo percorso di potenziamento linguistico presso l'Università di Parma, i quali nell'aggiornare la propria autobiografia linguistica hanno espresso soddisfazione per i miglioramenti ottenuti proprio nell'ambito della comunicazione orale:

- (29) Sicuramente aver frequentato il corso B1 con le modalità utilizzate per i DSA mi è stato molto utile e mi sento di aver imparato realmente qualcosa rispetto ai classici corsi improntati sulla grammatica ora mi sento più sicuro nel parlare e nel costruire una frase. (30)
- (30) Grazie al corso precedente sento che questo amore e odio per l'inglese sta migliorando in senso positivo; in questo corso mi

sono sentita accolta e capita sia dai miei compagni sia dall'insegnante d'inglese, sempre disponibile a rispondere ai nostri dubbi e alle nostre domande [...] Sento di aver cominciato a parlare in inglese e a capirlo, sono riuscita a 'sbloccarmi' a vincere la paura di sbagliare mentre parlavo, ed è per questo che sono contenta di poter continuare il corso con un livello successivo e spero di poter migliorare ancora. (54)

3.3 Oltre la scuola: certificazioni linguistiche ed esperienze extrascolastiche

Per una parte del nostro campione il percorso di apprendimento delle lingue non è confinato al contesto scolastico, ma include anche il conseguimento di una certificazione o un'esperienza all'estero. Vediamo nel dettaglio alcuni aspetti salienti emersi dall'analisi dei dati.

Il 12,3% degli informanti possiede almeno una certificazione linguistica¹⁰ che riguarda l'inglese (53% dei casi), il francese (21%), lo spagnolo (13%) o il tedesco (13%). I livelli linguistici più citati sono A2 (53%) e B2 (40%). Un solo informante, invece, riporta di essere iscritto a un corso per conseguire la certificazione B1 di inglese, dichiarando però di riscontrare «enormi» difficoltà nella preparazione all'esame.

Il 4% del campione ha inoltre descritto esperienze fallimentari durante l'esame certificatorio. Interessante, in particolare, l'esempio 31, che denuncia la mancanza di misure di supporto specifiche in sede di esame, la qual cosa richiama il complesso rapporto tra validità ed equità delle procedure di testing in presenza di DSA (cf. Kormos, Kontra 2023).

- (31) Durante il quarto anno di liceo, tramite l'Oxford Institute, ho sostenuto l'esame PET, non passato principalmente a causa della prova di writing. L'ho dovuta fare a mano e io sono disgrafico. (81)
- (32) Sono sempre stato interessato a imparare la lingua inglese, infatti ho partecipato a diversi corsi di lingua durante il periodo delle superiori [...] Purtroppo in questi anni non ho avuto modo di fare grossi progressi con la lingua. Nel 2018 ho ricevuto un risultato abbastanza deludente nell'esame Cambridge per la certificazione B1, poiché mancavano sei punti per ottenere il livello B1 e quindi non ottenendo il livello prestabilito ho ricevuto il livello più basso A2. Tutto ciò mi ha abbastanza abbattuto e purtroppo demoralizzandomi ho lasciato un po' in disparte la lingua inglese. (26)

¹⁰ Di questi, il 26% ha conseguito in realtà due certificazioni in due lingue diverse.

Tra le motivazioni addotte dagli informanti per il mancato possesso di una certificazione, oltre alla mancanza di tempo, spiccano la paura del fallimento (es. 33) e la disincentivazione da parte degli insegnanti stessi (es. 34).

- (33) Non ho mai avuto l'occasione di fare una certificazione d'inglese perché sono sempre stata spaventata di poter fallire a causa della dislessia. (51)
- (34) In quinta superiore ho frequentato le lezioni pomeridiane del PET senza poi sostenere l'esame in quanto la mia professoressa me lo ha sconsigliato perché ritenuto da lei troppo difficile. (25)

Si è rilevato inoltre che il 25,4% degli informanti ha preso parte a un'esperienza extrascolastica di contatto con le lingue straniere, che nella maggior parte dei casi (64,5%) consisteva in un soggiorno studio (64,5%) o un viaggio di piacere (29%) all'estero, perlopiù di breve durata (da una settimana a un mese). È interessante notare che il 25,8% degli studenti ha ripetuto più volte l'esperienza del soggiorno all'estero. Si osserva inoltre una correlazione tra queste esperienze extrascolastiche e il rapporto con le lingue, che tende a essere più positivo nel 41,9% dei casi. La correlazione non consente di individuare un rapporto di causa-effetto tra i due fattori, per cui non è chiaro se siano state le esperienze extrascolastiche a migliorare il rapporto degli informanti con le lingue, oppure se, in forza di un rapporto già positivo, gli studenti abbiano scelto di approfondire lo studio con un'esperienza all'estero. Le testimonianze raccolte, di cui riportiamo alcuni esempi, sembrano però suggerire che questo tipo di esperienze abbia rappresentato spesso un'occasione di riscatto e rinforzo della motivazione (esempi 35-7), anche se non mancano casi in cui hanno sortito l'effetto contrario (esempi 38-9):

- (35) Ho studiato inglese a scuola e due anni fa ho trascorso due settimane in America, sono state le settimane più produttive di tutte le settimane di scuola precedenti. Stavo imparando la lingua e iniziavo a prendere più sicurezza con essa. (9)
- (36) Un'altra esperienza che ho avuto dove mi sono divertita un sacco è quando sono partita per tre settimane per andare in una famiglia in Irlanda, è stata un'esperienza bellissima. Grazie a questa esperienza ho capito che se non mi vergogno riesco a tirare fuori il meglio del mio inglese, sicuramente ho ancora tanto da imparare perché ho un linguaggio molto ridotto. (44)
- (37) Per giunta in quegli anni ho fatto anche una splendida vacanza all'estero con la mia famiglia, che mi portò inizialmente per

una settimana a New York e poi per quindici giorni in Jamaica. Fu grazie a questa nuova situazione, alle persone incontrate e alle nuove esperienze vissute, che comincia a riconsiderare la mia repulsione verso le lingue straniere ed è probabilmente anche in questo periodo che sono riuscito a maturare e a diventare come sono ora. (14)

- (38) Ho fatto una esperienza di vacanza studio all'estero. All'età di 17 anni sono stata due settimane a Dublino, mi sono trovata molto bene con la città e con le persone, ma devo ammettere che per quanto riguarda i corsi in lingua che ho fatto mi sono trovata molto male. Mi ricordo di essere stata messa in un gruppo di bambini. Quando mi avevano fatto fare il test d'ingresso non avevano tenuto conto della mia dislessia, nonostante l'avessimo segnalato, alcuni insegnanti non sapevano neanche che cos'era. Dopo vari reclami e incontri con la direttrice hanno deciso di spostarmi in un gruppo più avanzato ma purtroppo a metà della mia esperienza. (52)
- (39) Ho fatto due vacanze studio: in terza media sono andata a Cork, in Irlanda, due settimane in casa famiglia con mia cugina. È stata un'esperienza bella ma forse un po' traumatica. Ero troppo piccola e forse non ero pronta. L'altra esperienza che ho fatto è stata in terza superiore: sono andata a Limerick, con la mia insegnante di inglese e alcuni compagni di classe e alloggiavamo nel college. Questa esperienza è stata molto più divertente e mi ha permesso di visitare posti stupendi, ma non penso mi sia servita più di tanto al miglioramento della lingua. (36)

3.4 Il ruolo della famiglia e degli insegnanti

Nell'ultima parte di questa sezione vorremmo focalizzare l'attenzione sull'influenza che le figure adulte, in particolare i familiari e gli insegnanti degli apprendenti con DSA, possono avere nella costruzione di un rapporto positivo con le lingue.

Nel complesso, sono 77 gli apprendenti che, nelle loro narrazioni, descrivono anche il proprio contesto familiare. Il 18% di essi si sofferma sul supporto genitoriale in termini di aiuto allo studio e accettazione della neurodiversità, enfatizzandone la presenza e l'importanza nel 57% dei casi, o lamentandone l'assenza e il conseguente senso di isolamento nel rimanente 43%. Non si sono rilevate correlazioni significative tra la presenza di questo tipo di supporto genitoriale e il grado di positività del rapporto con le lingue sviluppato dagli informanti.

L'82% degli apprendenti che hanno descritto il loro contesto familiare si sofferma soprattutto sulla competenza linguistica dei membri

della famiglia; il 63,5% di questi descrive un contesto familiare sensibile al plurilinguismo, ad esempio perché i genitori, i fratelli o le sorelle hanno studiato più lingue, conseguendo in alcuni casi anche certificazioni linguistiche, mentre il 22,2% dipinge una situazione opposta, caratterizzata non solo dal monolinguisimo ma anche da esperienze di apprendimento formale delle lingue perlopiù negative da parte dei familiari. Il rimanente 14,3% degli informanti descrive situazioni miste (ad esempio, genitori che non hanno mai studiato le lingue e fratelli o sorelle che le hanno studiate a scuola, con risultati variegati). La sensibilità linguistica del nucleo familiare sembra correlare in qualche misura con il rapporto sviluppato dagli informanti con l'inglese: in particolare, il 64,3% degli studenti che descrivono un percorso problematico di apprendimento dell'inglese proviene da una famiglia con una sensibilità linguistica limitata o assente.

Sono invece 83 gli apprendenti che si soffermano sulla relazione educativa con gli insegnanti di lingue, la quale viene descritta in termini negativi nel 41% dei casi e non del tutto positivo nel 30% dei casi. L'analisi *corpus-based* dei termini riferiti al rapporto con gli insegnanti rivela l'utilizzo di aggettivi qualificativi generici, quali «buono» (12 occorrenze), «pessimo» (4), «non buono» (3), «bruttissimo» (3), «normale» (2). In qualche caso gli apprendenti hanno descritto più specificamente le qualità dei loro insegnanti, utilizzando aggettivi quali «comprensivi» (3), «pazienti» (3), «disponibili» (2); più che sulle competenze didattiche, l'attenzione degli informanti ricade sulla capacità dei docenti di accogliere la diversità, anche se questi stessi aggettivi denotano altresì una immagine di sé perlopiù negativa sviluppata dagli apprendenti stessi, i quali sembrano manifestare implicitamente il bisogno di sentirsi compresi per le loro difficoltà. Ed è proprio la carenza in queste *soft skills* da parte degli insegnanti che emerge nelle numerose esperienze negative descritte nelle autobiografie, come si evince dagli esempi che riportiamo di seguito.

- (40) Gli insegnanti preferivano di gran lunga avere a che fare con chi riusciva ad apprendere la materia più tosto che cercare di farla capire alle persone come me, ma credo sia stata sempre una questione di sfortuna la mia. (5)
- (41) Alla scuola superiore non è stato semplice e una dei motivi che mi ha spinto a cambiare la scuola è stato anche l'inglese o meglio l'insegnante d'inglese; non mi metteva a mio agio mi metteva pressione tant'è che andavo in tilt anche quando mi chiedeva di dirgli i colori. (54)
- (42) In classe era molto imbarazzante quando mi facevano parlare inglese. Sentivo l'insegnante che non mi trattava come gli altri;

cambiava domande, le faceva più semplici; quando non capivo aveva la tendenza ad alzare la voce e a non lasciarmi il tempo per rispondere. (13)

Particolarmente interessante è l'esempio 42, dal quale si evince che le strategie di facilitazione e individualizzazione messe in atto dall'insegnante, se non motivate e condivise, possono essere percepite dall'apprendente come forme di discriminazione che ne peggiorano la condizione emotiva di stress e imbarazzo. In qualche caso, fortunatamente isolato, vengono invece riportate pratiche palesemente discriminatorie e non conformi alla normativa vigente in materia di diritto allo studio delle persone con DSA, come le seguenti:

- (43) Quando ho avuto la certificazione DSA l'insegnante di inglese ha deciso di farmi fare un libro di inglese di base, cancellando e ricompilando gli esercizi; mandandomi ogni volta che c'era lezione fuori dalla classe, con l'insegnante di sostegno che seguiva un altro ragazzo. (15)
- (44) Alle superiori, non ho mai capito il perché, ero esonerata nel fare la lingua francese e venivo portata fuori da un'insegnante a svolgere attività di recupero e potenziamento con bambini stranieri. (119)

L'analisi condotta ha rivelato, infine, che nel 51,5% dei casi esiste una correlazione positiva tra la relazione educativa con gli insegnanti e il rapporto con le lingue sviluppato dagli apprendenti. In particolare, il 55,8% degli informanti che descrivono una relazione educativa problematica con gli insegnanti di lingue dichiara anche di non amare le lingue; il 68% di coloro che descrivono «alti e bassi» con gli insegnanti dipingono poi allo stesso modo il loro rapporto con le lingue. Si osserva, inoltre, che solo il 5,8% degli apprendenti definisce positiva la relazione con gli insegnanti e negativa quella con le lingue, mentre in nessun caso viene dichiarato il contrario. I dati sembrano suggerire, dunque, che per questa tipologia di apprendenti il rapporto con le lingue nasca già «problematico» all'origine, ma che la variabile insegnante possa influire positivamente mitigando le difficoltà.

4 Discussione sugli esiti

In questo contributo si conferma il valore dell'autobiografia linguistica come strumento di ricerca per indagare il vissuto personale degli apprendenti. La metodologia di analisi dei dati utilizzata, coniugando le dimensioni qualitative (lettura idiografica delle narrazioni) e quantitativa (approccio *corpus-based*), ci consente di tratteggiare alcune possibili risposte alle domande di ricerca iniziali. In questa sede focalizzeremo l'attenzione sulle domande B-D, mentre per una disamina dei dati relativi alla domanda A si rimanda a Ghirarduzzi 2023.

Come descrivono gli apprendenti il loro vissuto scolastico?

L'autobiografia ci ha permesso di analizzare il vissuto scolastico solo in relazione all'ambito specifico dell'apprendimento linguistico. Il 75% degli informanti ha studiato almeno due lingue a scuola (di cui una è l'inglese, su cui si focalizza la domanda D). Si è osservato che nel descrivere le loro esperienze scolastiche, gli apprendenti attribuiscono significati, giudizi di valore e connotazioni emotive diverse per ciascuna delle tre lingue più citate, ossia francese, spagnolo e tedesco. Gli informanti che hanno studiato francese si dividono piuttosto nettamente tra coloro che descrivono questa esperienza di apprendimento come opportunità e coloro che invece la categorizzano come obbligo scolastico; la soddisfazione per il livello di padronanza raggiunto è in genere piuttosto limitata, ma superiore in confronto all'auto-percezione della competenza in lingua inglese. Tra gli informanti che hanno studiato tedesco o spagnolo come seconda lingua straniera, si osserva una netta «differenza narrativa»: i primi tendono semplicemente a citare il tedesco nell'elenco di lingue conosciute, mentre i secondi offrono spesso una descrizione dello spagnolo e del suo apprendimento fortemente connotata sul piano emotivo. Tale lingua risulta spesso amata, desiderata e talvolta vissuta anche al di fuori del contesto scolastico.

Questi dati ci invitano a riflettere sulle rappresentazioni delle lingue che gli apprendenti costruiscono, le quali possono essere fortemente influenzate dal loro vissuto scolastico e, in particolare, dal rapporto con gli insegnanti. A questo proposito, seppur limitatamente alla lingua inglese, l'analisi *corpus-based* delle autobiografie raccolte ha infatti rivelato una correlazione tra la relazione educativa con gli insegnanti e la positività o negatività del rapporto con le lingue sviluppate dagli studenti. Nel descrivere le figure educative, inoltre, gli apprendenti si soffermano in particolare sulle loro *soft skills* (disponibilità, pazienza, comprensione, ascolto), evidenziandone a volte la carenza, anziché sulle loro competenze linguistiche o metodologiche. Il dato ci pare significativo per chi si occupa di sviluppo professionale dei docenti di lingue, in quanto evidenzia la necessità di curare

anche specifiche competenze interpersonali che incidono fortemente sulla relazione educativa, in particolare quando sono presenti difficoltà o disturbi di apprendimento.

Come autovalutano la loro competenza in inglese?

Per rispondere a questa domanda possiamo far riferimento agli esiti delle autovalutazioni degli informanti. Nel complesso, come prevedibile, le percezioni degli apprendenti circa il proprio livello di competenza sono variegata e non uniformi rispetto alle varie attività linguistico-comunicative. Diversamente da quanto ci si potrebbe attendere, le modalità di comunicazione nelle quali gli studenti si ritengono più fragili non riguardano la letto-scrittura in inglese, bensì l'oralità, in particolare l'interazione e la produzione; questo dato suggerisce che probabilmente questi studenti universitari con DSA ritengano di aver compensato con strategie personali l'accesso ai testi scritti.

Incrociando le autovalutazioni degli informanti con gli esiti dei colloqui di piazzamento, inoltre, è emerso che gli apprendenti con difficoltà linguistiche minori tendono a sottostimare la propria competenza in lingua inglese, rivelando un profilo psicologico caratterizzato da una bassa autostima e un *L2 Self* fragile.

Come descrivono il loro rapporto con la lingua inglese?

Dall'analisi emerge come l'apprendimento dell'inglese abbia rappresentato un'esperienza spiacevole, se non addirittura traumatica, per circa l'80% del campione. Peggior è il rapporto con l'inglese e più variegato e originale risulta il repertorio di espressioni linguistiche usate per descriverlo; degno di nota, inoltre, è il ricorso alla figura retorica della personificazione, attraverso aggettivi e locuzioni normalmente riferiti ai rapporti interpersonali.

Si è inoltre evidenziata una forte correlazione tra le parole 'inglese' e 'difficoltà' (un dato forse influenzato dalle domande-guida fornite agli apprendenti per la stesura dell'autobiografia). A conferma di quanto già emerso nelle autovalutazioni, lo spettro di difficoltà descritte dagli informanti travalica i confini della letto-scrittura per includere la memorizzazione, la comprensione e la produzione. L'oralità, inoltre, rappresenta la modalità di comunicazione più connotata emotivamente; nelle narrazioni emergono, infatti, molteplici riferimenti a emozioni negative quali imbarazzo, vergogna, panico, insicurezza, disagio.

5 Conclusioni

Come abbiamo evidenziato nell'introduzione a questo contributo, allo stato attuale limitate sono le conoscenze circa il profilo glottomatetico degli apprendenti di lingue universitari con DSA. Gli esiti di questa ricerca contribuiscono a colmare tale lacuna offrendo uno spaccato del vissuto linguistico e scolastico di un vasto campione di informanti dell'Università di Parma. Nonostante non siano possibili generalizzazioni, i dati raccolti ci sembrano suggerire che nella progettazione di percorsi di supporto e potenziamento linguistico rivolti a studenti universitari con DSA due potrebbero essere le priorità linguistico-educative: da un lato la cura dell'*L2 Self*, ossia la ricostruzione di un rapporto positivo con le lingue e con sé stessi in quanto apprendenti di lingue, e dall'altro una maggiore focalizzazione sulla dimensione orale della comunicazione linguistica.

Poiché il nostro disegno di ricerca si avvale di una raccolta sistematica delle autobiografie linguistiche, che sta proseguendo anche nel momento in cui scriviamo, sarà interessante osservare se e in quale misura il profilo glottomatetico di questo campione di studenti con DSA si ritroverà anche nei prossimi gruppi di apprendenti che saranno presi in esame o presenterà elementi di novità che ci indurranno a integrare o riformulare le nostre attuali risposte alle domande di ricerca.

Bibliografia

- Aleandri, G.; Russo, V. (2017). «L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del 'lifelong learning': progetto per una indagine esplorativa». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16, 295-316. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-a1ea>.
- Anfosso, G.; Polimeni, G.; Salvadori, E. (2016). *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>.
- Attili, G. (2007). *Rappresentare le civiltà migranti*. Milano: Jaka Book.
- Cappelli, G.; Nocetti, S. (eds) (2022). *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/cappel5966>.
- Cardinaletti, A. (a cura di) (2018). *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardona, M.; Luise, M.C. (2021). «La natura della memoria autobiografica e l'autobiografia linguistica. Il metodo autobiografico nella linguistica educativa per gli anziani». *Studi di glottodidattica*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1285>.

- Cavagnoli, S. (2014). «L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività». Landolfi 2014, 179-88.
- CENSIS (2017). *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. https://www.cinap.unict.it/sites/default/files/documenti_sito/censis.pdf.
- Cognigni, E. (2014). «L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue». Landolfi 2014, 189-200.
- Cognigni, E. (2020). «Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 406-18. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15002>.
- D'Este, C.; Ludbrook, G. (2013). «Fairness and Validity in Testing Students with SpLDs: A Case Study from Italy». Tsagari, D.; Spanoudis, G. (eds), *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, M. (2020). «Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali». *EL.LE*, 9(2), 219-31. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/004>.
- Daloiso, M. (2023). «Sfide e opportunità per la didattica della lingua inglese a studenti universitari con DSA. L'esperienza dell'Università di Parma tra formazione e ricerca». Guaraldi, G.; Genovese, E. (a cura di), *Didattica inclusiva e 'universal design'*. Trento: Erickson, 99-115.
- Daloiso, M.; Ghirarduzzi, A. (2020). «Instructional design per studenti con DSA: un'esperienza di didattica dell'inglese a distanza». *Scuola e Lingue Moderne*, 7(9), 11-19.
- Daloiso, M.; Paita, M. (2023). «Apprendimento delle lingue e bisogni speciali: metafore del Sé e dell'Altro in un gruppo di studenti universitari». *Italiano LinguaDue*, 15(1), 625-43. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20428>.
- Fisher, L. (2017). «Researching Learners' and Teachers' Beliefs About Language Learning Using Metaphor». Wortham, S.; Deoksoon, K.; May, S. (eds.), *Discourse and Education*. Cham: International Springer Publishing, 329-39.
- Ghirarduzzi, A. (2023). «'É come leggere sotto l'effetto di sostanze alcoliche'. La dislessia attraverso le autobiografie linguistiche di un gruppo di studenti con DSA». *Italiano LinguaDue*, 15(1), 644-64. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20430>.
- Groppaldi, A. (2010). «L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS». *Italiano LinguaDue*, 2(1), 89-98. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/633>.
- Horwitz, E.K. (1985). «Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course». *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-40. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>.
- Karlsson, L.K. (2015). «Searching for an English Self Through Writing». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (5)3, 409-29. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.4>.
- Kormos, J.; Csizér, K.; Sarkadi, Á. (2009). «The Language Learning Experiences of Students with Dyslexia: Lessons from an Interview Study». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 115-30. <https://doi.org/10.1080/17501220802638306>.

- Kormos, J.; Smith, A.M. (2023). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/kormos8615>.
- Landolfi, L. (a cura di) (2014). *Crossroads: Languages in (E)Motion*. Napoli: Photo City.
- Luise, M.C.; Tardi, G. (2021). «Il PEL in chiave inclusiva. Biografie linguistiche in Rete». Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 185-98. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/013>.
- MIUR (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Aa.ss. 2019/2020 e 2020/2021*. <https://www.miur.gov.it/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa-anni-scolastici-2019-2020-2020-2021>.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692818>.
- Palladino, P.; Bellagamba, I.; Ferrari, M.; Cornoldi, C. (2013). «Italian Children with Dyslexia are Also Poor in Reading English Words, But Accurate in Reading English Pseudowords». *Dyslexia*, 19(3), 165-77. <https://doi.org/10.1002/dys.1456>.
- Palladino, P.; Cismondo, D.; Ferrari, M.; Ballagamba, I.; Cornoldi, C. (2016). «L2 Spelling Errors in Italian Children with Dyslexia». *Dyslexia*, 22(2), 158-72. <https://doi.org/10.1002/dys.1522>.
- Simon, C.S. (2000). «Dyslexia and Learning a Foreign Language: A Personal Experience». *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155-87. <https://doi.org/10.1007/s11881-000-0021-7>.
- Williams, M.; Burden, R.L. (1999). «Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners». *Modern Language Journal*, 83, 193-201. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>.