Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in Scienze del Linguaggio
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea Magistrale

La langue italienne des disciplines scolaires: le processus de compréhension et la simplification de la langue des manuels scolaires pour les élèves étrangers

Relatore
Ch. Prof. Fabio CAON

Correlatore
Ch. Prof. Marie Christine JAMET

Laureando
Beatrice CRENNA
Matricola 857757

Anno Accademico
2016/ 2017

Avant donc que d'écrire, apprenez à penser.

Selon que notre idée est plus ou moins obscure,

l'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure.

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,

Et les mots pour le dire arrivent aisément.

(Nicolas Boileau, L'Art poétique, Chant I, 1674)

RINGRAZIAMENTI

È difficile scegliere le parole giuste che possano davvero esprimere tutto quello che provo, senza scadere nella banalità. A volte le parole non bastano, anche se spesso è tutto ciò che abbiamo.
Così, a poche settimane dalla discussione di tesi, in balia delle emozioni, provo a mettere nero su bianco la mia gratitudine per tutte le persone che hanno condiviso con me quest'avventura.

Vorrei prima di tutto ringraziare il mio relatore, il professor Caon, per aver avuto fiducia in questo progetto e nelle mie capacità, ma soprattutto per il suo inestimabile aiuto anche a distanza. Ringrazio la correlatrice di questa tesi, la professoressa Jamet, che ha dedicato il suo tempo a leggere il mio elaborato e darmi preziosi consigli.
Un grande ringraziamento va all'istituto I.T.C.S. Zappa di Saronno, che mi ha dato la possibilità di lavorare con alcuni studenti stranieri e capire quanto la necessità di strumenti nuovi e più adeguati nella scuola sia impellente. Ringrazio in particolare il professor Finocchio, che mi ha aiutato a raccogliere dati concreti ed affidabili.
Passando ai ringraziamenti legati alla mia sfera privata, voglio dedicare qualche riga alla mia famiglia: a mio padre, di cui ammiro la curiosità e l'immensa cultura, che da quando ne ho memoria mi ha cresciuta a dolcezza e "tira fuori la grinta Bea!", credendo in me più di chiunque altro; a mia madre, sognatrice come me (o forse dovrei dire il contrario), che, silenziosamente, ha saputo sopportare tutti i miei sbalzi di umore, cullando ogni mio capriccio in questi ultimi mesi pieni e confusi; a mia sorella Eleonora, esempio di quanto la determinazione ripaghi ogni sacrificio, e che inconsciamente mi ha spronata a realizzare ogni mia ambizione e a spostare l'asticella del traguardo ogni volta un passo più in là.
Un ringraziamento particolare è per Isa, che definire semplicemente amica sarebbe riduttivo. Parte della famiglia, c'è sempre stata e, sono sicura, ci sarà sempre, nonostante io di solito creda poco ai "per sempre". Abbiamo passato questi mesi in simbiosi, io a scrivere la mia tesi, lei la sua, condividendo qualsiasi emozione una persona umana sia in grado di provare. A volte mi stupisco di quanto sia in grado di colmare ogni vuoto.
Vorrei ringraziare le due Sare, che dopo dieci anni passano ancora intere serate ad ascoltarmi: Sara C. che è in grado di capirmi solo guardandomi negli occhi e ha il potere di farmi ritrovare fiducia in me stessa, e anche un po' nel genere umano; e Sara P., che nonostante la lontananza è riuscita a essere sempre presente per aiutarmi a fare ordine in tutti i miei dubbi (e poi come fa lei i vocali Whatsapp di cinque minuti, nessuno mai.)

Ringrazio Jessica, così sensibile e piena di idee, che mi ricorda ogni volta che ci sono aerei da prendere e che abbiamo davanti a noi ancora tutto il mondo da scoprire insieme.
Un ringraziamento immenso va ai miei compagni di corso, che più che semplici colleghi sono stati amici, condividendo ansie, paure, abbracci e risate, giornate di studio disperato intervallate da spritz all'Orange. In particolare, ringrazio Gio, indefinibile, un vero amico su cui contare, ma soprattutto re del trash-terapia; Aurora, dall'animo romantico, i caffè insieme a lei erano più scuse per chiacchiere infinite che reale fonte di caffeina; Ila, che inconsapevolmente è riuscita a trasmettermi un po' della sua forza con i suoi dolcissimi abbracci; Bea, tenace e allo stesso tempo riflessiva, le cui parole sono state un continuo arricchimento, dall'arte alla letteratura. Non posso non ringraziare Paola, la piccola ricciolina, da coinquilina ad amica, che ha asciugato le mie lacrime nei momenti più bui e condiviso con me le sue caramelle in quelli più felici, nella nostra piccola casa tutta rosa.
Un triplo grazie a Mathilde, Caroline e Marlene: tre ragazze, tre Stati, tre caratteri diversissimi. Ogni giorno mi dimostrano che chilometri e confini non separano le vere amicizie e mi hanno permesso, in questi mesi, di non smettere mai di viaggiare, con il corpo e con il cuore.
Ringrazio Paolo, con la sua bontà innata, che è riuscito a strapparmi un sorriso anche nelle mie giornate più malinconiche, senza contare le risate nei peggiori parchetti della provincia di Milano.
Un grazie speciale va a Nicolas, che mi ha insegnato che la gentilezza non ha limiti e riesce in ogni conversazione a farmi imparare qualcosa di nuovo in francese.
Vorrei ringraziare anche le persone che hanno condiviso momenti importanti di questi due anni, ma che ad un certo punto, per un motivo o per un altro, si sono fatte da parte, ma che mi hanno lasciato un piccolo ricordo in fondo al cuore, e che, a modo loro, nel bene e nel male, mi hanno spronata a dare il meglio.
L'ultimo ringraziamento è per Venezia, trappola e rifugio, testimone di due anni di emozioni.

Vorrei che questi ringraziamenti non siano un punto di arrivo, ma un augurio a me stessa di avere accanto in futuro tutte queste persone, perché raggiungere un successo da soli non ha lo stesso sapore che poterlo condividere con chi crede in te, ti aiuta a rialzarti nei momenti difficili ed è complice di sorrisi in quelli spensierati.

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT **8**

INTRODUCTION **9**

1. CHAPITRE 1 : LES ÉLÈVES ÉTRANGERS DANS L'ÉCOLE ITALIENNE ET LA LANGUE ITALIENNE L2 ..... **12**

1.1 Classes plurilingues : données statistiques **12**

1.2 Les besoins des apprenants et les réformes scolaires **15**

1.3 La langue italienne comme langue de communication et langue de scolarisation **18**

1.4 La complexité des manuels scolaires **21**

1.4.1 La dimension culturelle **21**

1.4.2 La dimension linguistique **22**

1.4.2.1 Lexique **23**

1.4.2.2 Morphosyntaxe **24**

1.4.2.3 Textualité **25**

1.4.2.4 Paratexte **27**

2. CHAPITRE 2 : LE PROCESSUS DE COMPRÉHENSION ET LA COMPRÉHENSION DES MANUELS SCOLAIRES **29**

2.1 La définition du processus de compréhension **30**

2.1.1 La connaissance du monde **31**

2.1.2 Les processus logiques **33**

2.1.3 Les processus analogiques **35**

2.2 Études sur le processus de compréhension : la contribution de la psychologie cognitiviste …… **36**

2.3 Études sur le processus de compréhension en Italie …… **38**

2.4 Compréhension et lisibilité …… **41**

2.4.1 La lisibilité …… **42**

2.4.1.1 Les formules de lisibilité …… **43**

2.4.1.2 Le vocabulaire de base de la langue italienne …… **45**

2.4.1.3 La lisibilité et les logiciels italiens …… **47**

2.4.2 La compréhension …… **48**

3. CHAPITRE 3 : FACILITATION ET SIMPLIFICATION A L'ÉCOLE …… **50**

3.1 Facilitation et simplification …… **51**

3.2 Simplification de la langue orale …… **53**

3.3 Simplification de la langue écrite …… **57**

3.3.1 La sélection des contenus et la dimension culturelle …… **59**

3.3.1.1 La choix des contenus …… **60**

3.3.1.2 Les implicites culturels …… **60**

3.3.2 La dimension linguistique …… **61**

3.3.2.1 Lexique …… **61**

3.3.2.2 Morphosyntaxe …… **62**

3.3.2.3 Textualité …… **64**

3.3.2.4 Paratexte …… **65**

3.3.3 Modalités de présentation du texte simplifié …… **65**

4. CHAPITRE 4 : ANALYSE DE LA COMPLEXITÉ D'UNE UNITÉ DIDACTIQUE D'UN MANUEL SCOLAIRE **69**

4.1 Caractéristiques du texte original **69**

4.2 Caractéristiques du texte simplifié **70**

4.2.1 La structure **70**

4.2.2 La première page **72**

4.2.3 Choix graphiques et typographiques **73**

4.2.4 Choix du contenu **73**

4.2.5 Choix morphosyntaxiques **74**

4.2.6 Choix lexicaux **75**

4.3 Analyse du texte original et proposition de simplification **76**

4.3.1 Section 3.1 ..... **76**

4.3.2 Section 3.2 ..... **80**

4.3.3 Section 3.3 ..... **91**

4.4 Analyse du texte simplifié **104**

5. CHAPITRE 5 : RECHERCHE-ACTION **107**

5.1. Hypothèses et participants **107**

5.2. Phases de travail **107**

5.2.1 Questionnaire de pré simplification **108**

5.2.2 Lecture du texte simplifié **108**

5.2.3 Évaluation finale **109**

CONCLUSION ……. **114**

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE …… **116**

ANNEXES

Questionnaire pré simplification …… **122**

Questionnaire post simplification …… **123**

Version simplifiée …….. **124**

ABSTRACT

Il presente elaborato tratta il processo di comprensione in relazione alla lingua utilizzata a scuola e la semplificazione dei manuali scolastici in favore degli alunni stranieri.

In questa tesi si è cercato di superare la dicotomia tra lingua della comunicazione e lingua dello studio, andando ad investigare la complessità della lingua utilizzata a scuola, in particolare quella dei manuali scolastici, con cui gli studenti stranieri inseriti nel contesto scolastico italiano devono interfacciarsi fin da subito per il raggiungimento del successo scolastico. Dato che non esiste apprendimento senza comprensione, si è voluto approfondire in questa sede il processo di comprensione mettendolo in relazione con la lingua utilizzata a scuola, al fine di mostrare in che modo i materiali didattici possano risultare più o meno leggibili e comprensibili per un discente straniero. Nell'ottica della promozione dell'inclusione, nel fornire agli studenti stranieri i mezzi idonei per seguire le lezioni e raggiungere gli stessi obiettivi dei compagni italiani, ci si è voluti addentrare nelle strategie della semplificazione dei testi scolastici, ancora poco studiate. Inoltre, per confermare la teoria e valutare la reale efficacia delle strategie di accessibilità ai testi scolastici, all'interno della tesi è stata proposta l'analisi e la semplificazione di qualche pagina di un manuale di storia per la classe prima della scuola secondaria di secondo grado.

INTRODUCTION

Le nombre croissant d'élèves immigrants allophones dans les écoles italiennes est désormais un fait, en contraste avec la qualité des outils disponibles qui permettent à ces élèves de s'intégrer complètement dans le contexte scolaire.
Bien que le Ministère de l'Éducation, conformément aux directives de l'Union Européenne, ait fait de grands progrès ces dernières années, nous pouvons affirmer qu'à ce jour l'éducation interculturelle est encore un processus partiellement incomplet, et les écoles répondent de manière autonome et avec des méthodes pas toujours adaptées à la présence d'élèves étrangers.

C'est à la suite de cette prise de conscience que ce projet de mémoire est né, à partir de la réflexion sur la nécessité pour l'élève étranger, au-delà du premier obstacle concernant le langage et la communication, de réussir sa scolarité, comme ses camarades italiens.
En effet, le but de l'école d'aujourd'hui n'est pas de se limiter à faire en sorte que l'élève étranger s'intègre harmonieusement dans le groupe de classe; sa tâche ne s'arrête pas à l'alphabétisation, mais continue dans la promotion de l'acculturation de l'apprenant. L'école doit, par conséquent, encourager la croissance de l'élève allophone en ce qui concerne la communication en italien, pour dialoguer avec les autres, pour être capable de gérer plusieurs situations, et en ce qui concerne l'italien pour étudier, comprendre des notions et des informations relatives aux différents sujets et de pouvoir se les approprier, les réinvestir et les exposer.
Pour cette raison, il est nécessaire que les élèves allophones et leurs enseignants disposent d'outils appropriés, c'est-à-dire des manuels pour l'étude disciplinaire, car les livres scolaires créés expressément dans l'intention de divulguer un contenu disciplinaire, présentent beaucoup de difficultés liées non seulement à l'aspect linguistique, mais aussi aux inférences culturelles. La difficulté de comprendre le langage disciplinaire des manuels scolaires peut donc représenter un sérieux obstacle pour l'élève étranger qui, s'il n'est pas en mesure d'y faire face, peut devenir émotionnel et source de frustration.
Par conséquent, la première question, que nous nous sommes posée, a été la suivante : comment pouvons-nous garantir à un élève étranger la possibilité d'étudier en italien en vue d'une éducation inclusive?
La réponse n'est pas simple, car il n'est pas facile de trouver une méthode universelle efficace pour assurer que chaque élève réussisse ses études. Mais nous avons essayé ici de fournir une contribution efficace, en prenant en considération l'une des techniques possibles pour atteindre cet objectif, à savoir la simplification des manuels scolaires.

De ce point de vue, nous nous sommes appuyée sur des analyses théoriques, déjà élaborées précédemment par d'autres auteurs et révisées en fonction des connaissances personnelles. En particulier, les difficultés rencontrées dans les manuels scolaires, liées à la fois à la dimension culturelle et à la dimension linguistique, c'est-à-dire aux éléments lexicaux et aux composantes liées à la morphosyntaxe et à la textualité, ont été mises en évidence.

Cependant, pour comprendre à quel point un texte est difficile, il est nécessaire qu'il soit analysé selon les échelles de lisibilité et de compréhension, qui mettent en évidence combien les notions présentes peuvent potentiellement être apprises. Alors, avant d'aller dans les détails des techniques de simplification des textes et puisqu'il n'y a pas d'apprentissage sans compréhension, dans le deuxième chapitre nous avons voulu donner un bref aperçu du processus de compréhension, un sujet sur lequel il y a une immense bibliographie qui n'a pas pu être mentionnée ici, nous avons donc décidé d'énoncer les théories les plus significatives, en particulier celles des savants italiens à partir des années soixante-dix du siècle dernier.

Dans le troisième chapitre, nous avons examiné les lignes directrices pour la création de textes à haute lisibilité pour les utilisateurs étrangers, tant du point de vue du choix du contenu que du point de vue lexical.

Pour confirmer les théories et montrer en pratique les obstacles à la compréhension des manuels, nous avons procédé dans le quatrième chapitre de ce mémoire à l'analyse d'un chapitre tiré d'un manuel d'histoire utilisé par les premières classes d'une école secondaire. La première étape consistait à vérifier l'intelligibilité et la lisibilité du texte à travers une analyse attentive et précise des difficultés au niveau lexical et morphologico-syntaxique présentes dans le texte de l'étude. D'autre part, une simplification de l'ensemble du chapitre a été proposée, paragraphe par paragraphe, dans le but de rendre le contenu spécialisé et le langage technique accessibles à un public non qualifié.

Un livret a été construit, qui vise à être un livre de transition pour l'élève étranger, pour lui permettre de commencer à interagir avec le sujet de l'école. La version simplifiée a été traitée non seulement au niveau linguistique, mais aussi extralinguistique, avec des caractéristiques du paratexte qui répondent aux besoins des utilisateurs auxquels elle est adressée.

Dans le dernier chapitre, nous avons voulu évaluer l'efficacité de la version simplifiée à travers des questionnaires de satisfaction proposés aux élèves allophones de l'école secondaire, afin d'évaluer les réels avantages et les limites.

Ce fascicule fait partie d'une tendance qui s'est développée ces dernières années : récemment, les maisons d'édition ont commencé à produire des manuels pour les élèves ayant des difficultés linguistiques, y compris les élèves étrangers. Cependant, les livres de cette nature sont encore peu connus et utilisés à l'école.

Ce mémoire pourrait être utile non seulement à ceux qui travaillent dans les écoles en contact étroit avec des élèves allophones, mais aussi à ceux qui collaborent à l'élaboration de matériels éducatifs, qui doivent être révisés en tenant compte de la présence de ces nouveaux utilisateurs.

CHAPITRE 1

LES ÉLÈVES ÉTRANGERS DANS L'ÉCOLE ITALIENNE ET LA LANGUE ITALIENNE L2

> Pour obtenir de bons résultats scolaires, les élèves […] ne doivent pas seulement pouvoir s'exprimer avec aisance dans la langue de scolarisation : ils doivent également maîtriser les divers types de discours académiques spécifiques aux différentes matières du curriculum. (Thurmann, Vollmer, Pieper, 2010:5)

La langue utilisée en classe dans les interactions orales et surtout dans les textes écrits diffère beaucoup de ce que les élèves utilisent habituellement dans leur vie quotidienne, dans le contexte familial et dans le groupe de pairs. L'école doit en prendre conscience pour prendre les mesures qui s'imposent pour que les élèves étrangers puissent atteindre une véritable intégration et le succès scolaire. Dans les deux premiers paragraphes, après avoir montré que la présence d'élèves étrangers est une constante réelle et croissante, un bref aperçu législatif sera proposé pour comprendre comment l'Etat et l'école ont géré cette présence.

En outre, la distinction entre langue de l'école et langue quotidienne implique une asymétrie communicative, et des difficultés de compréhension des manuels scolaires eux-mêmes, du moment que les élèves possèdent des connaissances beaucoup moins étendues que les auteurs des textes, et surtout une compétence linguistique et une capacité cognitive non pleinement développées. Le langage des manuels, en réalité, même s'il est caractérisé par un style plus informel et informatif, est proche du langage spécialisé des disciplines dans ses aspects lexicaux et morphosyntaxiques, et dans ses caractéristiques textuelles. Ainsi dans le troisième et le quatrième paragraphe, nous analyserons les concepts de « langue de communication » et de « langue de l'école » et dans un second temps les caractéristiques du langage des manuels qui peuvent être un obstacle au processus de compréhension.

1.1 CLASSES PLURILINGUES : DONNÉES STATISTIQUES

> La présence d'élèves étrangers dans les écoles italiennes est de plus en plus considérable. (Luise, 2003:100, notre traduction)[1]

[1] Version originale: "La presenza di allievi stranieri non italofoni nella scuola italiana è sempre più massiccia."

À partir de la constatation faite par Luise en 2003, nous pouvons affirmer, grâce aux données du tableau sur la présence d'élèves de nationalité non italienne (valeurs absolues et pourcentages) fournis par le MIUR, que la situation n'a pas changé, et même que le nombre est en croissance.

Année Scolaire	Valeur Absolue	Élèves étrangers sur 100 élèves au total	Variation en pourcentage par rapport à l'année scolaire précédente
1995/1996	50.322	0,6	=
2005/2006	431.211	4,8	=
2006/2007	501.420	5,6	16,3
2007/2008	574.133	6,4	14,5
2008/2009	629.360	7,0	9,6
2009/2010	673.800	7,5	7,1
2010/2011	710.263	7,9	5,4
2011/2012	755.939	8,4	6,4
2012/2013	786.630	8,9	4,1
2013/2014	803.053	9,0	2,1
2014/2015	814.208	9,2	1,4
2015/2016	814.851	9,2	0,1

En observant le tableau, nous pouvons faire quelques constatations :

- entre l'année scolaire 1995/1996 et 2005/2006, la présence d'élèves non italiens a presque décuplé,
- entre l'année scolaire 2005/2006 et 2015/2016, le nombre d'élèves n'ayant pas la nationalité italienne a augmenté presque du même nombre comparé aux dix années précédentes, mais avec la tendance à un pourcentage d'augmentation annuel décroissant (comparer la variation en pourcentage de 2006/2007 avec celle de 2015/2016),
- le pourcentage d'élèves de nationalité non italienne semble se stabiliser sur des valeurs proches de 10%.

Le fait que près de 10% des élèves soit constitué par des élèves de nationalité non italienne signifie qu'ils doivent être considérés comme une présence désormais stable. A partir de ces constatations, il devient évident pour les écoles de trouver des solutions pour aider les élèves étrangers, qui doivent faire face aux problèmes d'intégration et au problème de la connaissance de la langue italienne. Pour gérer cette situation, le MIUR a commencé à encourager le renforcement des politiques d'intégration, à informer sur le phénomène migratoire, à développer

des approches relationnelles et interculturelles, à créer de nouvelles opportunités de socialisation et à travailler sur les compétences linguistiques.

Les problèmes majeurs ont été relevés dans les cycles du–secondaire, avec une plus forte croissance du nombre d'élèves étrangers que dans les autres niveaux d'éducation. L'analyse du succès et de la régularité du parcours scolaire peut être un moyen pour évaluer la réussite (ou non) de l'intégration des élèves étrangers à l'école. Bien que, pendant les années, la situation se soit améliorée, la comparaison des parcours entre les élèves étrangers et les élèves italiens montre que les distances sont encore considérables : le pourcentage montre que pour les élèves étrangers « en retard » il est de 32,9%, contre 10,5% pour les élèves italiens.

Si ces données sont analysées en considérant le niveau d'enseignement, nous avons les valeurs suivantes :

	Elèves italiens en retard	**Elèves étrangers en retard**
École primaire	1,8%	13,2%
École secondaire du I^{er} cycle	6,6%	35,4%

Le retard des élèves étrangers est souvent la conséquence de leur insertion dans des classes inférieures pour leur âge : cette situation peut causer des difficultés de socialisation et donc d'intégration.

Un autre élément qui peut être défavorable pour l'intégration est le rapport entre le nombre d'élèves étrangers et d'élèves italiens dans la classe : en effet, comme le stipule la circulaire 2/2010 du MIUR, le pourcentage d'élèves étrangers dans une classe ne doit pas dépasser les 30%. Toutefois, les données du MIUR indiquent qu'il y a de nombreuses écoles dans lesquelles cette règle n'est pas respectée, en particulier 5% des classes au niveau national ont un pourcentage d'élèves étrangers supérieur à 30%.

Mais, ce chiffre est considérablement plus bas si nous faisons une comparaison entre les élèves étrangers nés en Italie et ceux nés à l'étranger : dans ce cas, le nombre de classes avec plus de 30% d'élèves étrangers nés à l'étranger est réduit à 0,7% sur l'échelle nationale.

Le tableau suivant montre le nombre d'écoles ayant un pourcentage d'élèves non italiens supérieur à 30%.

Cycle scolaire	Nombre d'écoles au niveau national	Nombre d'écoles avec un pourcentage d'élèves étrangers supérieur à 30%
École de l'enfance	23.576	1.571
École primaire	17.137	907
École secondaire de I^{er} cycle	8.083	223
École secondaire de 2eme cycle	7.913	282
Total	56.709	2.983

1.2 LES BESOINS DES APPRENANTS ET LES RÉFORMES SCOLAIRES

Au fil des années, les écoles se sont équipées pour permettre aux élèves étrangers de s'intégrer dans le contexte italien et pour «faciliter l'acquisition, au plus vite, des outils linguistiques et culturels qui leur permettent d'interagir avec l'environnement, de se faire comprendre et de comprendre les autres.» (Luise, 2003:100, notre traduction)[2]

Les efforts de l'école ont été focalisés sur la création de laboratoires linguistiques, d'interventions individualisées avec le soutien de médiateurs linguistiques et culturels et sur l'élaboration des protocoles d'accueil personnalisés. Toutes ces procédures ont été utiles « pour aider les élèves nouvellement arrivés à surmonter le premier grand obstacle auquel ils sont confrontés: le manque de communication causé par des compétences faibles ou inexistantes dans la langue du pays d'arrivée.» (Baccella, 2014:333, notre traduction)[3]

Sur le plan législatif, depuis 1989 avec la législation nationale, le concept de l'intégration des élèves étrangers et d'éducation interculturelle a commencé à être progressivement définit, même si les instructions officielles divergent parfois. Toutefois et malgré l'existence d'indications des modèles organisationnels, dans la pratique, des changements réels et cohérents n'ont pas eu lieu en raison du manque de financement. Actuellement, nous pouvons affirmer que l'éducation interculturelle est un processus encore incomplet, et le plus souvent les écoles gèrent cette problématique de manière autonome.

En remontant dans le temps et en analysant le processus législatif de gestion du processus d'intégration, le premier document traitant de ce sujet est la circulaire ministérielle (CM) n° 301

[2] Version originale: "favorire l'acquisizione in un tempo il più breve possibile degli strumenti linguistici e culturali che permettano loro di interagire con l'ambiente che li circonda, di farsi capire e di capire gli altri."
[3] Version originale: "per aiutare i ragazzi appena arrivati a superare il primo grande ostacolo che si trovano ad affrontare: l'incomunicabilità causata dalle scarse o del tutto inesistenti competenze nella lingua del paese di arrivo."

du 8 septembre 1989, « Inclusion des élèves étrangers dans l'école obligatoire. Promotion et coordination des initiatives pour l'exercice du droit d'étude », qui se concentre en général sur le droit des élèves étrangers d'étudier et sur leur première intégration.

Un pas en avant a été fait avec la CM du 22 juillet 1990, n.205, intitulé « L'école obligatoire et les élèves étrangers. L'éducation interculturelle », où nous affirmons la nécessité de créer une relation interactive et positive entre les élèves italiens et les élèves étrangers afin de parvenir à un enrichissement mutuel. Le but de cette circulaire est surtout de combattre et prévenir le racisme et toutes formes d'intolérance. En poursuivant la même démarche, nous trouvons en 1994 le document « Dialogue interculturel et coexistence démocratique », diffusé avec la CM, 2 mars 1994, n°73, qui définit l'Europe comme une société multiculturelle et donc favorable à un enseignement interculturel. Cette idée est confirmée par la loi n°40 du 6 mars 1998 sur l'immigration, art.36, qui stipule :

> Dans l'exercice de l'autonomie didactique et organisationnelle, les institutions d'enseignement réalisent, pour tous les élèves, des projets interculturels d'expansion de l'offre de formation, visant à renforcer les différences linguistiques et culturelles et à promouvoir les initiatives d'accueil et d'échanges.

En 1998, avec le décret législatif du 25 juillet 1998, n°286, « Texte consolidé des dispositions relatives à la réglementation de l'immigration et aux conditions de vie de l'étranger », se référant à la loi n ° 40/1998, nous parlons encore du droit des élèves étrangers à étudier et de l'enseignement de l'italien comme L2. De plus, nous affirmons que les élèves doivent avoir les instruments pour maintenir la langue et la culture d'origine.

Ces principes sont garantis pour tous les mineurs étrangers, quelle que soit leur situation juridique, comme le prévoit expressément le décret du Président de la République du 31 août 1999, n°394, « Règlement contenant les règles pour la mise en œuvre du texte unique des dispositions concernant la réglementation de l'immigration et les règles sur la condition de l'étranger. »

En particulier, nous pouvons y lire que l'inscription scolaire peut avoir lieu à n'importe quel moment de l'année et c'est au Conseil des enseignants à faire des propositions pour la répartition des élèves étrangers dans les classes, en essayant de trouver le juste équilibre avec le nombre d'élèves italiens, et de définir les modalités d'adaptation des programmes d'enseignement, en fonction des niveaux de compétences des élèves. En outre, pour soutenir la formation continue des enseignants, le ministère de l'Éducation est chargé de prendre des dispositions pour la mise en œuvre des projets au niveau national et local sur les thèmes de l'éducation interculturelle. D'autres actions pour encourager la formation continue du personnel enseignant impliqué dans

les écoles à fort processus d'immigration sont définies dans la CM n°155, « Ecoles situées dans des zones à fort processus d'immigration » du 26 octobre 2001.

Un résumé des indications opérationnelles pour l'organisation des écoles et l'activation des mesures visant à l'intégration des élèves étrangers est présente dans la CM du 1er mars 2006, n°24 « Directives pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers ».

En 2008, avec le CM n°807 du 27 Novembre 2008, « Programme écoles ouvertes, Plan national L2 pour les élèves étrangers récemment immigrés dans les écoles secondaires de premier et second degré », les critères et les méthodes d'utilisation des outils pour l'enseignement de l'italien aux élèves étrangers sont définis. En outre, au cours de l'année scolaire 2007/2008, le système informatique du Ministère introduit pour la première fois la distinction entre les élèves étrangers nés en Italie et les élèves étrangers immigrés. Dans le document du Conseil de l'Europe intitulé « Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents immigrés » (2010), la distinction entre le langage informel et académique commence à être brièvement abordée, soulignant que pour obtenir de bons résultats scolaires, les élèves étrangers devraient non seulement être capables de s'exprimer facilement dans la langue de communication, mais aussi maîtriser les différents types de langues académiques spécifiques des différentes matières scolaires. Ce document représente la première étape dans la reconnaissance d'une différence entre la langue de communication et la langue de l'étude. A partir de ce document, cette distinction commence à être considérée aussi dans presque tous les documents suivants, comme dans la recommandation du 2014 du Comité des Ministres aux Etats membres de l'Union sur l'importance des compétences dans les langue(s) de scolarisation, pour l'égalité et la qualité dans l'éducation et pour la réussite scolaire. Dans celle-ci ont été formulées une série d'indications concernant la langue de scolarisation et les mesures que les écoles des pays du Conseil de l'Europe sont invités à mettre en œuvre. De plus, nous dénotons chez les élèves étrangers le besoin d'une plus grande attention et d'un plus grand soutien pour acquérir la langue d'étude.

Dans les « Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers » du MIUR publiées en février 2014 au point 6 (L'enseignement de l'italien comme langue seconde), les trois phrases d'apprentissage sont enfin introduites explicitement :

- la phase initiale d'apprentissage de l'italien L2 pour communiquer,
- la phase « pont » d'accès à l'italien scolaire,
- la phase d'apprentissage commun.

La deuxième phase est la plus délicate et la plus complexe, parce que c'est le moment où les instruments et le matériel pédagogique sont préétablis et indispensables. Dans cette phase, l'élève étranger apprend l'italien pour étudier, soutenu d'un côté par les enseignants, qui deviennent des « facilitateurs » de l'apprentissage, et de l'autre par des matériels appropriés et

simplifiés selon le niveau. À cet égard, l'école est responsable du fait de rendre le matériel didactique plus accessible aux élèves étrangers, afin de les aider à améliorer leurs compétences linguistiques générales et à créer leurs propres compétences spécifiques liées aux différentes disciplines.

Après ce bref aperçu sur le plan législatif, nous pouvons affirmer que l'école ne doit plus sous-estimer la nécessité des élèves étrangers d'être capables, comme les Italiens, de suivre les leçons de matières scolaires telles que l'histoire, la géographie, la science, et de lire et comprendre les manuels afin d'étudier et de développer les capacités cognitives supérieures. C'est sur ce principe que l'Etat et l'école doivent travailler et avancer à partir d'aujourd'hui.

Pour conclure, nous pouvons mentionner la décision ministérielle de l'été 2017, qui montre que nous sommes en train de suivre la bonne direction, c'est-à-dire le choix d'allouer 50 millions d'euros de fonds PON[4] afin que les écoles, puissent renforcer les politiques d'intégration, en promouvant la connaissance des migrations, en développant les relations interculturelles et en instituant des mesures pour réduire le décrochage scolaire. Cette décision en amène à penser que le changement prend peu à peu forme.

1.3 LA LANGUE ITALIENNE COMME LANGUE DE COMMUNICATION ET LANGUE DE SCOLARISATION

Cumins, dans ses travaux de la fin des années 1970, a établi une distinction entre deux façons d'utiliser la langue. En particulier, entre les compétences communicatives interpersonnelles de base (BICS) et la maîtrise cognitive de la langue académique (CALP).

La compétence BICS fait référence à la compétence conversationnelle, qui est apprise tout de suite par un élève étranger dès qu'il est obligé de comprendre et de s'exprimer en L2, pour pouvoir vivre en société. Par contre, la CALP identifie la compétence académique, c'est-à-dire la capacité des apprenants à maitriser des concepts spécifiques du langage scolaire, qui sont donc pertinents pour la réussite scolaire.

> Dans le contexte italien, la terminologie introduite par Cummins (1981, 1989,2000), qui distingue dans les compétences linguistiques de base BICS (Basic Interpersonal Communication Skills, compétences de base en communication interpersonnelle, [...]) et la compétence linguistique au niveau CALP (Cognitive Academic Language Proficiency,

[4] Acronyme pour "Programme Opérationnel National" (PON). Le PON est un plan d'interventions du Miur (Ministère de l'Education Italien) visant à créer un système d'éducation et de formation de haute qualité. Il est financé par les Fonds structurels européens et a une durée de sept ans, de 2014 à 2020.

> maîtrise du langage cognitif-scolastique [...]) a été traduite en ItalBase et ItalStudio. (D'Annunzio, in Balboni, Mezzadri, 2014:91, notre traduction)[5]

Comme cela a été expliqué dans les pages précédentes, au cours de ces années, l'école s'est occupée de créer des parcours qui permettent aux élèves étrangers de maîtriser la compétence BICS. Toutefois, comme le souligne Luise (2003:101, notre traduction)[6], « souvent, cependant, une fois surmonté cette phase [l'apprentissage de la langue de communication], l'école juge l'élève étranger alphabétisé, et l'insère dans des activités de classe normales sans des soutiens supplémentaires, sans réaliser que cela constitue un obstacle insurmontable. »

Les études récentes sur le sujet montrent la nécessité de surmonter cette dichotomie rigide, et proposent une didactique qui fournit à l'élève, une fois que l'obstacle initial de la communication de base a été dépassé, les outils appropriés et nécessaires pour s'insérer pleinement et activement dans le contexte scolaire.

Déjà Cummins, une dizaine d'années après avoir proposé la distinction entre les deux types de compétences, identifie un modèle de développement des compétences, qui explique comment l'élève étranger, en partant des compétences BICS, arrive enfin à développer les CALPs.

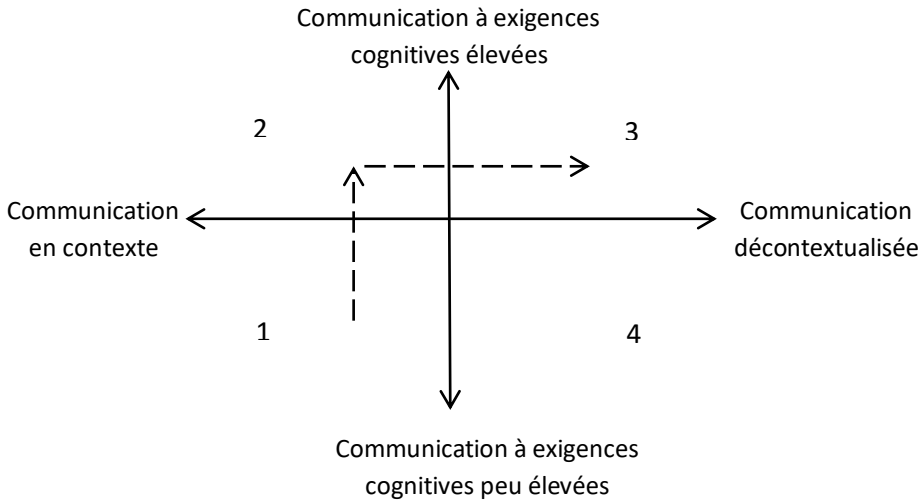
Ce modèle analyse les situations de communication selon deux axes : le rapport de la situation au contexte (situation contextualisée ou non) et le niveau d'exigence cognitive requis par la situation.

Les compétences langagières nécessaires pour communiquer dans la vie se situent dans le cadre 1, c'est à dire, les situations en contexte qui ne nécessitent pas d'effort cognitif. Au contraire, les compétences langagières liées au développement cognitif apprises dans un cadre académique (école) sont dans le cadre 3 : situations décontextualisées qui ont une exigence cognitive élevée.

Dans une perspective scolaire, cela signifie que la première étape pour un élève étranger consiste dans la maitrise du langage de la communication, afin de développer les compétences BICS. Après, il affrontera les activités scolaires, cognitivement plus exigeantes, mais encore liées au contexte. Enfin, l'élève se détachera progressivement des facilités données par le contexte, pour atteindre le niveau des CALP, typique des activités d'étude.

[5] Version originale: "Nel contesto italiano, la terminologia introdotta da Cummins (1981,1989,2000), che distingue in competenza linguistica a livello base BICS (Basic Interpersonal Communication Skills, abilità comunicative interpersonali di base[…]) e competenza linguistica a livello CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, padronanza linguistica cognitivo-scolastica […]) è stata tradotta in ItalBase e ItalStudio."

[6] Version originale: "spesso, però, superata questa fase [apprendimento della lingua di comunicazione], la scuola giudica l'allievo straniero ormai alfabetizzato, e lo inserisce senza ulteriori sostegni nelle normali attività di classe, senza rendersi conto che questa costituisce un ostacolo ancora insormontabile."



Il en résulte que le développement des compétences n'est pas similaire : nous monopolisons plus de temps pour acquérir la maîtrise académique que pour parvenir à parler couramment au niveau conversationnel.

> Le problème est que l'acquisition du CALP nécessite une étude beaucoup plus longue, jusqu'à cinq ans: un élève qui interagit sans problèmes et hésitations avec ses camarades et les enseignants n'est pas nécessairement capable d'utiliser la langue étrangère pour effectuer des devoirs cognitifs complexes, d'étudier, de comprendre les cours à l'école, de lire les manuels. (Luise, 2003:103, notre traduction)[7]

Cette considération entre en contraste avec la situation de l'école, où les élèves étrangers doivent s'intégrer dans la classe et étudier, bien que dans une façon simplifiée, les mêmes disciplines que celles des autres élèves italiens. C'est là que le support externe, fourni par les enseignants et les manuels scolaires, intervient.

> Les élèves étrangers ont particulièrement besoin d'attention et de soutien pour acquérir la langue d'étude non seulement en raison de ses difficultés intrinsèques, liées aux efforts cognitifs exigés, mais aussi parce que les textes sur lesquels ils doivent travailler sont beaucoup plus complexes. . (Baccella, 2014:335, notre traduction)[8]

[7] Version originale: "Il problema è che per acquisire le CALP si richiede uno studio ben più lungo, fino a cinque anni: un allievo che interagisce senza problemi ed esitazioni con compagni ed insegnanti non è necessariamente in grado di usare la lingua seconda per svolgere compiti cognitivi complessi, non è necessariamente capace di studiare, di comprendere le lezioni scolastiche, di leggere i libri di testo."

[8] Version originale: "Gli studenti stranieri hanno particolarmente bisogno di attenzione e sostegno nell' acquisizione della lingua per lo studio non solo per le difficoltà intrinseche ad essa, legate agli sforzi cognitivi maggiori che richiede, ma anche perché i testi su cui gli si richiede di lavorare sono decisamente complessi."

C'est précisément ce thème que nous analyserons dans les pages suivantes à partir de la vérification de la difficulté de la langue utilisée dans les manuels scolaires.

1.4 LA COMPLEXITÉ DES MANUELS SCOLAIRES

> Les manuels ne sont pas toujours simples, stimulants, capables de susciter l'intérêt et la curiosité des élèves. Au contraire, ils sont souvent écrits d'une manière qui s'avère insensible aux problèmes spécifiquement linguistiques des élèves-destinataires, ce qui ne facilite pas leur compréhension. (Lecca, Pudda, 1988:166, notre traduction)[9]

Au niveau linguistique, les manuels, en tant que textes de diffusion, se trouvent entre la nécessité d'adhérer à la rigueur des concepts scientifiques des disciplines de référence et en même temps d'être compréhensibles pour les destinataires non experts. Cependant, la tentative de maintenir cet équilibre implique la naissance de certains obstacles à la compréhension des textes, en particulier pour une catégorie spécifique d'utilisateurs : les élèves étrangers. De plus, l'étude de disciplines scolaires, qui sont transmises non seulement à travers une langue non maternelle, mais aussi à travers une culture différente, implique des problèmes liés à la présence de contenus culturels connotés, pas toujours compréhensibles, car impliquant des représentations mentales différentes.

1.4.1 La dimension culturelle

> Dans l'école italienne, les disciplines scolaires ne veulent pas seulement transmettre des contenus universels, mais visent aussi à poursuivre l'objectif de l'inculturation, c'est-à-dire l'acquisition des modèles propres de la culture d'appartenance italienne spécifique et européenne au sens large. (Luise, 2008:11, notre traduction)[10]

A l'école, nous avons tendance à enseigner une discipline selon les modèles liés à la culture d'appartenance, et qui sont tenus pour acquis par les manuels et les enseignants, mais qui peuvent être inconnus et incompréhensibles pour les élèves étrangers.

[9] Version originale: "I libri di testo non sempre sono semplici, stimolanti, capaci di suscitare l'interesse e la curiosità degli alunni. Spesso, anzi, sono scritti in modo che si rivela insensibile ai problemi squisitamente linguistici degli alunni-destinatari, che non fa molto per agevolarne la comprensione."

[10] Version originale: "Le discipline scolastiche nella scuola italiana non vogliono solo trasmettere contenuti universali, ma puntano anche a perseguire la finalità dell'inculturazione, cioè l'acquisizione dei modelli propri della cultura di appartenenza, italiana nello specifico e europea in senso più ampio."

La distance culturelle est causée surtout par les soi-disant scripts et frames[11], c'est-à-dire les schémas conceptuels qui permettent à chacun de cataloguer l'expérience et d'aider à la compréhension en dirigeant l'input vers des concepts connus. Les scripts et les frames reflètent les connaissances propres d'une personne et changent d'une culture à l'autre. Il est évident que le manque d'un background similaire, qui permette de faire référence à une encyclopédie culturelle partagée, constitue un obstacle important.

> La distance culturelle implique les modalités d'apprentissage (nous savons, par exemple, que l'apprentissage dans les pays arabes ou en Chine est principalement basé sur la mémorisation), mais aussi et surtout les soi-disant scripts et frames, selon lesquels nous cernons et interprétons le «non-dit», c'est-à-dire les présupposés et les implications de chaque discours. (Grassi, 2003:128, notre traduction)[12]

1.4.2 La dimension linguistique

Les manuels scolaires ont les mêmes caractéristiques que les textes de spécialité, mais elles sont atténuées et simplifiées dans un but de vulgarisation, pour faciliter la compréhension auprès de lecteurs non-spécialistes.

> La langue de l'école peut être identifiée avec le concept linguistique de langage de spécialité, c'est-à-dire une variété de langue spécifique des domaines scientifiques et professionnels. [...] La dimension la plus évidente du langage de spécialité est celle lexicale, où un mot devient un terme, donc il n'assume, dans un contexte précis, qu'une seule signification, en perdant les nuances connotatives; en réalité, dans le texte du langage de spécialité, toutes les dimensions de la [...] communication se caractérisent par des règles précises qu'il faut connaître afin de le comprendre. (Luise, in D'Annunzio, Luise, 2008:10, notre traduction)[13]

[11] On approfondira ces concepts dans le deuxieme chapitre.
[12] Version originale: "La distanza culturale coinvolge le modalità di apprendimento (è noto, ad esempio, come l'apprendimento nei Paesi arabi o in Cina sia prevalentemente basato sulla memorizzazione), ma anche e soprattutto i cosiddetti scripts e frames mentali, in base ai quali inquadriamo e interpretiamo il "non detto", ovvero le presupposizioni e le implicazioni di ogni discorso."
[13] Version originale: "La lingua della scuola può essere accostata al concetto glottodidattico di microlingua, cioè una varietà di lingua specifica dei settori scientifici e professionali. […] La dimensione più evidente di una microlingua è quella lessicale, dove la parola diviene termine, quindi assume, all'interno di un preciso contesto, un solo significato, perdendo le sfumature connotative; in realtà nel testo microlinguistico tutte le dimensioni della comunicazione […] sono caratterizzate da regole precise che devono essere conosciute per poterlo comprendere."

1.4.2.1 Lexique

La composante lexicale est le premier élément qui attire l'attention, mais c'est aussi la difficulté qui peut être le plus facilement surmontée. Chaque domaine a sa terminologie propre, uniforme et précise, et présente une abondance d'expressions abstraites, qui sont une véritable nouveauté pour les élèves, étrangers ou non, habitués à utiliser des mots génériques et polysémiques dans leurs interactions quotidiennes.

Le répertoire lexical des langues spécialisées, et donc des langues des disciplines, est constitué d'un côté par des nouveaux mots, et d'un autre coté par des mots couramment utilisés qui ont subi une nouvelle définition sémantique, en d'autres termes, auxquels une signification spécifique a été attribuée. Ce nouveau sens peut changer non seulement entre la langue de spécialité et la langue commune, mais aussi entre différentes micro-langues.

> A ce problème s'ajoute la grande utilisation de synonymes qui, pour un lecteur ayant un patrimoine linguistique et un vocabulaire encore restreint, constitue un obstacle considérable. En fait, il est possible que l'élève ne puisse pas reconnaître la synonymie des mots et ne puisse donc pas comprendre la continuité logique qui existe entre certains concepts et reconstruire adéquatement la signification du texte dans son intégralité. (Baccella, 2014:338, notre traduction)[14]

En effet, le concept de variation lexicale, qui évite la répétition, n'aide pas l'élève étranger à comprendre, surtout parce qu'il pourrait penser que dans le texte, nous parlons d'éléments distincts.

Dans l'analyse sur la complexité du lexique des manuels scolaires, Baccella (2014:338, notre traduction)[15] continue en affirmant l'existence des termes techniques collatéraux : « la présence de termes techniques collatéraux, c'est-à-dire les mots qui ne sont pas spécifiques à une discipline particulière, mais qui sont utilisés parce qu'il y a la volonté de choisir un registre haut et de donner une connotation technique au texte. »

Ce type de termes techniques, typiques du langage formel, et que nous pouvons considérer comme héritage indirect du langage spécialisé, est particulièrement complexe car ils sont généralement totalement étrangers au patrimoine linguistique des élèves.

[14] Version originale: "A questo problema si somma il forte uso di sinonimi, che per un lettore con un patrimonio linguistico e un vocabolario ancora ristretto costituiscono un grosso ostacolo. Infatti è possibile che lo studente non riesca a riconoscere la sinonimia di significato e quindi non possa comprendere la continuità logica che esiste tra alcuni concetti e ricostruire adeguatamente il significato del testo nella sua globalità."

[15] Version originale: "la presenza di tecnicismi collaterali, ossia parole che non sono specifiche di una determinata disciplina, ma sono utilizzate perché si vuole scegliere un registro elevato e dare una connotazione tecnica al testo."

1.4.2.2 Morphosyntaxe

Un aspect moins évident, mais plus difficile pour l'élève étranger, touche la morphosyntaxe, dont les caractéristiques les plus évidentes se trouvent dans le choix de rendre l'apparence du texte plus proche de celle des essais techniques. Parmi ces caractéristiques, comme l'explique Favaro (1999:180), la technique de dépersonnalisation est la plus évidente et la plus largement utilisée, et s'obtient en recourant à la forme passive et à la forme impersonnelle, ce qui permet l'élimination du sujet énonciateur. D'autres caractéristiques typiques de la langue des manuels scolaires, toujours rappelés par Favaro (1999:180), sont l'utilisation fréquente de la nominalisation et la préférence pour les formes nominales du verbe, c'est à dire les participes, les gérondifs et les infinitifs substantivés, préférence qui comporte une fréquence élevée de phrases subordonnées implicites.

Sur le plan syntaxique, le langage scolaire est fortement hypotactique constitué par de longues périodes avec un haut degré de subordination, dans lesquels nous pouvons accumuler plusieurs informations. Cela implique une densité d'information élevée : non seulement de nombreuses informations sont données, mais elles sont données dans des espaces réduits. Ce choix est dû au désir de raccourcir le texte, mais sans renoncer aux concepts.

> Cette situation s'explique par le fait que les manuels ne sont que des paraphrases et des simplifications faites pour l'école par des universitaires et des experts de la discipline, parfois même à partir de textes utilisés dans l'enseignement supérieure. Souvent dans la rédaction du manuel par les auteurs - également pour des raisons liées au nombre de pages déterminé par l'éditeur en fonction des coûts et du marché ou, pour les textes de l'école primaire, par le MIUR - sont éliminés les informations qu'au premier abord ne semble pas nécessaires, c'est-à-dire celles du contexte et du détail. Le problème est que de cette façon, à la fin du processus de paraphrase, il reste un squelette d'information, dépourvu de phrases et de contenus qui les justifient. (Zambelli, 2014:339, notre traduction)[16]

[16] Version originale: "La ragione di tutto ciò sta nel fatto che i libri di testo non sono altro che parafrasi e semplificazioni operate per la scrittura per la scuola da accademici ed esperti della disciplina, certe volte addirittura a partire da testi usati in scuole di ordine superiore. Nella stesura del testo scolastico da parte degli autori spesso – anche per ragioni legate al numero di pagine del volume determinate dall'editore in funzione dei costi e del mercato o, per i testi della scuola primaria, dal MIUR – vengono eliminate quelle informazioni che a prima vista non sembrano necessarie, ossia quelle di contesto e dettaglio. Il problema è che in questo modo, alla fine del processo di parafrasi, si rimane con uno scheletro di informazioni, privo di quelle frasi e quei contenuti che le giustificano."

1.4.2.3 Textualité

> La définition des conditions nécessaires pour qu'une séquence d'énoncés soit considérée comme un texte est un objectif sur lequel la linguistique textuelle travaille depuis une vingtaine d'années. La tentative consiste à identifier des concepts suffisamment clairs et univoques, mais non réducteurs, et appropriés à l'analyse d'un ensemble de phénomènes extrêmement variés et complexes comme les textes. (Levorato, 1988:55, notre traduction)[17]

Selon les linguistes et en particulier De Beaugrande et Dressler (1981), un texte, pour être considéré tel, doit satisfaire sept conditions. Lorsqu'une condition n'est pas satisfaite, le texte n'a pas de valeur communicative. Dans les manuels scolaires, nous pouvons retracer les caractéristiques typiques du texte écrit identifié par la linguistique textuelle, parmi lesquelles la cohésion et la cohérence, deux des conditions de la textualité, dominent. La première consiste à respecter les relations grammaticales et la connexion syntaxique entre les différentes parties du texte, tandis que la seconde concerne la structure sémantique d'un texte et la structure logique et psychologique des concepts exprimés, c'est à dire un niveau plus profond par rapport à la cohésion.

Contrairement à la cohésion et à la cohérence, les cinq autres propriétés identifiées par Beaugrande et Dressler sont de type pragmatique, c'est-à-dire qu'elles concernent la relation entre le texte et ses interprètes ou la relation entre le texte et les conditions dans lesquelles il est écrit. En particulier, l'intention et l'acceptabilité concernent les personnes qui produisent et qui reçoivent le texte, l'informativité et la contextualisation se réfèrent à la situation de communication dans laquelle le texte est inséré, et enfin l'intertextualité, qui lie le texte à d'autres textes avec lesquels il y a des connexions significatives.

Les caractéristiques de cohérence et de cohésion sont obtenues dans les textes grâce à l'utilisation de connecteurs du discours, qui assurent une fonction d'organisation et établissent les liens logiques entre les différentes parties du texte. On peut dire que la capacité de comprendre les manuels au niveau de la textualité dépende de la connaissance et de l'interprétation correcte des connecteurs textuels. Toutefois, comme l'explique Piemontese (1996:150, notre traduction)[18]

[17] Version originale: "La definizione delle condizioni necessarie perchè una sequenza di enunciati possa essere considerata un testo è un obiettivo per il quale la linguistica testuale sta lavorando da circa un ventennio. Il tentativo è quello di individuare dei concetti sufficientemente chiari e univoci, ma nello stesso tempo non riduttivi e appropriati all'analisi di un insieme di fenomeni estremamente vari e complessi come sono i testi."

[18] Version originale: "Tale dinamismo comunicativo, però può bloccarsi se i connettivi, anziché rendere evidente il legame tra la frase nuova e quelle precedenti, richiedono ai lettori una serie di inferenze o integrazioni logico-cognitive che essi non necessariamente sono in grado di operare."

> Ce dynamisme communicatif peut cependant être bloqué si les connecteurs du discours, au lieu de clarifier le lien entre la phrase nouvelle et la phrase précédente, obligent les lecteurs à faire une série d'inférences ou d'intégrations logiques et cognitives qu'ils ne sont pas nécessairement capables de faire.

En outre, en raison de cette volonté de recherche d'équilibre entre technicité et vulgarisation, nous classons difficilement le manuel scolaire dans une seule typologie textuelle : nous pouvons affirmer qu'il possède à la fois les caractéristiques du texte explicatif, dont le but est de diffuser un contenu spécialisé, et à la fois du texte argumentatif, comme les textes techniques et scientifiques dans lesquels les différentes phases du raisonnement sont proposées selon un ordre logique, conceptuel et temporel rigoureux, aidé par l'utilisation de connecteurs sémantiques et pragmatiques-textuels.

En général, les caractéristiques textuelles, liées à la volonté des manuels scolaires d'être un outil de vulgarisation, devraient permettre aux élèves de mieux comprendre les sujets spécialisés. Cependant, ces propriétés posent des problèmes de nature textuelle et conceptuelle, qui peuvent être attribués à la réduction de la densité et de la complexité des informations données.

Lumbelli (1989) explique comment les modalités de vulgarisation d'un texte spécialisé peuvent créer d'autres obstacles à la compréhension. En particulier, elle analyse sept dysfonctionnements provoqués par cette facilitation : l'addition relative et problématique, le lien mal signalé, le non signalé et éloigné, l'identité entravée, et l'exemple difficile.

L'addition relative et problématique sont les précisions introduites dans le texte comme une incise ou une parenthèse qui servent, dans le premier cas, à limiter le cadre de validité de ce qui a été énoncé et, dans le second, à clarifier la signification d'une expression, à travers un synonyme ou une reformulation. Cependant, cette addition n'est souvent compréhensible que pour le lecteur expert et crée une perte de linéarité dans la discussion des arguments, en augmentant la confusion et le désarroi de l'élève.

> Ce sont des ajouts qui ne visent pas à délimiter ou à atténuer la valeur des assertions précédentes [...], mais qui visent à réaffirmer le contenu informatif de ces assertions avec les nouvelles formulations, qui sont considérées comme facilitateurs par rapport à la formulation originale. (Lumbelli, 1989:56, notre traduction)[19]

D'autres difficultés de compréhension peuvent être provoquées par une mauvaise utilisation des liens, qui peuvent être non signalés (même si le besoin de textualité nécessiterait leur présence),

[19] Version originale: "Sono aggiunte che si propongono non lo scopo di delimitare o attenuare il valore di asserzioni precedenti […], bensì hanno lo scopo di ribadire il contenuto informativo di quelle asserzioni con nuove formulazioni, che si ritengono semplificatrici rispetto alla formulazione originaria."

mal signalés ou éloignés, si leur localisation n'est pas justifiée par les informations explicitement exprimées dans le texte. Les liens mal signalés et éloignés sont les indices évidents d'une contraction du texte, en particulier des étapes logiques qui étaient utilisés entre deux informations et que seulement le lecteur expert peut reconstruire.

Le concept d'identité entravée concerne la situation dans laquelle deux expressions, dans un contexte linguistique donné, se réfèrent au même concept, mais ceci n'est pas compréhensible pour le lecteur non-expert, parce que cette synonymie est considérée comme acquise.

> La catégorie d'identité entravée doit être appliquée à tous les cas où l'identification de l'identité entre deux termes ou expressions linguistiques très différents peut nécessiter l'utilisation de connaissances, de raisonnements ou d'inférences que seulement un certain niveau de compétence cognitive et linguistique peut garantir. (Lumbelli 1989:46, notre traduction)[20]

1.4.2.4 Paratexte

Selon le dictionnaire de didactique de langue du laboratoire Itals de Venise, le paratexte est :

> L'ensemble d'informations qui accompagne un texte écrit (photographies, titres, légendes, etc.) ou qui peut être déduit de la mise en page graphique (par exemple, comprendre s'il s'agit d'une interview, d'un poème, d'une lettre, etc.). Le paratexte est essentiel pour aider à définir le contexte et mener des activités d'anticipation. (notre traduction)[21]

Le paratexte est essentiel pour faciliter la lecture, la convivialité et surtout la compréhension des concepts spécialisés des manuels. En particulier, dans les manuels, nous pouvons trouver l'utilisation de polices particulières ou de couleurs différentes, afin de mettre en évidence et de suggérer au lecteur des éléments, des concepts, des noms, les mots clés sur lesquels concentrer l'attention.

Si ces éléments sont utilisés comme instruments de facilitation du texte, il est également vrai que « un paratexte similaire, culturellement spécifique et dense sur le plan de l'information [...],

[20] Version originale: "La categoria dell'identità ostacolata va applicata a tutti quei casi in cui il riconoscimento della identità tra due termini o due espressioni linguistiche molto diverse risulti richiedere l'intervento di conoscenze, microragionamenti o inferenze che solo un certo livello di competenza cognitiva e linguistica può garantire."

[21] Version originale: "La serie di informazioni che accompagnano un testo scritto (fotografie, titoli, didascalie, ecc.) o che si possono dedurre dal layout grafico (ad esempio, scoprire se si tratta di un'intervista, di una poesia, di una lettera, ecc.). Il paratesto è fondamentale per aiutare a definire il contesto e per svolgere attività di anticipazione."

risque souvent de se transformer, en particulier pour l'élève étranger, en une surabondance, chaotique et peu compréhensible, d'input. » (Grassi, 2003:201, notre traduction)[22]

De plus, depuis quelques années, de nombreux manuels ont été équipés d'outils pédagogiques, comme des résumés, des parties simplifiées, des explications des termes difficiles, des tests pour vérifier les connaissances acquises, aussi en format électronique, pour susciter l'intérêt des élèves. Toutefois, très souvent, la plupart des élèves n'exploite pas ce potentiel qui, à leurs yeux, apparait comme étant un élément supplémentaire à étudier.

[22] Version originale: “un simile paratesto, culturalmente specifico e informativamente denso, […] rischia spesso di trasformarsi, soprattutto per l’allievo straniero, in una sovrabbondanza, caotica e poco comprensibile, di input.”

CAPITOLO 2

IL PROCESSO DI COMPRENSIONE E LA COMPRENSIONE DEI MANUALI SCOLASTICI

> Il processo di comprensione è un metodo utilizzato dal cervello umano che consiste nell'esplorare e riesplorare un concetto fino a raggiungere uno stato di comprensione oggettiva. [...] L'unico modo per permettere al processo di comprensione di operare efficacemente è di costringersi a non essere mai completamente certi di avere compreso oggettivamente qualcosa [...], ciò mantiene l'individuo pronto a riconsiderare qualsiasi nuova informazione che potrebbe chiarire ulteriormente il concetto. (Michaud, 1997:3, trad. mia)[23]

Il processo di comprensione è alla base dell'apprendimento linguistico ed è un processo che si realizza nel tempo attraverso una continua alternanza tra la creazione e la verifica di ipotesi. Infatti, come spiega Luise (2003:113), dopo aver letto una prima parte di testo, il lettore formulerà un'ipotesi su quello che seguirà, attivando la cosiddetta "expectancy grammar" (grammatica dell'anticipazione), termine coniato da Oller nel 1979, con riferimento alla capacità di ipotizzare quello che sarà detto o scritto in un dato contesto. Nel caso l'ipotesi fosse smentita, lo studente sarà costretto a tornare indietro e rielaborare una nuova ipotesi, così da poter ricostruire il significato globale del testo. Il processo di comprensione inizia a essere studiato in Italia dagli anni 70 del secolo scorso dopo la denuncia dell'inaccessibilità dei documenti redatti dalle istituzioni e dagli uffici pubblici da parte di specialisti e no. Tali documenti, infatti, erano scritti in una lingua complessa e oscura, "un'antilingua", come la definisce Calvino (1965), che, di fatto, impediva alla maggioranza dei cittadini la comprensione. In quest'ultimo secolo sono stati forniti numerosi contributi sul problema della comprensione, non solo dalla linguistica applicata, ma anche dalla sociolinguistica, dalla psicolinguistica e dalla neurolinguistica.

Nel prossimo paragrafo si cercherà di fornire una definizione del processo di comprensione analizzandone le dinamiche, e in seguito saranno esaminate alcune teorie, soffermandosi in particolare su quelle elaborate da studiosi italiani dagli anni Settanta del secolo scorso.

[23] Versione originale: "Le processus de compréhension est une méthode utilisée par le cerveau humain, consistant à explorer et ré-explorer un concept, jusqu'à ce qu'un état de compréhension objective du concept soit atteint. […] La seule manière de permettre au processus de compréhension d'opérer efficacement est de se contraindre à ne jamais être totalement certain d'avoir compris objectivement quoi que ce soit […], ce qui maintient l'individu dans un état d'alerte à reconsidérer toute nouvelle information qui pourrait éclaircir le concept plus avant."

2.1 UNA DEFINIZIONE DEL PROCESSO DI COMPRENSIONE

> Se consideriamo un enunciato, anche di tipo elementare, possiamo affermare che esso è capito quando se ne elabora una rappresentazione mentale che ne rende conto dell'esperienza o stato di cose extra-linguistici cui l'enunciato stesso si propone di rinviare, e dell'insieme di condizioni che caratterizzano tale stato di cose in modo che esso risulti culturalmente riconoscibile al soggetto. (Della Casa, 1989:47)

Come si evince dalle parole di Della Casa, e come spiega Balboni (in Balboni, Mezzadri, 2014:53), il processo di comprensione "si basa su tre elementi fondamentali (oltre, naturalmente, alla competenza comunicativa della lingua in cui il testo è pronunciato o scritto): la conoscenza del mondo, alcuni processi logici e alcuni processi analogici." Prima di entrare nel dettaglio dei tre elementi, è d'obbligo ricordare che il processo di comprensione di un testo scritto è stato efficacemente sintetizzato negli anni Settanta dallo studioso Goodman, che afferma che il processo di lettura, per esteso il processo di comprensione di un testo scritto, può essere definito come un indovinello psicolinguistico. Per risolvere l'indovinello e dare un senso a ciò che legge, il lettore crea delle connessioni tra le nuove informazioni e le proprie conoscenze già presenti nella sua "enciclopedia" e propone delle ipotesi di interpretazione, che saranno confermate o smentite durante la lettura.

> La lettura è un processo selettivo. Implica l'uso parziale dei segnali linguistici minimi disponibili selezionati dall'input percettivo sulla base delle aspettative del lettore. Man mano che queste informazioni parziali sono elaborate, vengono fatte previsioni provvisorie per essere confermate, bocciate o affinate con il procedere della lettura. Più semplicemente, la lettura è un indovinello psicolinguistico. Implica un'interazione tra pensiero e linguaggio. Una lettura efficiente non deriva dalla precisa comprensione e dall'identificazione di tutti gli elementi, ma dalla capacità di selezionare i segnali minimi e più produttivi, necessari per produrre ipotesi che siano subito giuste. La capacità di anticipare ciò che non è stato visto, ovviamente, è vitale nella lettura, così come l'abilità di anticipare ciò che non è stato ancora ascoltato è vitale nell'ascolto. (Goodman, 1967:127, trad. mia)[24]

[24] Versione originale: "Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected, or refined as reading progresses. More simply stated, reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening."

Solamente attraverso questo scambio tra il testo e il lettore, "in cui il primo offre i dati orientativi con cui confrontarsi, il secondo li elabora immettendo nel processo la propria cultura, i propri schemi cognitivi, le proprie attese" (Della Casa, 1989:53), può prodursi comprensione e soprattutto acquisizione di nuove informazioni.

> Le informazioni date devono avere un antecedente in memoria. Se non esiste un antecedente, l'ascoltatore deve costruirne uno elaborando le informazioni che già possiede o deve costruirne uno da zero. È solo quando l'ascoltatore trova (o costruisce) l'antecedente in memoria che può collegarci le nuove informazioni, integrando così le nuove informazioni con ciò che già conosce. (Haviland, Clark, 1974:513, trad. mia)[25]

A differenza di quanto si possa pensare quindi, il processo di comprensione si basa sulla relazione tra informazioni nuove e informazioni già immagazzinate nel cervello.

> Il linguaggio è un mezzo per comunicare e un parlante efficiente non dovrebbe mai dire cose che il suo ascoltatore già conosce. Ma alla luce della strategia dell'informazione data/nuova questa informazione ridondante diventa effettivamente un prerequisito per la comunicazione. L'informazione già presente funge da riferimento che indirizza l'ascoltatore nel punto in cui devono essere archiviate le nuove informazioni. E come tale, ovviamente, non è per niente ridondante. Semplicemente ha uno scopo diverso. (Haviland, Clark, 1974:520, trad. mia)[26]

2.1.1 La conoscenza del mondo

> Osserviamo il mondo esterno nel quale evolviamo, così come il mondo interiore delle nostre emozioni con il pensiero attraverso le immagini, ma lo comprendiamo e lo descriviamo con il pensiero attraverso il linguaggio interiore. (Michaud, 1997:2, trad. mia)[27]

[25] Versione originale: "To borrow a term normally associated with pronominalization, the Given information must have an Antecedent in memory. If there is no Antecedent, the listener must construct one by elaborating information he already has, or he must construct one from scratch. It is only when the listener finds (or constructs) the Antecedent in memory that he can attach the New information to it, thereby integrating the New information with what he already knows."

[26] Versione originale: "Language is a medium for communication, and an efficient speaker ought never to say things his listener already knows. But in light of the Given-New Strategy this redundant information actually becomes a prerequisite for communication. As Given information, it serves as an address directing the listener to where New information should be stored. And as such, of course, it is not really redundant at all. It simply serves a different purpose."

[27] Versione originale: "Nous observons le monde extérieur dans lequel nous évoluons, ainsi que le monde intérieur de nos émotions avec la pensée par images, mais nous le comprenons et le décrivons avec la pensée par le langage intérieur."

Dagli anni Venti dello scorso secolo si è iniziato a discutere sulla capacità dell'uomo di organizzare le esperienze del mondo in schemi mentali. Negli anni Sessanta e Settanta queste argomentazioni si sono tradotte in due modelli specifici: da una parte la teoria dei "frames" elaborata da Minsky e, dall'altra, il concetto di "script" proposto da Schank e Abelson. Secondo la frame system theory, quando ci si rapporta a una situazione o a un oggetto nuovo, si tende a classificare la nuova esperienza inserendola all'interno di schemi mentali e collegandoli a ciò di cui si ha già conoscenza. I frames sono appunto strutture di dati complesse che hanno proprio l'obiettivo di catalogare le nozioni in una determinata categoria piuttosto che in un'altra creando una serie di nodi e relazioni, che guidano la nostra esperienza e le nostre azioni quotidiane.

> Ecco il nocciolo della teoria dei frame: quando ci si imbatte in una nuova situazione (o si modifica in modo sostanziale la propria visione di un problema), si seleziona dalla memoria una struttura chiamata frame. Questa è una struttura già in memoria, che deve essere adattata per adeguarsi alla realtà, modificandone i dettagli come necessario. [...] Le raccolte di frame correlati sono collegate tra loro in sistemi di frame. (Minsky, 1976:194, trad. mia)[28]

A differenza dei frames, lo script è un copione di comportamento, chiamato a volte anche scenario, "in cui le situazioni tipiche della vita sono viste come il frutto di grammatiche comportamentali maturate dall'esperienza sociale." (Balboni, in Balboni, Mezzadri, 2014:54)

> Quando le persone sono impegnate nella comunicazione, hanno nella loro mente dei copioni sociali definiti, che interiorizzano attraverso l'interazione quotidiana con altre persone e che influenzano le loro previsioni e quindi il loro modo di comunicare. [...] I copioni sociali sono specifici per ogni cultura, cioè se si nasce e si cresce in una certa comunità culturale, si interiorizzano I copioni sociali con le caratteristiche di quella comunità. (Meng, 2008:132, trad. mia)[29]

Le nozioni di frame e di script si inseriscono nell'analisi del processo di comprensione in quanto sono la chiave di lettura del sopracitato "psycholinguistic guessing game", perché palesano le informazioni nuove rispetto a quelle già conosciute.

[28] Versione originale: "Here is the essence of the frame theory: when one encounters a new situation (or makes a substantial change in one's view of a problem), one selects from memory a structure called a frame. This is a remembered framework to be adapted to fit reality by changing details as necessary.[…] Collections of related frames are linked together into frame-systems."

[29] Versione originale: "When people are engaged in communication they have in their minds certain social scripts which they internalize through day-to-day interaction with other people, and which influence their presupposition, and hence their way of communication. […] Social scripts are culture-specific, i.e., if one is born and brought up in a certain culture community, they internalize social scripts with characteristics of that community."

> In altre parole, l'indovinello, il testo da comprendere è comprensibile quando: a) l'informazione nuova da esso portata è limitata quantitativamente rispetto alla parte rimanente del testo (altrimenti il carico cognitivo è eccessivo); b) è in qualche modo prevedibile all'interno di un paradigma abbastanza limitato di possibilità: in tal modo il nostro cervello non deve esplorare tutta la banca lessicale e terminologica in suo possesso, ma può limitarsi a scegliere tra una gamma limitata di possibilità. (Balboni, in Balboni, Mezzadri, 2014:54)

2.1.2 I processi logici

> Si tratta di processi che contribuiscono a costruire la comprensione. Tali processi legano la fonte esterna di informazioni (il docente che parla, l'autore dei materiali, e i loro testi orali e scritti) con la realtà psichica dello studente che deve comprendere. (Balboni, in Balboni, Mezzadri, 2014:55)

Comprendere un testo scritto è un'attività complessa che richiede la coordinazione di capacità cognitive relative a differenti livelli di elaborazione, in un percorso che procede dal micro al macro: la parola, la frase e il testo. I processi analogici sono di diversa natura e coinvolgono non solo la rappresentazione grammaticale delle parole e delle frasi, ma anche la loro concordanza sintattica e plausibilità semantica all'interno del contesto. Balboni (in Balboni, Mezzadri, 2014:54) ne individua cinque: i meccanismi linguistici, la coesione e la ridondanza sintattica, la coerenza testuale, l'inferenza e il genere testuale.

I meccanismi linguistici

> Secondo questo principio la proposizione da comprendere deve necessariamente includere un predicato e degli argomenti, i due elementi cardine che la mente va a cercare nelle proposizioni che deve comprendere. (Balboni, in Balboni, Mezzadri, 2014:55)

La ricerca di argomenti che sostengono un predicato permette al lettore di costruire il senso delle frasi partendo direttamente dal testo. Questo processo è stato studiato e definito dagli studiosi "top down" e verrà approfondito nel prossimo paragrafo.

La coesione e la ridondanza sintattica

> La coesione riguarda la relazione tra ciò che viene espresso in parti diverse del testo; essa viene raggiunta attraverso il rispetto delle regole della morfologia e della grammatica nella costruzione di ciascuna frase: riferimenti temporali, concordanza temporale, ordine delle parole, etc. La coesione riguarda anche gli indici linguistici espliciti che collegano una frase alla successiva e cioè le congiunzioni, gli avverbi e qualunque altra espressione che espliciti la relazione tra due frasi. (Levorato, 1988:55)

Gli elementi di coesione aiutano a collegare tra loro i concetti presenti nel testo, anche se distanti tra loro. La ripetizione di questi elementi permette al lettore di catalogare le informazioni in schemi mentali e procedere in modo più immediato e facile nella comprensione del testo, attraverso delle previsioni facilitate, perché riferite alla struttura superficiale del testo.

La coerenza testuale

> Più un testo è coerente, più il lettore è in grado di costruire un adeguato modello cognitivo del suo significato. La coerenza di un testo può variare se consideriamo questo nel suo insieme o nelle sue singole parti. Nel primo caso (coerenza globale) si riferisce alle caratteristiche del testo che facilitano la costruzione di una struttura concettuale in grado di raccogliere e ordinare i contenuti essenziali; nel secondo caso (coerenza locale) riguarda i tipi di legami semplici che collegano i concetti all'interno delle frasi o tra frasi adiacenti. (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001:50)

Come si è già visto nel primo capitolo, quando si parla di coerenza testuale si fa riferimento soprattutto ai connettivi semantici, che svolgono una funzione organizzatrice e stabiliscono i nessi logici tra le varie parti del testo. Come ricorda Balboni (in Balboni, Mezzadri, 2014:56), gli studenti, soprattutto gli apprendenti di italiano L2, devono essere abituati a riconoscere queste forme linguistiche, in modo che possano orientarsi più facilmente anche in testi ad alta richiesta cognitiva.

L'inferenza

> I processi inferenziali attraverso i quali si ricostruiscono delle informazioni implicite a partire da informazioni esplicite non accadono occasionalmente durante la comprensione di un testo, ma al contrario ne costituiscono la condizione necessaria. (Levorato, 1988:327)

Le inferenze "sono processi, essenzialmente di natura semantica e testuale" (Balboni, 2015:162) e permettono di comprendere e collegare le informazioni nuove con quelle già presenti all'interno del testo. Il numero di inferenze create dal lettore può differire sia in base al testo che si sta leggendo, sia in base alle conoscenze pregresse del lettore stesso. In ogni caso, al di là della quantità, le inferenze sono necessarie ai fini della comprensione.

> Il numero delle inferenze realmente compiute tra quelle possibili dipende dal lettore e dal tipo di compito. Nel corso di una lettura rapida e superficiale viene attivato un numero ridotto di inferenze, probabilmente solo quelle strettamente indispensabili alla comprensione. Se invece un testo viene analizzato in modo approfondito nelle sue connessioni logiche o nelle sue caratteristiche estetiche, allora il numero di inferenze prodotte sarà molto alto. (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001:48)

Il genere testuale

> Oltre alle caratteristiche sintattiche e grammaticali del testo, anche il genere letterario e il contenuto del brano influenzano la comprensione. È intuitivo che un testo di poesia possa presentare più difficoltà di una fiaba in cui la struttura del testo è facile da individuare, i cui legami fra le frasi sono espliciti, la struttura sintattica lineare (soggetto, verbo, complemento) e il lessico utilizzato ha una maggiore frequenza d'uso. (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001:52)

Si può affermare che le convenzioni di forma e contenuto dei generi testuali costituiscono uno "schema previsionale in base al quale il lettore cerca e valorizza certe informazioni e strutture compositive e si attende, via via, determinati svolgimenti" (Della Casa, 1989:56). Un lettore conosce le principali caratteristiche dei generi testuali e si crea delle aspettative, che nel procedere nella lettura sono confermate o smentite. "Quando si verificano incongruenze, [il lettore] cerca di ristabilire l'equilibrio adottando chiavi di lettura alternative." (Della Casa, 1989:56).

2.1.3 I processi analogici

> L'espressione testuale è una traccia piena di buchi, dunque di omissioni informative, e uno dei compiti essenziali che il lettore è chiamato ad assolvere è la loro ricostituzione, così che il senso possa essere composto nella sua completezza. La rete che il lettore viene costituendo renderà conto perciò non solo dei significati che sono visibilmente veicolati dalle espressioni del testo, ma anche di quelli non detti che appaiono tuttavia necessari ad assicurare la compiutezza e riconoscibilità delle esperienze e dei concetti rappresentati. (Della Casa, 1989:123)

È proprio su quelli che Della Casa (1989:124,133) definisce "impliciti" e "ambigui" che operano i processi analogici, che permettono di individuare un'associazione di parole o di immagini che prescinde dai normali rapporti logici. Tipici esempi di enunciati in cui è necessaria l'attivazione della facoltà analogica sono quelli metaforici "di cui è densa la comunicazione quotidiana, non solo quella letteraria, e che sono al di fuori, se non in contrasto, con gli schemi con i quali si categorizza la nostra conoscenza del mondo." (Balboni, 2015:162)

2.2 STUDI SUL PROCESSO DI COMPRENSIONE: IL CONTRIBUTO DELLA PSICOLOGIA COGNITIVISTA

> Diverse discipline delle scienze umane e sociali hanno recentemente mostrato un crescente interesse per lo studio del discorso. Questo sviluppo, che è seriamente iniziato intorno al 1970, non è tuttavia privo di fonti storiche. Oltre 2000 anni fa, la poetica classica e la retorica fornivano già modelli strutturali per testi, come la poesia, il dramma e il discorso legale o politico. (Van Dijk e Kintsch, 1983:1, trad. mia)[30]

È solo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso che il processo di comprensione comincia ad essere seriamente studiato e teorizzato. Infatti, prima non è preso particolarmente in considerazione, da una parte perché viene data maggior importanza all'abilità di produzione, e dall'altra perché si tratta di un processo particolarmente complesso e multifunzionale che richiede la presenza di competenze di vario tipo: linguistico-comunicative, cognitive (come la capacità di compiere previsioni e inferenze, o di individuare le informazioni più importanti) ed enciclopedico-culturali.

Linguisti, psicologi e psicolinguisti collaborano nel tentativo di spiegare come i lettori arrivano a comprendere i testi grazie alle loro conoscenze pregresse. In particolare, è la psicologia cognitivista, i cui principali teorici, per citarne alcuni, sono il filosofo dell'educazione John Dewey e gli psicologi dell'educazione Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, Rumellhart e Norma, a fornire un contributo fondamentale alle ricerche. I cognitivisti superano le teorie del comportamentismo e portano in primo piano la mente, intesa come una struttura molto complessa in grado di elaborare le informazioni che provengono sia dall'interno che dall'esterno.

> La teoria cognitivista, con la sua forte attenzione alla connessione tra linguaggio e pensiero, attribuisce grande importanza alla capacità del lettore di fare scelte appropriate tra i segnali forniti dal contesto e la capacità di decifrare e comprendere il testo letto. (Wolley, 2011:17, trad. mia)[31]

Il contributo più importante del cognitivismo sul processo di comprensione è la teoria degli schemi, a cui si è già accennato nelle pagine precedenti, che enfatizza il ruolo delle conoscenze

[30] Versione originale: "Several disciplines in the humanities and the social sciences have recently shown an increasing interest in the study of discourse. This development, which really began around 1970, is not without historical sources however. Over 2000 years ago, classical poetics and rhetorics already provided structural models for texts, such as poetry, drama, and legal or political discourse."

[31] Versione originale: "Cognitive theory, with its strong focus on the connection between language and thinking, places importance on the reader's ability to make appropriate choices between contextual cues and the ability to decode and comprehend read text."

preesistenti del lettore, e che afferma che tutta la conoscenza è organizzata in unità, all'interno delle quali sono memorizzate le informazioni.

> Gli schemi possono rappresentare la conoscenza a tutti i livelli. […] Abbiamo schemi per rappresentare tutti i livelli della nostra esperienza, a tutti i livelli di astrazione. Alla fine, i nostri schemi sono la nostra conoscenza. Tutta la nostra conoscenza generica è inserita in schemi. (Rumelhart, 1980:40, trad. mia)[32]

Il concetto di schema permette di valutare in che modo la mente entra in relazione con l'ambiente esterno, percepisce ed interpreta le informazioni che riceve da esso (input) e produce a sua volta informazioni (output). A partire da ciò i cognitivisti elaborano modelli in grado di descrivere in che modo gli schemi di riferimento e il contesto operano e interagiscono nella comprensione del testo scritto.

Tali modelli possono essere suddivisi in base a tre diversi processi che li caratterizzano: bottom-up, top-down, e top-down/bottom-up (modello interattivo).

- Il primo processo agisce sui dati di superficie e "parte dalla codifica semantica delle parole e dall'assemblaggio delle frasi per poi inserirle in una rappresentazione mentale" (Mezzadri, in Caon 2010:81), in un percorso che parte dal testo per creare delle aspettative e attivare lo schema mentale.
- Il processo top-down è il contrario del bottom-up.
- "Permette al lettore o all'ascoltatore di avvicinare il testo attraverso uno sguardo globale e generale che parte dall'attivazione delle conoscenze del mondo, dell'enciclopedia dell'individuo e di abilità cognitive di ordine superiore, quale il formulare ipotesi. Questi elementi fanno parte della grammatica dell'anticipazione, la quale consente di mettere in moto i meccanismi cognitivi necessari per elaborare la percezione e dar vita alla comprensione del testo." (Mezzadri, in Caon 2010:80)
- Si deduce che il processo top down implica che la comprensione non sia affidata solamente alle competenze linguistiche, ma che sia guidata dalle conoscenze del lettore e dalle sue abilità cognitive, in particolar modo dalle inferenze che il lettore fa in base alle sue esperienze e conoscenze pregresse. Maggiore è il grado di condivisione della conoscenza tra chi legge e chi scrive, maggiore sarà il numero di inferenze corrette che il lettore riuscirà a mettere in atto sulle parti non esplicitate. Proprio questo meccanismo crea maggiori difficoltà per lo studente straniero nella comprensione di un manuale scolastico perché presuppone sia

[32] Versione originale: "Schemata can represent knowledge at all levels […] We have schemata to represent all levels of our experience, at all levels of abstraction. Finally, our schemata are our knowledge. All of our generic knowledge is embedded in schemata."

l'utilizzo di abilità cognitive di ordine superiore, quali la creazione di ipotesi e la successiva verifica, sia l'attivazione di un'enciclopedia individuale, che, come è stato già notato in precedenza, potrebbe essere costituita da nozioni non sfruttabili nella cultura di arrivo.

- Il modello interattivo top-down/bottom-up, si basa sull'interazione di entrambi i processi precedenti. Linguisti come Nunan (1990), Rumelhart (1977) e Grabe (1991) sostengono che un lettore efficiente utilizzi entrambi i processi per raggiungere una reale comprensione. Per un apprendente di L2 questo modello combinato risulta utile perché la decodifica delle informazioni avviene con l'utilizzo simultaneo di entrambi e le caratteristiche di uno compensano le mancanze causate dall'altro, e viceversa.

L'attenzione alle strutture della mente trova la sua massima spiegazione nei contributi di Van Dijk e Kintsch, che propongono un modello di costruzione-integrazione della conoscenza, secondo il quale gli schemi mentali non sono fissi, ma sono piuttosto costruiti a partire dalle conoscenze e dalle esperienze del lettore, quindi possono anche rivelarsi errati o parziali, e quindi modificabili. La comprensione è vista come un susseguirsi di cicli di elaborazione in cui si alternano costruzioni e integrazioni.

> Durante la comprensione, i lettori estraggono dal loro archivio generale di conoscenze un particolare pacchetto di conoscenze e lo usano per fornire una struttura base al testo che stanno leggendo. Cioè, usano le informazioni dalla memoria semantica per organizzare il testo che leggono in modo da formare una nuova traccia di memoria episodica. (Van Dijk, Kintsch, 1983:46, trad. mia)[33]

2.3 STUDI SUL PROCESSO DI COMPRENSIONE IN ITALIA

In Italia, tra i più importanti studi sul processo di comprensione è necessario citare quelli di De Mauro. Lo studioso propone di superare il modello lineare in voga negli anni Sessanta, cioè "il modello secondo cui ciò che presiede alle interpretazioni di ciò che avviene sul versante dell'articolazione del significante, lo si assume valido anche sul versante del significato." (De Mauro, 1985:22). Come spiega Piemontese, "secondo tale modello e le concezioni che lo ispirano, la comprensione è un processo il cui esito ha solo due valori possibili, 0 (cioè comprensione non

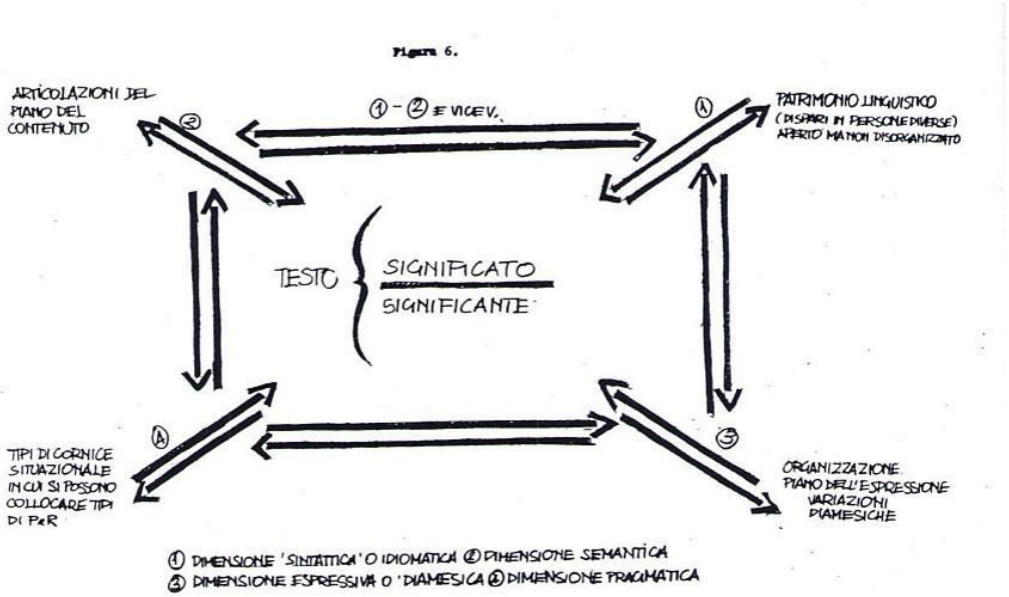
[33] Versione originale: "During comprehension, readers pull out from their general store of knowledge some particular packet of knowledge and use it to provide a framework for the text they are reading. That is, they use information from semantic memory to organize the text they read in order to form a new episodic memory trace."

avvenuta) oppure 1 (comprensione avvenuta).” (Piemontese, 1996:31). Secondo De Mauro questo processo è troppo semplificatorio:

> Il ricettore, nel ricostruire al contrario il processo della produzione, parte sì dall’espressione di una frase ma non lavora solo sull’espressione della frase: lavora anche su una dimensione co-testuale, cioè sia su frasi che precedono, sia su frasi che seguono. (De Mauro, 1985:24)

Partendo da questo assunto, De Mauro propone un modello circolare (o a intreccio) in cui l’enunciato è rappresentato come “l’unione di una significazione (o senso) e di un’espressione”, la cui comprensione è possibile solo se l’enunciato viene messo in relazione ad altri elementi che fanno parte del testo o che sono già presenti nell’enciclopedia del ricevente, come in una “ragnatela”. (De Mauro, 1985:28)

> Se noi vogliamo dipingere – anche schematicamente – il processo di produzione o di comprensione di un enunciato, a mio avviso, dobbiamo tener conto del continuo complementarsi, in tutte le direzioni, di tutti gli elementi di questo quadro. Voglio dire, il disegno finale a cui mi proporrei di arrivare, è un disegno saturo di qualche argomentazione per ogni freccia che mostri l’interdipendenza di ognuna di queste classi di variabili con ognuna delle altre classi di variabili. (De Mauro, 1985:30)



[34]

Ai problemi della comprensione s’interessa anche Levorato che, riprendendo la teoria degli schemi, afferma che le informazioni tratte dal testo vengono elaborate e organizzate nella

[34] Rappresentazione del modello a intreccio. Immagine tratta da De Mauro, 1985:30

memoria in schemi mentali che si attivano inconsapevolmente nel momento dell'elaborazione dell'input e permettono di discernere l'informazione nuova da quella già nota.

> Il modello mentale è il risultato di una comprensione più profonda, in cui la rappresentazione proposizionale viene sostenuta dalla conoscenza generale e dalla conoscenza specifica dell'argomento, conoscenze che rappresentano il tessuto connettivo di ciò che esplicitamente il testo dice. Il modello mentale, perciò, rappresenta non solo il contenuto semantico del brano, ma anche la situazione, reale o immaginaria, che esso descrive. (Levorato, 1988:321)

Secondo Levorato il processo di comprensione è costituito da più fasi: da un primo livello, corrispondente a quello dell'analisi superficiale delle parole, si raggiunge una comprensione globale nella quale si è in grado di organizzare gerarchicamente le informazioni rilevanti rispetto a quelle accessorie e ricostruire il significato profondo del testo. Questo processo si concretizza grazie alle informazioni desunte dal testo e al processo inferenziale, cioè il "recupero, tra le conoscenze generali relative al tipo di azioni o eventi di cui il testo parla, di quelle informazioni implicite che servono a collegare le informazioni esplicite" (Levorato,1988:348), e sono indispensabili per ricostruire la coerenza del testo. Generalmente, i processi inferenziali avvengono in maniera inconscia da parte del lettore. Le inferenze possono essere di diverso tipo, legate all'aspetto concettuale del testo o a quello più prettamente linguistico (inferenze lessicali, sintattiche, pragmatiche, referenziali, gerarchiche).

Sulla stessa scia si pongono gli studi di Lucia Lumbelli, a partire dai primi anni Duemila, che riprende il modello elaborato da Kintsch, che descrive la progressiva formazione delle rappresentazioni mentali del significato nel corso della lettura di un testo. Infatti, come si è visto, secondo Kintsch, la mente è attiva nei confronti delle informazioni che le arrivano dal testo e le ridefinisce progressivamente facendo inferenze dal contesto o da conoscenze enciclopediche già possedute, cercando di comprendere il testo nella sua globalità. Lumbelli concentra la sua attenzione sul processo delle inferenze, prendendo in esame le varie categorie di inferenze individuate da Kintsch e in particolare mette in discussione la distinzione tra inferenze automatiche e inferenze complesse, quindi non aggiungendo un'ulteriore categoria di inferenza, ma individuando una categoria di errore possibile nell'inferenza.

> Il punto cruciale riguarda le definizioni proposte da Kintsch (1998) a proposito delle varie categorie di inferenza e in particolare la distinzione tra inferenze automatiche, e poco degne della denominazione stessa, e inferenze complesse, che in quanto vere e proprie forme di ragionamento, non sarebbero automatiche ma consapevolmente monitorate. Le mie osservazioni mi hanno permesso di scoprire che molto spesso anche questa forma di

> inferenza di notevole complessità viene eseguita al di fuori del controllo consapevole. Questa è la ragione della loro speciale importanza sul piano applicativo. Infatti è questa compresenza di complessità e di assenza di controllo consapevole che ne fa un'importante occasione di incomprensione inconsapevole, e quindi non suscettibile di autocorrezione. (Lumbelli, 2009:introduzione)

A questo punto, si può affermare che, dagli anni Settanta si è iniziato ad indagare la natura complessa, composita e dall'esito incerto della comprensione, dando origine ad una feconda bibliografia sull'argomento. In questa sede non è stato possibile approfondire ed analizzare ogni contributo, ma si è scelto di accennare alle teorizzazioni considerate necessarie per mettere in luce che la comprensione è il risultato di una serie di processi che si svolgono in parallelo, che operano non solo sulla forma linguistica del testo scritto, ma soprattutto sulle capacità intellettive o cognitive del lettore, che si appoggiano sulla sua enciclopedia.

2.4 COMPRENSIBILITÀ E LEGGIBILITÀ

Alle teorie sul processo di comprensione si affianca la questione dell'accessibilità dei testi e la "battaglia per la limpidezza e chiarezza come valore supremo dell'arte di scrivere e parlare." (De Mauro, 1994:15)

> Nella direzione di una maggiore attenzione alle difficoltà del ricevente durante il processo di comprensione e alla necessità di produrre testi in base a criteri di leggibilità e comprensibilità controllata si sono mossi ricercatori e studiosi di varia formazione, soprattutto a partire dai primi anni del Novecento. (Piemontese, 1996:82)

Questa attenzione nasce dalla constatazione che "chi scrive non sempre si rende conto del grado di traducibilità, ossia di comunicabilità, delle espressioni che adopera" (Piemontese, 1996:111) e di conseguenza viene meno quello che Piemontese definisce (1996:121) il "diritto a capire e a farsi capire". Questi concetti assumono grande importanza soprattutto quando si prendono in considerazione i testi divulgativi, come ad esempio i manuali scolastici, che si rivolgono ad un'utenza ampia e differenziata a livello di istruzione e sociale.

Il problema dell'accessibilità dei testi scritti si traduce nei due concetti di "leggibilità" e "comprensibilità", che, come ricorda Piemontese (1996: 105) non sono sinonimi: la leggibilità equivale al livello superficiale del testo e si riferisce a fattori di tipo formale (lessico, lunghezza di frasi e parole, strutture sintattiche e paratesto). Invece la comprensibilità è determinata da fattori più profondi, cioè all'aspetto logico-concettuale dell'intero testo, quali la densità delle informazioni e il loro grado di esplicitezza. Inoltre, mentre la leggibilità è una caratteristica

intrinseca del testo e può essere misurata con strumenti quantitativi, la comprensibilità è relativa, conseguenza della maggiore o minore vicinanza delle conoscenze e competenze del lettore al testo, e può essere valutata solo in termini qualitativi.

> Se proponevamo di tenere distinti i termini leggibilità e comprensibilità è perché, dal punto di vista dei metodi di analisi adoperati, essi rinviano a livelli diversi di difficoltà, anche se strettamente intrecciati. […] Leggibilità e comprensibilità, operando simultaneamente, producono quella che più generalmente chiamiamo chiarezza dei testi. (Piemontese, 1996:109)

2.4.1 La leggibilità

> Intuitivamente, la difficoltà di lettura di un testo sembra legata alla comprensione o meno delle parole nel testo e se queste parole siano messe insieme in un modo di facile lettura. In effetti, le formule di leggibilità usano questi criteri di base e li discutono in termini di difficoltà lessicale e complessità sintattica. La difficoltà lessicale si riferisce al numero di parole non familiari e/o difficili da comprendere contenute nel testo. La complessità sintattica si riferisce al grado in cui le frasi in un testo presentano strutture grammaticali complesse. (Bailin, Grafstein, 2001:286, trad. mia)[35]

La misurazione della leggibilità è quindi la valutazione del grado di difficoltà del testo in relazione a due tipi di variabili linguistiche: la variabile lessicale e quella sintattica.

> La difficoltà lessicale è un criterio utilizzato da quasi tutte le formule di leggibilità canoniche. La difficoltà è misurata in base alla presenza o all'assenza di una parola in un elenco di parole usate frequentemente, alla lunghezza delle parole, determinata dal conteggio delle sillabe. [...] Quasi tutte le formule di leggibilità mettono in relazione la lunghezza della frase con la complessità sintattica. Le formule variano in base alla lunghezza media della frase, ma l'ipotesi è sempre la stessa: esiste una correlazione tra la lunghezza media delle frasi in un testo e la difficoltà di quel testo. (Bailin, Grafstein, 2001:287,290, trad. mia)[36]

[35] Versione originale: "Intuitively, how difficult a text is to read would appear to be related to whether or not we understand the words in the text, and whether or not these words are put together in an easy-to-follo wmanner. In fact, readability formulae do use these basic criteria and discuss them in terms of vocabulary difficulty and syntactic complexity. Vocabulary difficulty refers to the degree to which a text contains words that are unfamiliar and/or difficult to understand. Syntactic complexity refers to the degree to which the sentences in a text have complicated grammatical structures."

[36] Versione originale: "Word difficulty is a criterion used by almost all the standard readability formulae. Difficulty is measured either by the presence or absence of a word on a list of frequently used words, by word length, as determined by syllable count. […] Almost all readability formulae equate sentence length with syntactic complexity. The formulae vary on ho wthey determine average sentence length, but the

Come spiegato da Bailin e Grafstein, la difficoltà di un testo è valutata da una parte nella sua dimensione micro, cioè quella delle parole, quindi della loro lunghezza e appartenenza al vocabolario di base della lingua, e dall'altra nell'analisi macro, quindi della lunghezza delle proposizioni.

> Dall'applicazione di metodi statistico-quantitativi all'analisi della lingua e della considerazione attenta delle differenze individuali nel comportamento linguistico nascono gli studi sulla leggibilità dei testi e le formule matematiche (indici di leggibilità) che la misurano. A partire dagli anni venti-trenta, negli Stati uniti d'America, vengono messi a punto test di comprensione della lettura per controllare il grado di facilità o di difficoltà di vari campioni di testi inglesi scritti. (Piemontese, 1996:92)

Gli studi sull'analisi quantitativa delle lingue in ambito lessicologico e quelli della linguistica statistica, supportata dal continuo progresso delle tecnologie, hanno consentito la creazione di strumenti quantitativi per calcolare la leggibilità in modo oggettivo: da una parte attraverso l'applicazione di formule matematiche (indici di leggibilità) e dall'altra con l'ausilio dei lessici di frequenza.

2.4.1.1 Indici di leggibilità

Come si è visto prima, gli indici di leggibilità si basano su due fattori quantitativi molto semplici. Il primo riguarda la frequenza delle parole e la loro lunghezza misurata in sillabe: infatti, in generale, le parole familiari e più usate, sono anche le più corte, quindi con un grado di leggibilità alto. Il secondo elemento è la lunghezza delle frasi misurate in parole: le frasi più lunghe sono tendenzialmente quelle che hanno la struttura sintattica più complessa e, di fatto, meno leggibili.
Dagli anni Venti del secolo scorso sono state elaborate numerose formule di leggibilità, ma "la formula che ha avuto maggior fortuna, per la semplicità e rapidità di applicazione, è stata la formula ideata da Rudolph Flesch, basata sui punteggi riportati nei test di comprensione da bambini di scuole elementari." (Piemontese, 1996:95)
Come riportato da Piemontese (1996:96), la formula di Flesch, elaborata nel 1946, è la seguente:
206,835 – (0,864*S) – (1,015*W)
"S" indica il numero di sillabe contenute in un campione di 100 parole e "W" indica la media delle parole per frase. Il risultato sarà un numero compreso tra 0, testi con minor grado di leggibilità, a 100, testi facili per il grande pubblico.

---

assumption is in all cases the same: there is a correlation between the average length of sentences in a text and the difficulty of that text."

In Italia, i principali indici di leggibilità sono l'indice di Vacca e la formula Gulpease, di cui Fratter e Jafrancesco forniscono una breve spiegazione. (in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:41-42)

- L'indice di Vacca (1981)

  È un riadattamento per la lingua italiana di quello elaborato da Rudolph Flesch per l'inglese americano. Secondo questo indice la facilità di lettura è calcolabile attraverso la seguente formula:

  206 – (0,6*S) – P

  "206" è una costante che permette di mantenere i valori finali fra 0 e 100, il numero "0,6" è una costante relativa alla lunghezza media delle parole dell'italiano, "S" indica il numero totale di sillabe in 100 parole e "P" il numero medio di parole per frase in un campione di 100 parole. Più il valore finale è alto, più il testo è leggibile.

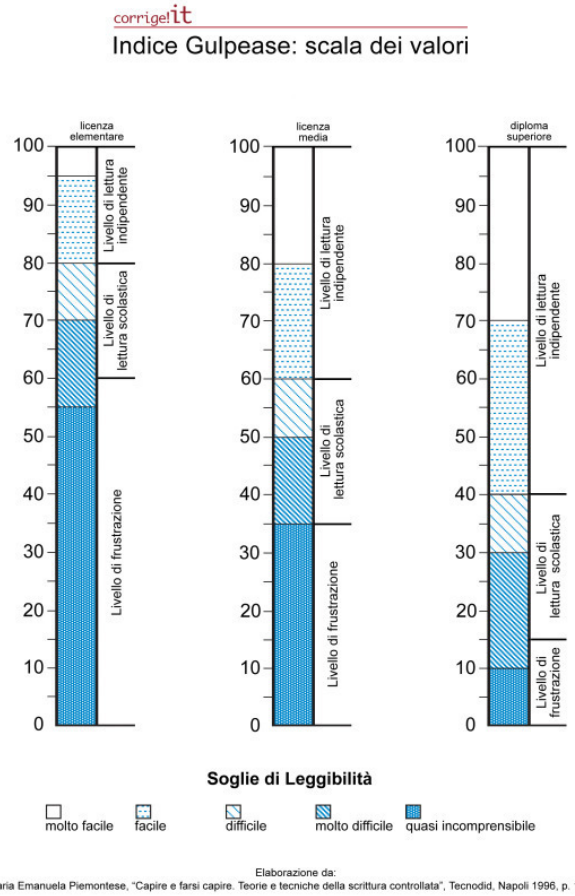
- La formula Gulpease

  È l'indice proposto da Lucisano e Piemontese nel 1988 in seguito agli studi del gruppo Gulp (Gruppo universitario linguistico e pedagogico dell'Università La Sapienza di Roma sotto la supervisione di Maria Corda Costa e Tullio De Mauro). Negli anni Il gruppo di lavoro GULP ha proposto quattro formule: SOLOBASE, GULBASE, GULPSINT, GULPLTFR, a cui si è aggiunta infine la formula GULPEASE, che corrisponde alla versione semplificata dell'ultima. La formula di Gulpease è la seguente:

  89 – (Lp : 10) + (Fr*3)

  "Lp" è il numero totale delle lettere del campione moltiplicato per 100 e diviso per il totale delle parole del campione, "Fr" è il totale delle frasi del campione moltiplicato per 100 e diviso per il totale delle parole del campione.

  > A differenza della formula di Flesch-Vacca, l'indice di Gulpease si basa sul numero delle lettere presenti nel campione e non delle sillabe, inoltre mette in relazione la complessità del testo con il grado di scolarizzazione del lettore. I valori finali della formula vanno da 0 a 100 e un testo risulta di facile lettura se l'indice di leggibilità è pari o superiore a 80 per un lettore con la licenza elementare, 60 per un lettore con la licenza media e 40 per un lettore con diploma di scuola superiore. Un problema che permane riguarda la punteggiatura, che serve a determinare la lunghezza di una frase e che può creare dei problemi nel calcolo dell'indice. (Fratter, Jafrancesco, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:42)



[37]

2.4.1.2 Vocabolario di base della lingua italiana

> Più le parole usate sono rare, più il testo sarà considerato difficile. Oggi è possibile [...] ottenere la frequenza media delle parole di un testo attraverso una procedura informatica. Ciò non era possibile trent'anni fa, e rimane difficile da realizzare, poiché è necessario indicizzare tutte le parole del testo! La soluzione concepita nel 1929 negli Stati Uniti consisteva nello stabilire una lista di base (LB), un vocabolario fondamentale della lingua in questione; quindi la frequenza delle parole nel testo si calcola sulla percentuale di parole assenti da questo elenco (LB), molto più facile da determinare. (Mesnager, 2002:33, trad. mia)[38]

[37] Scala di valori dell'indice Gulpease. Immagine tratta dal sito corrige.it

[38] Versione originale: "Plus les mots utilisés sont rares, plus le texte sera réputé difficile. On pourrait aujourd'hui […] obtenir par un traitement informatique la fréquence moyenne des mots d'un texte. Ce n'était pas possible il y a trente ans, et cela reste lourd à réaliser, puisqu'il faut indexer tous les mots de ce texte! La solution imaginée depuis 1929 aux USA a consisté à établir une liste de base (LB), un vocabulaire fondamental de la langue considérée ; on ramène alors la fréquence des mots du texte au pourcentage de mots absents de cette liste (LB), ce qui est beaucoup plus facile à déterminer. "

Il controllo della leggibilità di un testo può essere verificato osservando quante parole del testo preso in esame appartengono al vocabolario di base della lingua in questione. Infatti, in un testo sia scritto che parlato, più alto è il numero delle parole che non fanno parte del vocabolario di base e più basso è il numero di persone in grado di comprenderlo.

> Fu intorno al 1940 che i primi studi sulla misura della leggibilità dei testi scritti apparvero negli Stati Uniti. Sarà necessario attendere quindici anni prima che un francese, André Conquet, informi i suoi compatrioti di questo argomento. (Conquet, François Richaudeau, 1973:5, trad. mia)[39]

Quello che gli studiosi Conquet e Richaudeau affermano negli anni Settanta per la Francia, è valido anche per l'Italia. Come spiega Piemontese (1996:85), "il primo grande lavoro di ricognizione oggettiva del lessico della lingua italiana contemporanea, basata su metodi statistico-matematici, resta, per la lingua scritta, il Lif", cioè il Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea di U. Bortolini e C. Taglaivini, del 1971. Dal Lif è nato il Vocabolario di Base (VdB) della lingua italiana ad opera di Tullio de Mauro, pubblicato in una prima versione nel 1980 come appendice del libro di De Mauro "Guida all'uso delle parole", ed in questi anni ulteriormente rinnovato e ampliato. L'ultimo aggiornamento è il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana, pubblicato nel 2016 ed è attualmente considerato come il punto di riferimento per la lingua italiana. L'opera di De Mauro comprende oltre 7000 parole, suddivise a loro volta nel Vocabolario fondamentale (2000 parole), nel Vocabolario di alto uso (circa 2750), cioè "i vocaboli che, anche se in realtà poco usati parlando o scrivendo, sono percepiti e sentiti da chi usa una lingua come aventi una disponibilità pari o perfino superiore ai vocaboli di maggior uso" (De Mauro, 2016)[40] e nel Vocabolario di alta disponibilità (circa 2300), parole appartenenti alla vita quotidiana, ben note ma che capita raramente di dire o di scrivere.

> Le duemila parole fondamentali coprono l'86 per cento delle occorrenze, le tremila parole d'alto uso coprono un ulteriore 6 per cento, il restante 8 per cento è occupato da occorrenze delle restanti ventottomila parole incontrate nei testi, tra le quali anche alcune parole di alta disponibilità occasionalmente presenti nel parlato e nello scritto. (De Mauro, 2016)

[39] Versione originale: "C'est aux environs de 1940 qu'apparaissent aux Etats-Unis les premières études se proposant de mesurer la lisibilité des textes écrits. Il faudra attendre quinze ans pour qu'un Français, André Conquet, informe ses compatriotes sur ce sujet."

[40] Articolo presente sul sito di Internazionale, settimanale italiano d'informazione. Infatti, dal 2015 De Mauro cura e aggiorna il "Dizionario italiano De Mauro – Vocabolario online della lingua italiana" e la rubrica "Nel gran mare delle parole", per la versione online del settimanale.

L'importanza di questo strumento ai fini della leggibilità risiede nel fatto che se in un testo sono utilizzate le parole presenti nel vocabolario fondamentale "possiamo sperare di essere capiti dal 90% della popolazione italiana, cioè da quanti hanno almeno la licenza elementare o titoli superiori." (Fratter, Jafrancesco in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:46). Tuttavia, è utile precisare che un testo ad alta leggibilità non è chiuso a nuove parole: l'utilizzo di lemmi non di base è spesso richiesto dal contesto, in quanto potrebbe trattarsi di lessico specifico necessario per capire il testo. In questo caso, per ottenere un alto grado di leggibilità, bisogna esplicitare il significato della parola usando nella spiegazione solo lemmi presenti nel VdB.

2.4.1.3 Leggibilità e software italiani

Il calcolo manuale dell'indice di leggibilità di un testo è un'operazione lunga da eseguire, ma esistono dei software che permettono di misurarlo in modo automatico.

Il programma informatico automatico maggiormente utilizzato e dettagliato è "Corrige!", della Eulotech SRL 2016. Come spiegato sul sito del programma stesso: "è un servizio automatico che utilizza una base di conoscenza linguistica aggiornata quotidianamente da un gruppo di esperti.[…]Il sistema esperto di Corrige! crea il resoconto ortografico e il resoconto di leggibilità, documenti che raccolgono in forma sintetica le indicazioni puntuali sulle parole ed espressioni da verificare." Questo programma permette infatti di calcolare l'indice di Gulpease riferito non solo all'intero testo, ma anche quello relativo ad ogni paragrafo, consentendo di visualizzare in modo chiaro quali parti del testo potrebbero diventare un ostacolo alla comprensione. Inoltre, insieme all'analisi di leggibilità viene fornito il confronto delle singole parole del testo con il Vocabolario di Base, evidenziando quelle che non ne fanno parte.

Questo strumento è semplice ed immediato: è possibile caricare direttamente sul sito il testo da analizzare, che viene restituito sulla propria casella di posta elettronica corredato dal resoconto ortografico e da quello di leggibilità. Per ogni indirizzo email è possibile elaborare un massimo di 5.000 parole gratuite, ma una volta esaurite le parole gratuite, per procedere con le elaborazioni è necessario iscriversi al servizio ed acquistare una ricarica. All'interno del contesto glottodidattico, soprattutto in riferimento all'insegnamento dell'italiano a stranieri, l'utilizzo di questi software permette "all'insegnante di avere una prima radiografia del testo e di farsi una prima idea delle difficoltà che potrebbe avere la classe a cui intende proporlo" (Fratter, Jafrancesco, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:46), ed eventualmente proporne una semplificazione o preparare un'attività propedeutiche alla lettura.

2.4.2 La comprensibilità

> Le formule [di leggibilità] isolano il testo dal suo contesto di utilizzo e non riflettono i fattori specifici di ciascun lettore, come le sue motivazioni, i suoi interessi, i suoi valori, le sue intenzioni di lettura, il suo bagaglio socio-culturale. [...] I recenti sviluppi nella ricerca sulla lettura hanno permesso di concentrarsi non solo sul testo, ma anche sul lettore e sulla situazione di lettura. La leggibilità, per molto tempo definita da numerosi ricercatori e professionisti come il grado di difficoltà di un testo a livello formale, relegandola a livello linguistico, si trasforma poi in comprensibilità e è definita come il grado di accessibilità al senso del testo, riservando alla comprensione una posizione di rilievo. (Sorin, 1996:68, trad. mia)[41]

Il calcolo della leggibilità è un'operazione necessaria ma non sufficiente per determinarne l'accessibilità reale di un testo, perché assicura l'analisi linguistica superficiale ma non fornisce indicazioni sulla sua struttura profonda, logico-semantica. L'analisi della leggibilità deve essere quindi completata dall'analisi della comprensibilità.

> La valutazione della comprensibilità di un testo scaturisce da un tipo di analisi che richiede l'uso di criteri più complessi e meno veloci. Essi richiedono l'acquisizione di una metodologia di analisi che, partendo dal testo e dalle sue caratteristiche formali, tende a ricostruire i percorsi mentali automatici, individuali e imprevedibili che portano alla comprensione (o incomprensione). (Piemontese, 1996:105)

Infatti, se per valutare la leggibilità di un testo vengono utilizzati criteri quantitativi, per analizzare la sua comprensibilità si deve ricorrere a elementi di tipo qualitativo, perché è una caratteristica che si basa sul rapporto che esiste fra i destinatari, i contenuti e la situazione di ricezione. Questi sono fattori tendenzialmente variabili e non è possibile calcolarli matematicamente, infatti se muta uno (o più) di questi fattori, può aumentare o diminuire il livello di trasparenza del testo. Tuttavia, pur non potendo definire in assoluto che un testo sia di facile o di difficile lettura, è possibile concordare con quanto afferma Piemontese (1996:128): "un testo è, in generale, di facile lettura se non frappone tra sé e il destinatario ostacoli inutili."

[41] Versione originale: "Les formules [de lisibilité] isolent le texte de son contexte d'utilisation, et ne reflètent pas les facteurs spécifiques à chaque lecteur, tels ses motivations, ses intérêts, ses valeurs, ses intentions de lecture, son milieu socioculturel. [...] Les récents développements en recherche sur la lecture ont permis non seulement de se concentrer sur le texte, mais aussi sur le lecteur et sur la situation de lecture. La lisibilité, longtemps définie par de nombreux chercheurs et praticiens comme le degré de difficulté d'un texte au niveau formel, ce qui la reléguait au plan linguistique, devient alors la compréhensibilité et se définit comme le degré d'accessibilité au sens du texte, réservant à la compréhension une place de choix."

Ammettendo in questa sede la possibilità di mantenere invariato il rapporto tra i tre fattori, dato che si fa riferimento alla precisa situazione del contesto scolastico con protagonisti alunni stranieri con difficoltà nella padronanza della lingua dello studio, si può operare un'analisi della comprensibilità concentrandosi sulla variabilità di altri elementi, cioè quelli intrinseci del testo, esaminati nel primo capitolo.

CAPITOLO 3

FACILITAZIONE E SEMPLIFICAZIONE A SCUOLA

Le ricerche della psicologia cognitivista hanno messo in luce l'importanza della cooperazione tra docente e discente nel successo dell'apprendimento e dello sviluppo di processi cognitivi individuali. Come afferma Vygotskij lo scambio di competenze avviene nell'"area di sviluppo prossimale" ("Zone of Proximal Development"): "la distanza tra il livello di sviluppo reale determinato dalla capacità di risoluzione di problemi indipendente e il livello di sviluppo potenziale determinato dalla capacità di risoluzione di problemi sotto la guida di un adulto o in collaborazione con colleghi più capaci." (Vygotsky, in Cole, John-Steiner, Scribner, Souberman 1978:86, trad. mia)[42]. Invece l'intervento di sostegno che un esperto offre ad un apprendente durante la costruzione attiva del suo processo di apprendimento è stato definito da Bruner (1976) con il termine "scaffolding". Lo scaffolding di Bruner e la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij sono complementari: l'insegnante opera un'attività di mediazione (scaffolding) e l'allievo viene sostenuto da tale mediazione mentre opera ad un livello leggermente superiore ai limiti della propria area di sviluppo (zona di sviluppo prossimale).

> Attività come la semplificazione e la facilitazione di un testo complesso come il testo disciplinare possono essere viste come il sostegno offerto dal docente all'alunno perché possa esercitare competenze non ancora del tutto mature, ma comunque in via di formazione per svolgere compiti complessi. (Zambelli, 2014:336)

Nel prossimo paragrafo sarà fornita una spiegazione terminologica dei concetti di facilitazione e semplificazione. Successivamente, prima di analizzare nel dettaglio le tecniche che riguardano la semplificazione dei testi scritti e delle modalità di presentazione in contesto scolastico, a cui saranno dedicati il terzo e il quarto paragrafo, sarà opportuno aprire una breve parentesi sulle strategie che riguardano la semplificazione del linguaggio parlato. Infatti l'aumento della padronanza della lingua dello studio non avviene solamente attraverso la lettura del manuale, ma anche grazie all'esposizione agli input provenienti dalla spiegazione del docente.

[42] Versione originale: "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers."

3.1 FACILITAZIONE E SEMPLIFICAZIONE

> Il significato del termine facilitazione è ampio e generale: qualsiasi azione didattica presuppone un atto di facilitazione in quanto non si limita alla sola trasmissione del sapere ma presuppone anche la predisposizione di contesti e metodologie in grado di favorire la trasmissione e l'acquisizione di contenuti e concetti. (Luise, 2008:13)

Ricontestualizzando questa definizione all'interno di un ambiente scolastico plurilingue e multiculturale, la facilitazione si riferisce ad una serie di attività, coordinate dall'insegnante che riveste il ruolo di facilitatore linguistico, atte a favorire la comprensione del testo (scritto o orale) autentico e agiscono su due versanti: lo studente e il testo. Le azioni nei confronti dello studente mirano soprattutto alla creazione di un contesto classe motivante e collaborativo, poiché un ambiente sereno permette l'abbassamento del filtro affettivo nello studente e di conseguenza facilita il processo di apprendimento.[43] Invece le azioni di facilitazione specifiche sul testo, come spiega Baccella, consistono:

> Nell'elaborazione di strategie di lettura e comprensione che permettano agli studenti stranieri di accedere direttamente al libro di testo e ai materiali usati da tutta la classe. In questo caso non c'è una trasformazione del testo nella sua componente linguistica, bensì l'ideazione di attività di avvicinamento e materiali di sostegno che consentano agli studenti di lavorare anche con un testo molto complesso. È evidente perciò che uno dei grandi vantaggi della facilitazione è proprio il contatto con il testo autentico. (Baccella, 2014:343)

Il processo di facilitazione deve essere condotto dall'insegnante con la partecipazione attiva degli studenti, in un'ottica di collaborazione di tutta la classe: come ricorda Balboni (in Caon, 2010:13) facilitare l'apprendimento linguistico significa favorire un percorso di scoperta da parte di ogni studente del proprio stile di apprendimento e dei propri punti di forza e di debolezza, nell'ottica di promuovere un percorso verso l'autonomia. Per riuscire a far ciò, l'insegnante deve essere in grado di mettere lo studente straniero nella posizione di poter comprendere le nuove

[43] Il termine filtro affettivo è stato coniato da Krashen e inserito nella sua teoria SLAT. La metafora del filtro, come spiegato da Balboni (2015:48) corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione. Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa del cervello.

informazioni partendo da quello che lo studente già conosce, accrescendo in questo modo anche la sua motivazione.

A differenza della facilitazione, con il termine semplificazione si fa riferimento a "tutte le azioni finalizzate a trattare un testo disciplinare al fine di renderlo più comprensibile agli studenti non italofoni." (Luise, 2008:14). La semplificazione si pone come obiettivo l'eliminazione degli ostacoli alla comprensibilità che non comportano cambiamenti a livello funzionale e non sottraggono nulla al senso globale del testo. Ciò non significa agire solamente sulla riscrittura del testo a livello puramente linguistico, ma anche fare un'opera di integrazione e selezione dei contenuti, facendo attenzione anche ai riferimenti culturali.

Negli ultimi anni le case editrici si sono adoperate per affiancare al volume base delle versioni semplificate, che in generale sono segnalate con la dicitura "testi ad alta leggibilità", "testi ad alta comprensibilità" o "testi a scrittura controllata", differenziati in base all'utenza a cui sono indirizzati (alunni DSA, alunni stranieri o più in generale BES). Questa scelta rispecchia la linea d'azione proposta dalla didattica inclusiva che si pone l'obiettivo di permettere agli insegnanti di svolgere il medesimo programma disponendo di materiali differenziati e soprattutto di consentire a tutti gli studenti di avere le stesse opportunità di accesso allo studio e partecipare alle attività comuni in misura proporzionale alle proprie capacità e risorse.

Concentrando l'attenzione sugli alunni stranieri, l'utilizzo di testi semplificati permette loro di iniziare ad affrontare lo studio dei contenuti disciplinari, nonostante una bassa padronanza della lingua italiana, ed evitare di accumulare un ritardo nei confronti dei compagni italiani

> I testi semplificati sono un punto di passaggio, non d'arrivo, che possono rivelarsi utili in un primo momento, ma vanno necessariamente resi progressivamente più complessi. Lo scopo è quello di orientare gradualmente lo studente verso un testo il più vicino possibile a quello autentico, fino a quando non sarà in grado di affrontare i comuni manuali senza troppe difficoltà. (Baccella, 2014:343)

In questa sede si è deciso di utilizzare la dicitura "testo semplificato", in quanto si fa riferimento allo specifico contesto della scuola e l'idea è proprio quella di pensare ad una versione a richiesta linguistica e cognitiva più semplice, rispetto al testo adottato per l'intera classe, nonostante alcuni studiosi facciano notare che questa dicitura potrebbe creare fraintendimenti.

> Molti parlano, a questo proposito, di testi semplificati, ma è un'espressione un po' fuorviante. Un testo semplificato presuppone un testo normale, standard, di cui esso sarebbe la semplificazione. […] Parleremo quindi di testi ad alta comprensibilità. Un altro modo di designare questi testi è parlare di scrittura controllata. (Pallotti, in Balboni 2000:161)

Ovviamente si è consapevoli che il "testo semplificato" non può essere valido universalmente per tutti gli studenti stranieri, ma deve essere adattato e gestito dall'insegnante in base all'utenza con cui lavora.

3.2 SEMPLIFICAZIONE DELLA LINGUA ORALE

> Nell'insegnamento-apprendimento, la lingua è usata sia oralmente che per iscritto. Quando si tratta dello studio, c'è una tendenza spontanea a pensare principalmente alla parola scritta. Non va dimenticato, tuttavia, che gran parte dei discorsi prodotti a scuola, sia dagli insegnanti sia dagli studenti, è in forma orale. (Simard, 2001:32, trad. mia)[44]

Nel contesto scolastico la trasmissione delle conoscenze disciplinari non avviene solamente attraverso i testi scritti, ma anche attraverso la lingua orale utilizzata dall'insegnante per le spiegazioni. Gli studenti stranieri si ritrovano quindi completamente immersi in un ambiente in cui predomina la lingua delle discipline scolastiche, nella quale il lessico specifico, i continui rimandi ad argomenti tecnici trattati in precedenza e gli impliciti culturali possono risultare un ostacolo alla comprensione. Infatti "le parole dell'insegnante possono essere un grande ostacolo all'appropriazione delle conoscenze in classe. Non è sufficiente possedere la conoscenza che si vuole trasmettere; è necessario essere in grado di parlarne in modo didatticamente chiaro". (Simard, 2001:32, trad. mia)[45]. Per questo motivo, l'insegnante è chiamato a prestare molta attenzione al linguaggio che utilizza in classe.

> Lavorare sulla lingua delle spiegazioni e del parlato dell'insegnante comporta un forte lavoro di introspezione e di autocontrollo da parte del docente stesso: per esempio, per quanto siano possibili diversi livelli di pianificazione del parlato, i tempi normalmente ristretti tra la pianificazione e la produzione attraverso emissioni sonore rendono il discorso orale più difficilmente controllabile rispetto a quello scritto, e il fatto di rivolgersi durante le spiegazioni ad un uditorio ampio e caratterizzato da livelli di competenza molto diversi come è la classe plurilingue rende difficile un adattamento specifico per gli studenti non italofoni. (Luise, 2008:12)

[44] Versione originale: "Dans l'enseignement-apprentissage, la langue est utilisée tant à l'oral qu'à l'écrit. On a tendance spontanément à penser surtout à l'écrit quand il est question des études. Il ne faut pas oublier cependant qu'une très grande partie des discours produits à l'école, chez les enseignants comme chez les élèves, se réalise sous forme orale."

[45] Versione originale: "la parole de l'enseignant peut constituer un obstacle de taille à l'appropriation des savoirs dans la classe. Ce n'est pas tout de posséder les savoirs que l'on veut transmettre; encore faut-il pouvoir en parler de façon didactiquement éclairante."

A patire dagli anni 80 sono stati pubblicati numerosi studi sul cosiddetto "teacher talk" ("professorese", in trad. di Balboni, 2015:106), cioè il linguaggio semplificato utilizzato dall'insegnante in classe nel tentativo di farsi capire dallo studente, caratterizzato da una scelta lessicale ridotta, da una sintassi semplice e paratattica e, a livello fonetico, da un rallentamento dell'eloquio. Il teacher talk può essere inteso come una forma particolare di "foreigner talk" (forestierese, in trad. di Balboni, 2015:106), termine introdotto dal linguista statunitense Ferguson nel 1971 e definito "[Il registro semplificato] usato dai parlanti di una lingua nella comunicazione con gli stranieri, che sembrano avere una padronanza della lingua molto limitata o nessuna conoscenza di essa." (Ferguson, 1968:5, trad. mia)[46]. Come spiega Balboni (2015:106), a volte però i parlanti nativi quando si rivolgono a parlanti non-nativi tendono a modificare il loro modo di parlare producendo una varietà di lingua che sfocia in una semplificazione eccessiva. Il messaggio comunicativo è ridotto ai suoi elementi essenziali, quelli che esprimono il significato lessicale, mentre sono totalmente omesse alcune categorie grammaticali, come l'articolo, le preposizioni, le congiunzioni, e i connettivi logici, in favore di quelli temporali. Anche la morfologia flessiva, soprattutto quella verbale, viene drasticamente ridotta all'essenziale, con l'uso di forme-base polivalenti: l'infinito per tutte le voci del presente, il participio passato per quelle del passato. Al contrario di quanto ci si possa aspettare, questo modo i parlare può dare luogo ad enunciati semanticamente ambigui e poco trasparenti, creando maggiore confusione ed esempi scorretti che rallentano l'apprendimento linguistico.

La semplificazione che si propone agli insegnanti di attuare in classe, invece, è un insieme di strategie consapevoli che mirano a facilitare la comprensione del messaggio senza per questo produrre enunciati scorretti, che violano la norma grammaticale: "la capacità degli insegnanti di controllare il loro uso della lingua è importante almeno quanto la loro capacità di selezionare metodologie appropriate." (Walsh 2002:3, trad. mia)[47]. Questo tipo di semplificazione può essere messo in pratica sia attraverso una riduzione controllata, sia con una rielaborazione, secondo un meccanismo di aggiunta: "gli insegnanti potrebbero impiegare molte tecniche interattive come ripetizioni, suggerimenti, sollecitazioni ed espansioni, che potrebbero dar luogo a più interazioni tra insegnanti e studenti." (Liu Yanfen & Zhao Yuqin, 2010:77, trad. mia)[48]. Il risultato è una lingua che "si contraddistingue in particolare sulla base di modifiche di tipo strutturale a diversi livelli (fonologico, sintattico e lessicale)." (Ghezzi, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:273).

[46] Versione originale: "[a register of simplified speech] used by speakers of a language to outsiders who are felt to have very limited command of the language or no knowledge of it at all."
[47] Versione originale: "teachers' ability to control their use of language is at least as important as their ability to select appropriate methodologies."
[48] Versione originale: "teachers would employ a lot of interactive devices such as repetition, prompting, prodding, and expansions, which would be evoking more interactions between teachers and students."

Come spiega Ghezzi (in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:278), le caratteristiche più importanti del linguaggio dell'insegnante sono:

- a livello fonologico si assiste ad un rallentamento dell'eloquio, con l'inserimento di maggiori pause ed enfasi sulle parole chiavi, e spesso l'insegnante tende ad un'ipoarticolazione delle parole per renderle più comprensibili,
- la semplificazione lessicale, che riguarda l'utilizzo di parole più brevi, appartenenti al vocabolario di base e continuamente contestualizzate,
- la semplificazione sintattica, che si riscontra nella scelta di frasi coordinate a scapito delle subordinate e nella costruzione canonica della frase, secondo l'ordine SVO,
- l'utilizzo della ripetizione, per rafforzare i concetti. Infatti, la comprensione di un messaggio verbale è data da "una sufficiente ridondanza delle strutture linguistiche (sul piano fonologico, morfologico, sintattico e lessicale), così da compensare a deficienze di contesto, a possibili distorsioni o mutilazioni." (Titone, in De Mauro, Gensini, Piemontese, 1988:245),
- l'uso del linguaggio del corpo, e in generale di codici extralinguistici e paralinguistici, come presentazioni di supporti visivi, utilizzo di oggetti e dimostrazioni pratiche, supporta le parole: "utilizzare supporti extralinguistici, così come fare leva sulla ridondanza dell'input e sulla sua contestualizzazione, permette allo studente di fare esperienze di tipo multisensoriale, e quindi di potenziare le modalità di comprensione e di acquisizione." (Luise, 2006:207)

Negli anni, gli studi sul "professorese" si sono evoluti soprattutto grazie ai contributi di Krashen e Terrell[49], che sostenevano la primaria importanza dell'insegnante nel fornire allo studente l'input comprensibile, per far sì che ci fosse acquisizione . Infatti la comunicazione didattica è un momento fondamentale per l'apprendimento dello studente perché, attraverso l'interazione con l'insegnante, gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi in modo facilitato con un linguaggio per lo più incomprensibile, ottenendo sia più input, che maggiori opportunità di output.

I modi secondo cui viene fornito l'input dall'insegnante non sono da sottovalutare: per essere produttivo l'input deve essere comprensibile e contenere elementi nuovi, come insegnato dalla SLAT di Krashen, ma non deve contrastare con la teoria dell'area di sviluppo potenziale, di cui si è parlato all'inizio di questo capitolo.

Le modificazioni dell'input sono indispensabili nei confronti di apprendenti che si trovano ancora a uno stadio di interlingua basso, per permettere loro di avviare il processo di comprensione.

[49] Per un approfondimento sulla Second Language Acquisition Theory vd. Krashen, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, 1983.

Inoltre l'input deve essere continuamente ricalibrato e negoziato nel corso della conversazione per evitare che lo studente si senta socialmente discriminato.

> Gli insegnanti dovrebbero cercare di capire quali lingue siano più efficienti nella creazione di un ambiente nel quale gli studenti si sentano più a loro agio e più sicuri e si impegnino maggiormente nelle attività interattive […]. In particolare, gli insegnanti dovrebbero utilizzare commenti più positivi e un linguaggio più incoraggianti. (Liu Yanfen & Zhao Yuqin, 2010:85, trad. mia)[50]

L'insegnante deve quindi guidare lo studente a prendere coscienza delle proprie strategie cognitive e metacognitive, in un contesto motivante, in cui lo studente straniero non si senta "indietro" rispetto ai compagni italiani. In quest'ottica, come afferma Ghezzi (in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:279), nell'interazione tra l'insegnante e lo studente straniero, le domande assumono un'importanza fondamentale, perché guidano la comprensione e permettono una continua negoziazione dei significati.

> Le domande utilizzate in classe da parte dell'insegnante possono essere raggruppate in almeno due classi rappresentative, in particolare una prima grande distinzione riguarda le domande di esibizione e quelle di contenuto (o referenziali). (Ghezzi, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:279)

Si può affermate che entrambi i tipi di domanda, seppur con modalità differenti, permettono di coinvolgere direttamente e attivamente lo studente, ottenendo un feedback sul processo di comprensione in atto.

L'insegnante, nel ruolo di mediatore tra le discipline scolastiche e lo studente straniero, mette in atto strategie di facilitazione per permettere allo studente di districarsi nel linguaggio microlinguistico. Tuttavia, osserva Balboni (2002:80), "l'uso del professorese va comunque limitato ai primissimi passi, esattamente come fanno i genitori con un bambino piccolo", perché produce un parlato innaturale e gli studenti, al contrario, hanno bisogno di interagire in un contesto comunicativo autentico.

[50] Versione originale: "Teachers should try to understand what languages would be more efficient in creating an environment in which students feel more comfortable and more confident and become more involved in interactive activities […]. Particularly, more positive commenting and encouraging languages should be employed by teachers."

3.3 SEMPLIFICAZIONE DELLA LINGUA SCRITTA

> La questione della semplificazione dei testi per gli apprendenti di una lingua seconda è un tema importante, ma alquanto controverso all'interno della comunità educativa. Alcuni esperti preferiscono l'uso di testi "autentici" [...] I sostenitori dei testi autentici promuovono gli effetti positivi sull'interesse e la motivazione, e i vantaggi di esporre gli studenti a una lingua e a una cultura "reali". Tuttavia, i materiali autentici sono spesso troppo difficili per gli studenti che leggono ai livelli inferiori, perché possono contenere strutture linguistiche e lessico più complessi rispetto ai testi destinati ad apprendenti. (Petersen, Ostendorf, 2007:69, trad. mia)[51]

Da quanto affermato fino ad ora appare evidente che la complessità del linguaggio utilizzato nei testi scolastici rallenta la comprensione dei concetti da parte di molti studenti, in particolare quelli stranieri. Nell'ottica di una politica dell'inclusione, la necessità di mettere in atto adeguate strategie mirate a rendere la lingua dello studio più comprensibile è sentita come primaria e l'utilizzo di testi semplificati è una pratica che rispecchia perfettamente questa idea. I testi facilitati, che affiancano il testo autentico di riferimento della classe, non sono altro che libri-ponte che guidano gradualmente lo studente nella costruzione delle competenze linguistico-culturali. La facilitazione dei testi scritti viene attuata secondo tecniche studiate da esperti di glottodidattica e in questa sede saranno analizzate le principali opzioni che un insegnante ha a disposizione per intervenire sui testi autentici per agevolare la comprensione agli studenti non madrelingua italiana.

Luise (2008:19) individua tre tipi di trattamento di testi autentici.

a. L'intervento più facilmente attuabile è la "manipolazione del testo sul manuale", che consiste nell'introduzione di elementi facilitanti o nell'eliminazione di elementi complessi direttamente sul libro di testo.

> Direttamente sulla pagina del libro di testo o su una fotocopia, l'insegnante introduce delle facilitazioni utilizzando principalmente: correttore bianco per cancellare parole, frasi, concetti non essenziali o che ritiene troppo difficili per il lettore; pennarelli di diversi colori per sottolineare parole-chiave e parti importanti e per esplicitare i nessi impliciti, collegamenti logici spazialmente distanti, referenti pro-forme non immediatamente

[51] Versione originale: "Text simplification for second language learners is an important but somewhat controversial issue in the education community. Some experts prefer the use of "authentic" texts […] Proponents of authentic texts tout positive effects on student interest and motivation and advantages of exposing students to "real" language and culture. However, authentic materials are often too hard for students who read at lower levels, as they may contain more complex language structures and vocabulary than texts intended for learners."

> identificabili; penna per riformulazioni a margine di frasi complesse o per schemi e spiegazioni sempre da apporre a margine. (Luise, 2008:19)

b. All'opposto della manipolazione, si trova la "riscrittura ex novo di un testo sull'argomento proposto dal manuale", che viene messa in atto qualora "non si ritenga opportuno prendere in considerazione un testo di partenza e rivederlo in chiave di semplificazione." (Luise, 2008:20)
c. Il terzo tipo di trattamento è quello che interessa maggiormente in questa sede, e è definito da Luise (2008:19) "adattamento del manuale": si tratta di una semplificazione meno radicale della riscrittura ex novo, ma più complessa della manipolazione direttamente sul testo. In questo caso, infatti, il testo viene dapprima analizzato secondo gli indici di leggibilità e i criteri di comprensibilità, per valutarne la complessità linguistica e cognitiva, e in seguito reso più comprensibile attraverso l'utilizzo di diverse strategie, cioè come la semplificazione (o riduzione linguistica), l'elaborazione o la riscrittura.

La riduzione linguistica

Nella cosiddetta "riduzione linguistica" il testo originario viene trattato principalmente nella sintassi e nel lessico.

> Termini a bassa frequenza d'uso, abbreviazioni o metafore vengono sostituiti da parole più comuni, ad alta frequenza d'uso. A livello sintattico si predilige l'uso di un maggior numero di frasi più brevi in cui si favoriscono la coordinazione piuttosto che la subordinazione, le proposizioni causali e temporali esplicite piuttosto che proposizioni consecutive, ipotetiche o avversative e la costruzione attiva rispetto a quella passiva. Il risultato è solitamente un testo fatto di parole frequenti e comuni, con brevi frasi sintatticamente semplici. (Ferrari in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:89)

Tuttavia questo approccio comporta dei limiti: c'è il rischio da una parte di una banalizzazione dei contenuti e dall'altra di un impoverimento dell'input, che potrebbe ostacolare non solo la comprensione ma anche l'apprendimento.

L'elaborazione

Per ovviare alle problematiche possibili della tecnica di riduzione, l'insegnante può preferire l'"elaborazione del testo", il cui l'obiettivo non è ridurre la complessità lessicale o sintattica, ma rielaborare "piuttosto la struttura, principalmente sottolineando relazioni semantiche e aggiungendo ridondanza" (Ferrari in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:91): il testo elaborato presenta sinonimi, ripetizioni, parafrasi e spiegazioni. Ma ciò comporta una maggiore lunghezza

rispetto al testo originario, che rischia di produrre l'effetto contrario a quello voluto, cioè aumentare la difficoltà di comprensione.

La riscrittura del testo

Per quanto riguarda la tecnica di "riscrittura del testo", si può affermare che è un'evoluzione rispetto alle due strategie precedenti, dato che non è una semplice "traduzione da linguaggio complesso a linguaggio semplice" (Ferrari in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:93). La riscrittura implica la creazione di un nuovo testo, che mantenga i concetti e i contenuti del testo originale[52] ponendo l'attenzione non solo sugli aspetti lessicali e sintattici, ma anche sugli aspetti testuali e concettuali, "riorganizzando le informazioni in una forma che possa facilitare l'elaborazione cognitiva del testo." (Luise, 2006:210)

Nei paragrafi seguenti verranno approfondite nel dettaglio le tecniche di semplificazione sia da un punto di vista linguistico, che culturale e di scelta dei contenuti, tenendo a mente ciò che afferma Piemontese:

> Un testo è di facile lettura se non frappone fra sé e il destinatario ostacoli inutili. Tali sono tutte le difficoltà che possono essere evitate durante la fase di produzione o eliminate durante la fase di rilettura e revisione del testo. Entro certi limiti, esiste la possibilità di evitare questo tipo di ostacoli in tutti i tipi di testo. Tuttavia tale possibilità diventa indispensabile quando chi produce ha intenzione e interesse a farsi capire dal maggior numero di persone possibili. (Piemontese, 1996:128)

3.3.1 La selezione dei contenuti e la dimensione culturale

Secondo la definizione data da Gasperin, Maziero, Specia, Pardo e Aluisio (2009:388, trad. mia)[53] "la semplificazione dei testi è un'area di ricerca […], il cui obiettivo è quello di massimizzare la comprensione del testo attraverso la semplificazione della sua struttura linguistica." Ma, quando si fa riferimento alla semplificazione di manuali scolastici, questa definizione dev'essere ampliata prendendo in considerazione anche il lavoro sui contenuti: infatti "semplificare i testi relativi ad un ambito disciplinare può richiedere anche la necessità di selezionare i contenuti da trasmettere, per alleggerire il carico cognitivo soprattutto nelle prime fasi di accostamento alla lingua dello studio." (Luise, 2006:211). Inoltre, i contenuti non sono solo veicolo di informazioni nuove o già

[52] Per questo motivo, la riscrittura non corrisponde al concetto di "riscrittura ex novo di un testo sull'argomento proposto dal manuale", di cui è stato parlato in precedenza.

[53] Versione originale: "text simplification is a research area […], whose goal is to maximize text comprehension through simplification of its linguistic structure."

affrontate in precedenza, ma nascondono spesso impliciti culturali, totalmente incomprensibili per uno studente straniero.

3.3.1.1 La scelta dei contenuti

Quando si opera una semplificazione per un'utenza con una bassa padronanza della lingua italiana dello studio non si può pensare di agire solamente sul piano linguistico e testuale (come vedremo nei paragrafi successivi), ma è necessario agire sui contenuti, sia in termini quantitativi che qualitativi.

Da un punto di vista quantitativo, bisogna operare una riduzione del numero delle informazioni da dare agli studenti. Tuttavia in questa operazione di selezione si rischia di banalizzare il contenuto, con conseguente disinteressamento da parte dello studente, che di fronte ad un testo fin troppo elementare perde la curiosità e quindi la motivazione. Per ovviare a ciò Luise (2006:22) consiglia di procedere in modo contrario, cioè di "raddoppiare i contenuti ritenuti particolarmente importanti o difficili veicolandoli due volte attraverso codici diversi, per esempio testo scritto e immagini."

3.3.1.2 Gli impliciti culturali

Come è già stato spiegato nel primo capitolo, i manuali scolastici presentano contenuti fortemente legati alla cultura italiana e più in generale quella europea, che spesso risultano totalmente incomprensibili per uno studente che viene da una cultura diversa.

> Ogni persona ha un software of the mind, che include, tra i vari file, anche quelli che costituiscono la competenza comunicativa. Essi funzionano quando siamo all'interno della nostra cultura, ma nel momento in cui si comunica con membri di altre culture è necessario salvare i nostri testi, in formati interscambiabili, come si fa in informatica quando si salva in formato .rtf." (Balboni, 2015:137)

La metafora informatica utilizzata da Balboni è utile per capire che le nozioni e i codici possono differire da cultura a cultura, e se i "file" di una non sono esplicitati, risulteranno con molta probabilità totalmente incomprensibili alle persone che appartengono ad un'altra.

Nel contesto della semplificazione, l'insegnante deve sforzarsi di evidenziare tutte quelle affermazioni che si basano su assunti impliciti di natura culturale presenti nei testi ed esplicitarli attraverso spiegazioni in note o schede integrative.

> In questi casi è utile, da un lato, risalire alle nozioni generali, universali (la nozione di spazio o quella di tempo, per esempio), per poi ricontestualizzare e ricostruire le nozioni specifiche, mettendo in evidenza le diverse modalità con cui le singole lingue le definiscono in relazione a quelle generali. (Cambiaghi, Bosisio in Caon, 2006:25)

L'idea di base è di insegnare allo studente straniero ad osservare la cultura italiana, in modo tale che possa confrontarla con la propria cultura, in un'ottica di arricchimento e di rafforzamento della propria competenza interculturale.

3.3.2 La dimensione linguistica

Come abbiamo visto, la lingua dei manuali presenta un alto livello di complessità, e riuscire ad individuare nel dettaglio i fattori che ostacolano l'efficacia comunicativa di un testo è molto difficile perché nella maggior parte dei casi si tratta di scelte linguistiche a cui un lettore esperto non dà particolarmente importanza perché presenti nel suo modo di parlare quotidiano. L'unico modo, da parte dell'insegnante, per individuare i nodi problematici della comunicazione è quello di rivedere ogni aspetto della lingua del testo che ha di fronte e rielaborarla in modo più semplice, perché "uno stile chiaro, preciso e conciso è sempre garanzia di una comunicazione efficace, qualunque sia il destinatario, l'obiettivo e il tipo di testo." (Piemontese, 1996:133)

3.3.2.1 Lessico

> La semplificazione lessicale tenta di modificare il vocabolario del testo, scegliendo parole ritenute più appropriate per il lettore (ovvero trasformare la frase "il libro era superbo" in "il libro era bellissimo"), o di includere definizioni appropriate (ad esempio, trasformando la frase "il ragazzo aveva la tubercolosi" in "il ragazzo aveva la tubercolosi, una malattia dei polmoni"). Il cambiamento delle parole all'interno di un contesto non è un compito facile perché è quasi certo che il significato originale sarà confuso. (Saggion, 2017:1, trad. mia)[54]

La semplificazione del lessico può essere considerata come la più visibile ed immediata, tuttavia la scelta di alcune parole in sostituzione a termini ritenuti troppo complessi può nascondere il rischio di fraintendimenti. Infatti, ogni parola denota un significato, ma al tempo stesso lo connota, e le connotazioni possono spesso essere incerte e ambigue. La scelta di parole

[54] Versione originale: Lexical simplification will attempt to either modify the vocabulary of the text by choosing words which are thought to be more appropriate for the reader (i.e., transforming the sentence "the book was magnificent" into "the book was excellent") or to include appropriate definitions (e.g., transforming the sentence "the boy had tuberculosis." into "the boy had tuberculosis, a disease of the lungs."). Changing words in context is not an easy task because it is almost certain that the original meaning will be confused

comprensibili ad un maggior numero di persone dev'essere ponderata e deve basarsi su dei criteri generali. In questa sede verranno seguite le indicazioni fornite da Piemontese (1996:141).

- A parità di significato e di frequenza d'uso preferire le parole più brevi,
- scegliere parole di uso comune facendo riferimento al vocabolario di base della lingua italiana,
- sostituire le parole astratte con parole concrete, precise e dirette, perché le parole di significato astratto e indeterminato tendono ad essere troppo vaghe e dare luogo a interpretazioni diverse,
- nel caso di scelta tra una parola italiana e la corrispondente straniera, bisogna preferire la versione italiana, salvo che non si tratti di forestierismi intraducibili, il cui uso diventa lecito,
- limitare l'uso di verbi denominali o deaggettivali a favore di costruzioni più chiare formate da verbo seguito dal complemento,
- evitare l'uso del linguaggio figurato, in particolare di metonimie e metafore, e in generale di tutti i procedimenti che comportano un'attribuzione indiretta di significato,
- astenersi dall'utilizzo di sigle e abbreviazioni e, qualora non fosse possibile, aggiungere la loro spiegazione la prima volta che appaiono.

È necessario ricordare che non è possibile trovare sostituti ai tecnicismi della microlingua della disciplina: sono per definizione termini, cioè unità lessicali puramente denotative, monoreferenziali e prive di sinonimi e la loro sostituzione comporterebbe un'imprecisione, una traslazione o una riduzione semantica. Affinché vengano capiti e appresi dagli studenti, devono essere accompagnati da una spiegazione o nel corso del testo o attraverso delle glosse. Gli pseudo tecnicismi, invece, sono da evitare accuratamente in quanto di solito sono usati con il solo scopo di elevare il livello stilistico del testo, rendendo il testo incomprensibile e pomposo.

3.3.2.2 Morfosintassi

> Sebbene le semplificazioni di tipo lessicale e sintattico vengano solitamente affrontate separatamente, sono naturalmente correlate. Se durante la semplificazione sintattica viene scelta una particolare struttura per sostituire una costruzione complessa, potrebbe anche essere necessario attuare trasformazioni a livello lessicale per mantenere il testo corretto a livello grammaticale. Inoltre, poiché un testo è un'unità coerente e coesa, qualsiasi cambiamento a livello locale (parole o frasi) influirà certamente in un modo o nell'altro sulle caratteristiche testuali (a livello locale e globale): ad esempio, la sostituzione di un nome maschile con un sinonimo femminile durante la semplificazione lessicale richiederà sicuramente alcuni cambiamenti linguistici per aggiustare gli elementi

> locali come determinanti, aggettivi, pronomi o espressioni precise nelle frasi seguenti o precedenti. (Saggion, 2017:1, trad. mia)[55]

Come afferma Piemontese (1996:143) "in molti casi molte difficoltà lessicali si ampliano e si trasformano in complessità di tipo sintattico, quando i periodi sono caratterizzati da pochi sintagmi verbali e molti sintagmi nominali, cioè di catene di sostantivi per lo più astratti." Per questo motivo, bisogna evitare proposizioni lunghe, creando frasi composte da massimo 20/25 parole, attraverso un'operazione di divisione della frase originale: "la divisione di una frase riduce la complessità sintattica delle frasi risultanti ma mantenendo le stesse informazioni". (Petersen, Ostendorf, 2007: 71, trad. mia)[56]

In generale le frasi brevi presentano una costruzione sintattica meno articolata e sono per lo più di tipo paratattico: "nell'organizzazione sintattica delle frasi, perciò, a parità di significato, è preferibile la costruzione coordinata" (Piemontese,1996:143), che rende meno problematica la comprensibilità. Generalmente, questo genere di frasi è costruito secondo l'ordine canonico dei costituenti della frase base in italiano, cioè SVO, che non solo fornisce un ordine logico dei costituenti, ma aiuta lo studente straniero nel processo di individuazione delle informazioni principali. Il riordino degli elementi all'interno della frase implica anche la preferenza per la frase in forma attiva a scapito di quella passiva più complessa, in cui spesso è poco chiaro l'agente.

Sempre come suggerisce Piemontese (1996:143), se non è sempre possibile evitare le subordinate è invece indispensabile evitare gli incisi, le frasi incassate, le parentesi e tutte le forme che creano una perdita di linearità del testo e allontanano l'uno dall'altro i costituenti principali della frase (soggetto, predicato, complemento).

A proposito della scelta di modi e tempi verbali si utilizzerà il sistema verbale semplificato che caratterizza l'italiano dell'uso medio, come spiega De Mauro:

> Per quanto riguarda i modi del verbo si assiste a un processo di espansione dell'indicativo a spese del congiuntivo e del condizionale, mentre per quanto riguarda i tempi il presente si espande a spese del futuro e il passato prossimo a spese del passato remoto. (De Mauro, 1963:192)

[55] Versione originale: "Although lexical and syntactic simplification usually have been addressed separately, they are naturally related. If during syntactic simplification a particular syntactic structure is chosen to replace a complex construction, it also might be necessary to apply transformations at the lexical level to keep the text grammatical. Furthermore, with a text being a coherent and cohesive unit, any change at a local level (words or sentences) certainly will affect in one way or another textual properties (at the local and global level): for example replacing a masculine noun with a feminine synonym during lexical simplification will certainly require some languages to repair local elements such as determiners and adjectives, as well as pronouns or definite expressions in following or preceding sentences."

[56] Versione originale: "splitting a sentence reduces the syntactic complexity of the resulting sentences while retaining the same information."

Per quanto riguarda il gerundio e il participio, devono essere sostituiti con forme verbali esplicite, perché la forma implicita rende opachi sia l'agente dell'azione che il valore (causale, temporale, concessivo) della proposizione. Queste osservazioni sono sfruttabili come strategie di semplificazione, sempre però con criterio, in modo da non intaccare la correttezza grammaticale del testo.

3.3.2.3 Testualità

> La strutturazione del testo può essere resa più accessibile pianificando la successione delle informazioni in modo da rappresentare prima quelle generali, per poi scendere nei particolari, dando ai concetti una struttura gerarchica semplice e regolare, ripetendo o sottolineando gli elementi chiave, evidenziando i nessi tra i vari concetti. (Luise, 2003:117)

È fondamentale che un testo semplificato presenti una struttura ben definita, in cui le informazioni principali siano facilmente distinguibili da quelle secondarie, e nella quale lo studente possa orientarsi senza difficoltà grazie anche alla presenza di una divisione logica-cronologica dei concetti in paragrafi con i titoli. L'importanza di una distribuzione corretta del carico informativo permette di non accumulare troppi concetti nello stesso momento, e viene messa in atto grazie all'utilizzo di proposizioni paratattiche. Questa scelta si scontra con un'abitudine della lingua scritta italiana, cioè l'utilizzo dell'ipotassi che evita un'eccessiva frammentazione del discorso, ma che spesso ne diminuisce la praticità e leggibilità. Dall'affermazione di Luise emerge anche l'importanza dell'utilizzo appropriato degli elementi di coesione, come i connettivi. A volte nei testi autentici i connettivi vengono lasciati impliciti o si trovano in una posizione ambigua, dalla quale risulta difficoltoso capire quali siano le componenti in relazione: è preferibile sostituire i connettivi più complessi e meno noti con quelli di largo uso anche nel parlato. Piemontese (1996:151) spiega che "oltre ai connettivi, altri elementi di coesione molto importanti sono costituiti dalla classe di sostituenti formata dai pronomi." Ma un eccessivo utilizzo dei pronomi può risultare controproducente, soprattutto quando il sostantivo a cui si riferiscono è notevolmente distante nel testo, creando ambiguità nel lettore che non è più in grado di risalire al punto di attacco. L'insegnante, che decide di produrre un testo semplificato deve preferire la ripetizione, che permette non solo di dissipare ogni ambiguità, ma di rafforzare la continuità del testo: "è anche possibile che qualche ripetizione sia positiva poiché un contenuto familiare potrebbe essere più facile da leggere." (Petersen, Ostendorf, 2007:72, trad. mia)[58]

[58] Versione originale: "it is also possible that some repetition is a good thing since familiar content may be easier to read."

3.3.2.4 Paratesto

La comprensione del testo non si basa solo sulle parole, ma anche sulla sua impostazione grafica: "la prima reazione del lettore verso il testo è determinata dal modo in cui esso si presenta." (Piemontese, 1996:157)

Come è già stato anticipato parlando della testualità, un testo semplificato deve presentare una struttura chiara e organizzata in paragrafi e sottoparagrafi, per rendere facilmente identificabili i vari concetti e argomenti. Ogni paragrafo deve essere preceduto da un titolo, costituito da una proposizione semplice che segue l'ordine SVO e che sintetizza l'argomento principale del testo, per permettere un'anticipazione sul contenuto del testo e guidarne l'interpretazione.

Svolgono un ruolo molto importante anche le caratteristiche del corpo tipografico dell'intero testo: grandezza, carattere ed evidenziazioni, di cui però non bisogna abusare per non intaccare la leggibilità. Come spiega Piemontese (1996:157) un testo troppo fitto potrebbe annoiare o addirittura scoraggiare il lettore: proprio per questo motivo bisogna tenere a mente la progettazione dell'uso degli spazi e soprattutto delle immagini, che alleggeriscono le sezioni di testo e sono utilizzate come rinforzo per la comprensione. Infatti le immagini hanno lo stesso ruolo della gestualità nel parlato, e come questa devono essere scelte in maniera esplicitamente mirata: mentre in un testo normale le immagini possono servire da semplice diversivo, in un testo semplificato devono costituire riferimenti specifici.

Inoltre, i testi semplificati sono generalmente accompagnati da mappe concettuali che riassumono l'argomento e da un piccolo glossario che spiega le parole nuove e in particolare i termini tecnici. Spesso però le parole possono essere anche spiegate direttamente nella pagina in cui viene trattato l'argomento, inserite in note o box appositi.

3.3.3 MODALITÀ DI PRESENTAZIONE DEL TESTO SEMPLIFICATO

> È chiaro che la produzione di materiali ad alta comprensibilità non deve essere vista come un surrogato per il lavoro dell'insegnante, che può lasciare lo studente a se stesso con i suoi testi semplificati e le sue domande di auto-verifica della comprensione: le idee che abbiamo proposto in queste pagine sono degli strumenti che devono servire a rendere più efficace un intervento didattico del docente, non sostituirsi ad esso. (Pallotti, in Balboni 2000:170)

Nel momento in cui un insegnante decide di fornire allo studente straniero un testo semplificato deve mettere in atto un percorso che consenta agli studenti di avvicinarsi al testo semplificato e

comprenderne struttura e concetti. Dal punto di vista metodologico, l'insegnante propone delle attività progressive che si articolano in tre fasi: pre-lettura, lettura e post-lettura.

Fase di pre-lettura

> La fase di pre-lettura serve ad elicitare le preconoscenze linguistiche ed enciclopedico-contestuali, a fornire e chiarire parole-chiave e termini microlinguistici necessari alla comprensione del testo e ad indirizzare nella giusta direzione le aspettative (expectancy grammar) rispetto al testo. (Bozzone Costa, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:116)

Questa fase consiste in un primo approccio al testo di tipo globale, attraverso attività di elicitazione, che hanno lo scopo di motivare lo studente alla lettura. Infatti, è fondamentale far sì che la motivazione dello studente a comprendere sia alta, quindi è necessario stimolarne la curiosità e creare nello studente una sensazione di sfida positiva con se stesso. A livello metodologico, Luise (2003:130) suggerisce di porre domande generali per guidare ipotesi e ragionamenti, sfruttando anche il paratesto, proporre attività di associazione parole-immagini e utilizzare i realia (come immagini e filmati). In generale è consigliata qualsiasi tecnica che serva a contestualizzare e personalizzare la successiva attività di lettura, coinvolgendo lo studente in modo attivo.

Fase di lettura vera e propria

La fase di lettura vera e propria è il punto focale del percorso di facilitazione, perché è il momento in cui lo studente entra in contatto direttamente con il testo. Come spiega Plazzotta (in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:66), la lettura può essere svolta in autonomia dallo studente in modo silenzioso o ad alta voce con la turnazione della persona narrante. In questa seconda modalità, il ruolo dell'insegnante è quello di porre l'attenzione sulle parole-chiave, sui connettivi e chiedere un feedback sulla comprensione dei concetti espressi. Le tecniche utilizzabili pongono lo studente al centro dell'azione: l'insegnante può chiedere di evidenziare le parole non conosciute e provare a formulare ipotesi sul loro significato, di spiegare il significato dei connettivi, di sottolineare le informazioni più importanti, di elaborare titoli per le sequenze di testo e creare mappe concettuali. Questi ultimi due esercizi potrebbero risultare di notevole complessità perché non presuppongono solamente la totale comprensione del passaggio, ma anche la capacità di sintesi.

Fase di post-lettura

L'ultima fase, quella di post-lettura, corrisponde alla verifica della comprensione del testo, sia dal punto di vista linguistico che concettuale. Esistono diverse tecniche possibili per guidare lo studente in questa fase, Bozzone Costa ne ricorda alcune:

> Le tecniche didattiche possibili per il controllo sono: le domande aperte o chiuse, il vero e falso, la scelta multipla, la griglia, l'abbinamento testo-immagini, il riordino di parti di testo, il cloze; per il reimpiego creativo si possono proporre: la sintesi, gli schemi, i diagrammi, le mappe concettuali, il glossario di classe, le drammatizzazioni. (Bozzone Costa, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003:117)

Tutte queste attività presuppongono che il manuale venga utilizzato in classe durante la spiegazione da parte dell'insegnante. Tuttavia, se questa procedura è normale nella scuola secondaria di primo grado, è rara nella scuola secondaria di secondo grado: più il livello di istruzione si alza, maggiore è la richiesta di un lavoro in autonomia. Infatti, in genere, negli istituti secondari, l'insegnante tiene la lezione utilizzando schemi e spiegazioni proprie, e le pagine del manuale che corrispondono all'argomento vengono date da studiare a casa individualmente. Ciò non significa che lo studente straniero non possa sfruttare a pieno le potenzialità del testo semplificato, ma crea la necessità di una sua gestione differente: per esempio, se all'interno della scuola è attivo un laboratorio di italiano L2, il docente incaricato può affrontare questo percorso di lettura direttamente con lo studente nelle ore di supporto linguistico. Nel caso in cui non fosse possibile un supporto esterno alla classe, sarà necessario fornire il testo semplificato allo studente qualche giorno prima della lezione, in modo che possa arrivare al giorno della spiegazione con già un'idea dell'argomento e di conseguenza con maggiori possibilità di comprensione e di dissipare dubbi sui significati delle parole chiave e sulla gerarchia delle informazioni direttamente in classe, con il supporto dell'insegnante.

> Quando lo studente avrà dimostrato di aver compreso contenuti e concetti proposti nel testo semplificato, allora gli si proporrà il testo su quell'argomento presente nel manuale, o comunque il testo originale non trattato, per arrivare all'effettiva appropriazione da parte dello studente di termini e contenuti specialistici. (Luise, 2008:44)

È bene ricordare che il testo semplificato non è un approdo, ma un punto di partenza che consente allo studente straniero di incominciare a padroneggiare le competenze linguistiche e comunicative dell'italiano per lo studio, rimanendo al passo con i compagni italiani.

È necessario avvicinare gli alunni al testo originale perché al di fuori del contesto scolastico dovranno confrontarsi con una tipologia testuale variegata e non potranno beneficiare di alcuna semplificazione. Il successo dell'intervento scolastico è anche di portarli al raggiungimento di un'autonomia di lettura. (Bosc, 2004:15)

CHAPITRE 4

ANALYSE DE LA COMPLEXITÉ D'UNE UNITÉ DIDACTIQUE D'UN MANUEL SCOLAIRE

> L'histoire représente la discipline la plus complexe pour les élèves étrangers pour la nature abstraite des contenus et pour les problèmes interculturels. (Bosc, 2004:9, notre traduction)[59]

Nous avons choisi d'analyser une séquence de manuel d'histoire en langue italienne parce que le texte d'histoire présente en général plusieurs aspects critiquables, à cause de ses caractéristiques linguistiques et textuelles, et de ses implications en termes de contenus et de références aux modèles culturels (histoire italo-centrique, euro-centrique, d'un point de vue occidental).
Dans ce chapitre nous analyserons les caractéristiques d'une séquence du livre original, compte tenu des complexités des manuels dont nous avons parlé dans le premier chapitre, et nous expliquerons le processus de simplification qui amène à la création d'une nouvelle version de la séquence pour des élèves étrangers. Les critères de simplification se réfèrent aux théories dont nous avons parlé dans le troisième chapitre.

4.1 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE ORIGINAL

Le manuel sur lequel nous avons travaillé est intitulé "Operazione Storia 1", écrit par Antonio Brancati et Trebi Pagliarani et publié par La Nuova Italia - éditeur Rizzoli, en 2016. C'est un manuel d'histoire pour la classe première en école secondaire du second degré.
Le manuel est divisé en chapitres, qui sont divisés à leur tour en sections, entrecoupées par des pages dédiées aux notions culturelles. Le chapitre qui a été analysé et que nous proposons de simplifier est le troisième, intitulé "L'antico Egitto" (L'Egypte antique), divisé en trois sections :
1. Les caractères généraux de la civilisation
2. Les grandes périodes de l'histoire de l'Égypte
3. La société dans l'Egypte antique

L'introduction du chapitre présente synthétiquement et schématiquement les sujets qui seront traités dans les paragraphes suivants, et à la fin il y a une partie consacrée à la vérification des compétences.

[59] Version originale: "La storia rappresenta la disciplina più complessa per i ragazzi stranieri sia per l'astrattezza dei contenuti che per i problemi interculturali."

Sur le plan graphique, les mots clés sont surlignés en gras, et les mots du lexique spécifiques du langage de spécialité sont mis en évidence avec des couleurs différentes et accompagnés d'une explication dans les encadrés.

Dans l'intégralité du chapitre nous trouvons des éléments non linguistiques, comme des photos, dessins et cartes, qui aident à la compréhension de la partie écrite et sont caractéristiques des récits historiques. Ces encarts sont reliés de façon plus ou moins directe au récit, les informations qu'ils apportent pouvant être reprises ou non dans le texte.

Avant d'être analysé au niveau morpho-syntactique, le texte a été soumis à l'analyse « Corrige ! », pour vérifier les niveaux de lisibilité. Les indices GULPEASE de tous les paragraphes du chapitre ont des valeurs comprises entre 48 et 50, ce qui signifie que le texte présente un degré de difficulté élevé pour les utilisateurs auxquels il est destiné. Ces valeurs numériques dans l'échelle de valeurs de l'Index GULPEASE sont généralement attribuées à des textes définis comme « très difficiles » et « difficiles » pour l'élève italien à ce niveau scolaire. D'autant plus, ils seront donc vraiment difficiles pour un élève étranger. La majorité du lexique de chaque paragraphe appartient au vocabulaire de base, comme les données présentées dans les tableaux le montrent facilement. Toutefois le texte présente de nombreux points critiquables qui, comme nous le verrons, rendent la compréhension difficile.

4.2 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE SIMPLIFIÉ

Dans le chapitre simplifié il y a les mêmes paragraphes que ceux du livre initial, mais avec une sélection de contenus afin d'éviter une quantité d'information trop élevée et un changement au niveau de la morphosyntaxe et du lexique, dont nous parlerons après. En outre, la version simplifiée reprend la macrostructure du livre de base, divisée en trois grandes sections. Ce choix structurel reflète le désir de créer un outil qui a la fonction de « pont » pour les élèves, qui devront ensuite utiliser le livre original. De plus, cela facilite l'exploitation intégrée par l'enseignant.

4.2.1 La structure

Chaque section comprend :

- Le texte accompagné par des images et des mots du lexique, encadrés.
- La partie "i miei appunti" (mes notes), où les élèves peuvent écrire.
- Une page "per ripassare" (pour résumer) contenant une carte conceptuelle ou un schéma de résumés sur les concepts de la section.

- Une page “Mettiti alla prova!” (Teste tes connaissances !), composée d'exercices sur les concepts de la section.

La structure du texte est typique de l'approche traditionnelle, utilisée aussi dans le volume de base, car les concepts sont d’abord expliqués et deviennent ensuite l’objet de la systématisation et de la pratique pour la fixation.

Le texte

Ce que nous appelons ici « texte », comprend en réalité différentes parties. Il s’agit de tous les concepts que l'élève trouve dans la section et ils sont organisés en différentes parties :

- Paragraphes

  La division en paragraphes correspond à celle du volume de base, mais avec une sélection de contenus, dont nous parlerons prochainement. Dans le texte des paragraphes, nous pouvons remarquer la présence de trois éléments différents :

  a. Les mots en gras : ce sont les mots-clés du paragraphe
  b. Les mots soulignés en bleu : c'est le lexique technique, qui est expliqué et approfondi dans les cases lexicales
  c. Des petits diamants de couleur vert placés à droite au-dessus du mot (exposant) : ils indiquent les mots qui ont une définition dans le post-it.

- Images avec la légende

  Les concepts écrits dans les légendes ajoutent des informations. Ces sont les mêmes que ceux du volume de base, même si certains ont été éliminés pour éviter une charge d'information trop élevée.

- Images sans légende

  Le but de ces images est d’appuyer le texte, en représentant d’une façon illustrée, donc universelle, les concepts expliqués dans le texte. La compréhension est renforcée.

- Post-it

  Ce sont des mini-notes avec des définitions lexicales. Le choix des mots repose sur ceux présents dans le texte des paragraphes, qui n'appartiennent pas au vocabulaire de base, fondamental, et qui pourraient créer des difficultés dans la compréhension. Dans le texte des paragraphes, ces mots sont signalés à travers un petit diamant vert.

- Cases lexicales

  Dedans les cases, il y a l’explication des termes spécifiques. Dans le volume de base il y avait également cette partie, qui dans la nouvelle version a été simplifié.

« I miei appunti »

Cette partie est présentée comme une feuille de bloc-notes. Les indications ne sont pas fournies, car il s'agit d'un espace libre que l'élève peut gérer indépendamment. L'idée générale est que dans cette partie l'élève puisse écrire des informations supplémentaires, fournies par l'enseignant pendant l'explication en classe, ou des concepts clés ou douteux à garder à l'esprit, sans utiliser d'autres feuilles.

« Per ripassare »

Dans les cartes conceptuelles, l'élève retrouve les mêmes phrases des textes. L'objectif de cette partie est de systématiser les informations primaires du texte, de sorte que l'élève, une fois la section lue, puisse retracer les concepts clés.

« Mettiti alla prova ! »

Nous avons décidé d'insérer des exercices à la fin de chaque section, afin que les élèves puissent tester leurs compétences et vérifier les notions apprises. Toutes les activités sont guidées, et, en général, ne relèvent pas de la compétence de production écrit au niveau avancé, pour éviter de décourager l'apprentissage. Il y a des exercices de type traditionnel et d'autres suggérés par la didactique ludique, en particulier les mots croisés et la grille de mots à chercher.

Les exercices traditionnels proposés sont :

- Choix multiple
- Textes à compléter avec ou sans les mots donnés
- Remise en ordre des phrases
- Transcodification, de l'image aux mots
- Association mots et définition
- Recherche d'information dans le texte

4.2.2 La première page

Dans la première page, nous avons donné les coordonnées de temps et d'espace. Ce choix est la conséquence de la prise de conscience que, souvent, un élève, lorsqu'il doit se confronter à un nouveau thème et en particulier historique, n'est pas capable d'orienter par rapport à ce qu'il a étudié avant et à son environnement (le moment et le lieu où il vit). Pour éviter d'alourdir le lecteur, ces informations sont données à travers des images. En ce qui concerne le temps, l'élève dispose d'une frise chronologique, de la préhistoire à nos jours, sur laquelle nous avons rapporté à l'aide d'une loupe la période historique qu'il devra prendre en considération. Pour l'espace,

nous avons proposé une carte du monde, où une flèche indique la zone géographique abordée dans le chapitre.

4.2.3 Choix graphiques et typographiques

La mise en page reflète l'idée de rendre le texte plus aéré, avec une relation harmonieuse entre les espaces blancs et noirs, pleins et vides, et entre les images et le texte. La disposition des éléments a pour but de ne pas décourager l'élève à poursuivre dans la lecture. En ce qui concerne le rapport entre les images et le texte, nous devons préciser que la majorité des images était déjà présente dans le livre original, accompagnée d'une légende explicative. Les images ajoutées dans la version simplifiée ont pour but d'éclairer des concepts qui peuvent être difficiles pour un élève étranger, du moment que la langue utilisée est spécifique. En général, les images ont la fonction, d'un côté d'expliquer d'une façon universelle les concepts, et d'un autre côté d'ajouter des informations (nous faisons référence aux images accompagnées de légendes) qui peuvent augmenter l'intérêt.

Les caractéristiques plus saillantes :

- police de la famille typographique des linéales, qui se caractérise par l'absence d'empattement ; en particulier, le "Gotham Book" a été utilisé pour sa lisibilité,
- utilisation de l'italique pour les textes des post-it, pour l'identifier avec le caractère typique de l'écriture rapide des annotations, et pour les termes étrangers qui ne sont pas assimilés au système phono-morphologique italien, en particulier les mots en grec,
- utilisation du gras, pour mettre en évidence les mots-clés du texte,
- alignement justifié de textes, mais sans la syllabation, donc chaque fin de ligne coïncide avec la fin d'un mot,
- corps de texte : le corps 11 a été utilisé pour le texte principal, le corps 9 pour le lexique encadré, le corps 8 pour les mots dans le post-it et le corps 7 pour les didascalies des images,
- utilisation de l'interligne pour donner la possibilité de souligner et écrire au-dessus des mots.

Le programme utilisé pour la mise en page est Adobe Indesign CC18

4.2.4 Choix du contenu

Nous rappelons que la version simplifiée a été créée dans le but de permettre aux élèves étrangers de participer à la vie scolaire et d'obtenir le succès avec autant de chances que les autres élèves, et se situe donc dans la perspective d'une éducation inclusive. Pour cette raison,

nous avons essayé de maintenir les sujets traités sans changer trop de contenu. Toutefois pour éviter une densité d'informations trop élevée et par la même une difficulté majeure à identifier les informations principales, nous avons décidé d'alléger un peu le contenu des parties retenues, superficielles pour la connaissance du thème. Le changement le plus significatif concerne les informations auxiliaires contenues dans les encadrés. Ces concepts ont été insérés directement à l'intérieur des paragraphes d'une façon résumée, en donnant les idées principales en quelques lignes.

4.2.5 Choix morpho-syntaxiques

A partir de l'analyse du texte original et selon les indications fournies dans le troisième chapitre, nous avons agi sur la langue en proposant un texte avec ces caractéristiques :

Syntaxe

- Phrases courtes.
- Ordre canonique SVO respecté.
- Répétition du sujet et des compléments, si leur absence a créé une ambiguïté.
- Préférence de la coordination.
- Dans le cas de subordination, préférence des conjonctions plus communes et utilisées aussi dans la langue orale.
- Syntaxe élémentaire : limitation de l'utilisation des dislocations à gauche, des propositions incidentes et entre parenthèses.
- Préférence pour la forme affirmative au détriment de la forme négative.
- Préférence pour la forme personnelle du verbe au détriment de la forme impersonnelle.

Morphologie

- Utilisation du mode indicatif et limitation du mode subjonctif et des modes implicites (gérondif et participe passé).
- Elimination du passé simple, substitué par le présent ou le passé composé.
- Préférence pour la voix active du verbe au détriment de la forme passive.
- Limitation des pronoms, auxquels nous avons préféré la répétition de substantif.

4.2.6 Choix lexicaux

Du moment que le la connaissance des mots peut empêcher la compréhension, nous avons décidé de substituer la majorité de mots qui ne font partie du vocabulaire de base de la langue italienne avec de synonymes qui en sont partie. Malheureusement, cette procédure n'a pas été toujours possible en raison de la présence d'une terminologie spécifique que les élèves doivent acquérir. Dans ce cas, nous avons décidé de proposer des explications pour rendre la compréhension plus accessible.

On a agi sur deux directions :

- les termes spécifiques liés aux concepts du chapitre ont été expliqués dans des encadrés lexicaux, dans une façon approfondie, donc par exemple en donnant l'étiologie,
- les termes spécifiques de la langue scolaire, du domaine de l'histoire, de la géographie, de la civilisation ou en général de la vie quotidienne ont été accompagnés par une définition insérée dans des post-it à la fin de la page. La définition est composée de mots du vocabulaire fondamental.

Nous avons donc affirmé que la version simplifiée est une union du changement au niveau linguistique et de la réduction des contenus. Dans les pages suivantes l'analyse du texte original, paragraphe par paragraphe, sera proposée avec l'explication des problèmes présents. De plus, pour chaque partie, la version simplifiée sera fournie, caractérisée par les choix stylistiques exposés plus tôt.

Avant de poursuivre, il est nécessaire de fournir une brève explication de la procédure d'analyse. L'analyse lexicale est le résultat de l'auto-programme « Corrige ! », dont nous avons parlé dans le deuxième chapitre et dans lequel les mots en gras sont les mots qui appartiennent au vocabulaire fondamental.

L'analyse morphosyntaxique est signalée par la mise en évidence des éléments qui peuvent donner lieu à une incompréhension. Pour chaque élément il est expliqué la nature et la difficulté que cela implique.

4.3 ANALYSE DU TEXTE ORIGINAL ET PROPOSITION DE SIMPLIFICATION

4.3.1 Section 3.1

Indice GULPEASE = 49
Phrases : 40 - Longueur moyenne = 26,35 mots
Mots : 1054. Longueur moyenne = 5,21 lettres

Degré de compréhension selon le niveau de scolarisation :

Élémentaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Intermédiaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Avancé	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile

Analyse lexicale :

Vocabulaire de base	**Nombre mots**	**% mots**
Fondamentale	806	76,47
Usage intensif	106	10,06
Haute disponibilité	14	1,33
Total des mots appartenant au VdB	926	87,86
Non présent dans le VdB	*128*	*12,14*

Texte original paragraphe 1 :

L'Egitto "dono **del** Nilo"
Erodoto, **storico greco vissuto nel V secolo** a.C.**(1)**, definiva **l'**Egitto "dono **del** Nilo". **In effetti senza (2)il fiume** Nilo **la civiltà** egizia **non avrebbe potuto (3)** fiorire **e svilupparsi, tanto da diventare una delle più** significative e durevoli **del mondo antico**. **Il** Nilo **nasce nell'**attuale Sudan (**l'antico regno di** Nubia), **attraversa tutto il** territorio *egiziano* **e** *sfocia* **nel** Mediterraneo, ramificandosi **(4) in un ampio** delta. **Le piene** periodiche **del** Nilo **tra il giugno e il settembre di ogni anno, dovute (5) allo** scioglimento **delle nevi nella zona delle sue sorgenti nell'**Africa equatoriale, inondavano **i terreni** circostanti **il corso del fiume: al ritirarsi (6) delle acque restava sul terreno una** fanghiglia **(7) fine di colore** scuro, **il** *limo*, **che (8) agiva sul** suolo **come un** concime **naturale**. **Gli** Egizi **impararono (9) a controllare la** distribuzione **delle acque e misero (9) a punto sistemi di** canalizzazione **che permisero (9)di** irrigare **le terre in modo** sistematico **e** razionale. **Per** millenni **lo** sfruttamento **controllato delle acque del fiume garantì (9) la** fertilità **dei terreni e quindi** abbondanti **raccolti per la** popolazione.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours
2. Locution conditionnelle : expression complexe et ambiguïté sur sa fonction.
3. Mode conditionnel passé : forme complexe, enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
4. Gérondif avec pronom réfléchi en position enclitique : le mode verbal implicite empêche l'indentification du sujet logique.
5. Participe passé : la phrase est implicite et sa valeur (causale) est peu claire.
6. Proposition subordonnée implicite constituée par la préposition articulée "al" et le nom verbal "ritirarsi" : la fonction temporelle n'est pas claire.

7. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition
8. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
9. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.

Proposition de simplification paragraphe 1 :

L'Giotto e il Nilo
La civiltà egizia nasce e si sviluppa grazie alla presenza del fiume Nilo. Per questo motivo lo storico greco Erodoto (v secolo a.C.) definisce l'Egitto "dono del Nilo".
Il Nilo nasce nell'attuale Sudan (l'antico regno di Nubia), attraversa tutto il territorio egiziano e sfocia in un grande delta nel Mediterraneo. Durante il regno egizio, ogni anno tra giugno e settembre, le acque del Nilo inondavano i terreni. Quando le acque si ritiravano, sul terreno restava il limo, cioè un fango fine di colore scuro che agiva come un concime naturale. In questo modo le terre diventavano fertili e fornivano abbondanti raccolti per la popolazione.

Texte original paragraphe 2 :

Le migrazioni **verso il** Nilo **e i primi** insediamenti **nella valle**
Non (1) disponiamo di notizie precise relative **all'**origine **degli** insediamenti **umani lungo il corso del** Nilo. **Si ritiene (2)comunque che quando (3), tra i** 30.000 **e i** 10.000 **anni fa,(4) l'**area settentrionale **dell'**Africa (**la zona in cui si estende l'**attuale **deserto del** Sahara)**(5) cominciò(6) a** inaridirsi, **le** popolazioni **che vi abitavano furono(6)costrette a spostarsi e a raccogliersi nella valle del** Nilo **e nel suo** delta. **La** concentrazione **della** popolazione **intorno a un'**area ristretta **in un primo tempo favorì(6) la nascita di piccoli** villaggi, basati **(7)ancora su un'**economia **di caccia e di raccolta**. **A partire** approssimativamente **dall'**8000 a.C., **la necessità di aumentare il** rendimento **delle terre** circostanti **il** Nilo **portò(6) i vari** villaggi **a unire le forze e a** razionalizzare **i sistemi di** distribuzione **delle acque del fiume** mediante **la costruzione di canali** adeguati **e di** *dighe*. **Grazie a questa** rete idrica(8), **proprio come in** Mesopotamia, **(4) anche in** Egitto **si ebbe(6) il passaggio (9) a un'**economia produttiva basata **sull'agricoltura.**

Difficultés liées à la morphosyntaxe :
1. Proposition négative : nécessité d'une opération de décodage cognitif majeur
2. Proposition impersonnelle : difficulté à identifier le sujet
3. Proposition hypotactique : la conséquence est une densité d'information trop élevée et une fragmentation excessive de la phrase, qui ne permet pas de comprendre immédiatement quelles sont les informations le plus importantes
4. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
5. Proposition entre parenthèses qui éloigne les constituants de la phrase principale, le sujet et son verbe
6. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'enseignement de l'italien L2
7. Proposition relative avec participe passé : la phrase est implicite et la référence est peu claire
8. Structure complexe avec dislocation à gauche : difficulté dans l'identification des informations principales
9. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition

Proposition de simplification paragraphe 2 :

I primi villaggi nella valle del Nilo

Tra i 30.000 e i 10.000 anni fa, la zona nord dell'Africa si inaridisce. Adesso in questa zona c'è il deserto del Sahara. Le popolazioni sono costrette a spostarsi intorno al Nilo. Queste popolazioni creano piccoli villaggi e vivono grazie alla caccia e alla raccolta. A partire circa dall'8000 a.C., i villaggi uniscono le forze e costruiscono canali e dighe per controllare le acque e irrigare i campi da coltivare. Grazie a questa rete idrica, come in Mesopotamia, anche in Egitto si passa ad un'economia produttiva basata sull'agricoltura.

Texte original paragraphe 3 :

Il faraone, **padrone assoluto dell'**Egitto

Il bisogno di organizzare tutte le vitali **ma** complesse procedure **legate alla** canalizzazione **e all'**irrigazione influenzò**(1) la stessa** struttura **politica dell'antico** Egitto: **fin dall'inizio la forma di governo fu** basata**(2) su un potere centrale forte, in grado di** pianificare **i lavori e di assicurare** l'approvvigionamento idrico **di tutto il** territorio. **Tutta la vita politica**, amministrativa **e militare dell'antico** Egitto **fu infatti** concentrata**(2) intorno alla figura del** faraone, **il quale (3), dal momento in cui saliva al** trono,**(4)** regnava **con potere assoluto**. Identificato **(5) con il dio** Horus, **il** faraone **era** venerato **(2) come una** divinità, *temporaneamente* **scesa sulla Terra e destinata dopo la morte a tornare in cielo per riunirsi agli altri dèi**. **Il** regime **politico su cui si** basava **l'antico** Egitto **era dunque la** teocrazia. **Per gli** Egizi **infatti tutto dipendeva dal** faraone: **le piene del** Nilo, **la pace e la guerra tra gli uomini, la vita e la morte delle** singole **persone**, **la loro condizione di salute e** *persino* **la** fertilità **della terra**. **Solo lui(6) infatti poteva fare le leggi e** applicarle; **solo lui (6) poteva garantire il** "funzionamento **del mondo**", **far sorgere e** tramontare **il sole ogni giorno e far piovere al momento** opportuno, **assicurando(7) la** regolarità **delle piene del fiume e la** *maturazione* **del grano**. **Il grande potere del** faraone **si reggeva dunque non solo (8) sulla forza, ma anche sul consenso della** popolazione, procuratogli **(9) dalla** venerazione **e dal senso di sicurezza che produceva nei** sudditi **la** convinzione **di essere** governati **da un dio grande e** benefico. **Per questo la** struttura **politica si mantenne(1)** sostanzialmente invariata **per l'intera storia della civiltà** egizia.

Difficultés liées à la morphosyntaxe :

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
3. Proposition subordonnée relative : difficulté à identifier le nom auquel le pronom se rapporte. De plus, la proposition hypotactique a comme conséquence une densité d'information trop élevée et une fragmentation excessive de la phrase, qui ne permet pas de comprendre immédiatement quelles sont les informations les plus importantes.
4. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, le fait que la proposition soit insérée dans une proposition subordonnée relative complique la compréhension, en éloignant le sujet de son verbe.
5. Dislocation à gauche du participe passé en fonction attributive qui rend difficile l'identification immédiate du nom auquel le verbe se réfère.

6. Pronom éloigné du nom qu'il remplace : affaiblit la référence et crée ambiguïté.
7. Gérondif : mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur (consécutive) dans la proposition n'est pas claire.
8. Lien avec fonction corrélative qui crée une confusion pour la présence du « non » qui, dans ce cas, n'a pas la valeur de négation absolue.
9. Pronom clitique : difficulté à distinguer les deux composantes, c'est-à-dire le verbe "procurare" (au participe passé), et le pronom personnel "gli". A cela s'ajoute la difficulté de comprendre l'élément de la proposition auquel le pronom fait référence et sa fonction de complément d'attribution.

Proposition de simplification paragraphe 3 :

Il faraone, padrone assoluto dell'Egitto
Gli Egizi sentono il bisogno di avere un potere forte e centrale per organizzare la costruzione dei canali e l'irrigazione delle terre. Il potere centrale è nelle mani del faraone. Il faraone regna con potere assoluto e decide sulla vita politica, amministrativa e militare dell'intero Egitto. Il faraone rappresenta il dio Horus ed é venerato come una divinità buona che è scesa sulla Terra e dopo la morte torna in cielo per riunirsi agli altri dèi. Per gli Egizi tutto dipende dal faraone: le piene del Nilo, la pace e la guerra tra gli uomini, la vita e la morte delle persone, la loro condizione di salute e anche la fertilità della terra. Solo il faraone può fare le leggi e applicarle. Il regime politico dell'antico Egitto é dunque la teocrazia.

Texte original paragraphe 4 :

Il ruolo **politico della** nobiltà **e dei** sacerdoti
Il faraone **disponeva di una** schiera **di** funzionari **alle sue strette** dipendenze, indispensabili **per il** funzionamento **della** complessa **e** rigida **amministrazione del regno**. **Essi(1) ricoprivano le più** *autorevoli* **cariche di corte svolgendo (2) i compiti più** disparati: **da quelli più elevati di tipo militare, in veste di ufficiali dell'esercito che provvedevano alla difesa dello Stato (3), a quelli** religiosi e amministrativi, **ad altri ancora come l'**istruzione, **la** redazione **di testi e la** progettazione **degli** edifici **sacri**. **Tutto l'**apparato amministrativo **era controllato dal (4) primo ministro e** supremo consigliere **del** faraone, **detto** visir. **Un'enorme** influenza, **sia sul piano** religioso **sia in campo politico, economico e** culturale **(3)**, **era esercitata anche dai (4)** sacerdoti, **cioè la classe del** *clero*. **Essi (1) consigliavano il** faraone, amministravano **la giustizia e si occupavano di attività** scientifiche. **La loro importanza era tale che quando(5), tra il** VII **secolo** a.C. **e il** IV **secolo** a.C.,**(3) l'autorità del** faraone declinò**(6) fino a scomparire del tutto e il potere passò (6) nelle mani di** dominatori **stranieri, furono (6) proprio i** sacerdoti **a mantenere viva la cultura e l'**identità **del popolo** egizio. **D'altra parte, nel corso della storia** egizia **(3)**, **i** funzionari **e i** sacerdoti **costituirono (6) una minaccia per l'**unità **politica del paese: con l'andare del tempo infatti, le cariche politiche**, amministrative **e** religiose **divennero (6)** patrimonio **di alcune famiglie** influenti, **che se le (7) trasmettevano per via** ereditaria. **Questa** ristretta minoranza **cercò (6) in diversi momenti della storia** egizia **di rendersi** indipendente **dal potere centrale**.

Difficultés liées à la morphosyntaxe :
1. Pronom personnel peu utilisé dans la langue orale et dans l'enseignement de l'italien L2, où nous utilisons le pronom "loro" : difficulté de comprendre le nom qu'il remplace.

2. Gérondif : le mode verbal implicite empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur (de coordination) dans la proposition n'est pas claire.
3. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours. En particulier, dans le dernier cas le fait que la proposition soit insérée dans une proposition subordonnée relative complique la compréhension, en confondant les rapports de dépendance entre les propositions.
4. Proposition passive : ambigüité dans la distinction entre le sujet logique et le sujet grammatical.
5. Proposition hypotactique avec la valeur temporelle qui a comme conséquence une densité d'information trop élevée et une fragmentation excessive de la phrase, qui ne permet pas de comprendre immédiatement quelles sont les informations le plus importantes.
6. Le passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'enseignement de l'italien L2.
7. Pronom personnel complément : difficulté de comprendre l'élément de la proposition que le pronom remplace.

Proposition de simplification paragraphe 4 :

Il ruolo politico della nobiltà e dei sacerdoti
Il faraone ha il potere assoluto e sceglie dei funzionari per i compiti militari, amministrativi e religiosi. Il primo ministro e supremo consigliere del faraone si chiama visir e controlla tutta la parte amministrativa del regno. Anche i sacerdoti, cioè i ministri della religione, hanno un grande peso sulle decisioni religiose, politiche, economiche e culturali. I sacerdoti consigliano il faraone, amministrano la giustizia e si occupano di attività scientifiche. Nel corso della storia egizia, i funzionari e i sacerdoti aiutano il faraone a governare. Tuttavia, con il passare del tempo, queste persone diventano una minaccia per l'unità politica del Paese. Infatti cercano di rendersi indipendenti dal potere centrale e vogliono mantenere il potere nella propria famiglia e trasmetterlo per via ereditaria.

4.3.2 Section 3.2

Indice GULPEASE = 50
Phrases : 89 - Longueur moyenne = 26,35 mots
Mots : 2345 - Longueur moyenne = 5,05 lettres

Degré de compréhension selon le niveau de scolarisation :

Élémentaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Intermédiaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Avancé	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile

Analyse lexicale :

Vocabulaire de base	**Nombre mots**	**% mots**
Fondamentale	1731	73,82
Usage intensif	207	8,83
Haute disponibilité	24	1,02
Total des mots appartenant au VdB	1962	83,67
Non présent dans le VdB	383	16,33

Texte original paragraphe 1 :

Le origini **della storia** egizia
Il periodo di formazione **della civiltà** egizia **è detto (1) epoca** predinastica (5500-3100 a.C.), **perché nell'arco di questo periodo non (2) ci sono giunte** testimonianze **(3) di re che (4) abbiano ottenuto (5) il potere per via** ereditaria, **come succederà in seguito**. **A quest'epoca risalgono la nascita (3) delle prime città sorte lungo il corso del** Nilo **e la divisione del** territorio **in due regni: il Basso** Egitto, **nella zona** settentrionale **del** delta, **(6)e l'Alto** Egitto, corrispondente **alla parte** meridionale **della valle del** Nilo (6). **Grazie alla ricca** produttività **dei terreni e allo** sbocco **sul mare, il Basso** Egitto **esercitò (7) sempre un** ruolo **di** primaria **importanza nella storia del paese**. **L'inizio della storia** egizia **vera e propria si (8) fa** tradizionalmente **risalire alla fine del** IV millennio a.C. **Questa** fase **è scarsamente** documentata **(1) e molte notizie** oscillano **tra il** mito **e la realtà**. **Tuttavia, secondo alcuni testi nel** 3100 a.C. **si** verificò **(7) l'**unificazione **del Basso e dell'Alto** Egitto **ad opera del re** Narmer. **Alcuni** studiosi **ritengono che questo** sovrano **sia (5) da** identificare **con** Menes, mitico fondatore **della prima** dinastia **di** faraoni, **che (4) fece (4) della città di** Tinis **la capitale del nuovo Stato**. **Circa un secolo più tardi** (3000 a.C.) **la capitale fu trasferita (4) a** Menfi, **potente città nella zona del** delta **del** Nilo.**Anche se i dati storici di questo periodo non (2) sono precisi quel che è certo è che (4) questi fatti portarono (7) in** Egitto **alla** formazione **un regno** unitario **che**(4), a differenza dei regni mesopotamici,(6) **si manterrà tale per la gran parte della sua storia**.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
2. Forme négative : nécessité d'une opération de décodage cognitif majeure.
3. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
4.Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
5. Subjonctif : mode verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
6. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
7. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
8. Proposition impersonnelle construite avec l'emploi de la particule pronominale "si" : ambiguïté dans l'identification d'un sujet qui fait l'action.

Proposition de simplification paragraphe 1 :

Le origini della storia egizia
EPOCA PREDINASTICA
L'epoca predinastica è Il periodo tra il 5500 e il 3100 a.C.
Il nome "predinastica" è utilizzato per affermare che in questo periodo non ci sono re che hanno ottenuto il potere per via ereditaria. Quindi è un periodo in cui non esistono ancora le dinastie.
In questo periodo nascono le prime città lungo il Nilo. Queste città si riuniscono in due regni. La zona nord del Nilo è il regno del Basso Egitto. La zona sud del Nilo è il regno dell'Alto Egitto.
Durante tutta la storia egizia, il Basso Egitto ha un ruolo importante perché i terreni erano molto fertili ed era vicino al mare.

INIZIO DELLA STORIA EGIZIA VERA E PROPRIA: NARMER/NEMES
L'inizio della storia egizia vera e propria risale alla fine del IV millennio a.C., ma in realtà gli storici non hanno molte notizie di questo periodo storico.
Nel 3100 a.C. Narmer unifica i Regni del Basso e dell'Alto Egitto. Questa informazioni è contenuta in alcuni testi di quel periodo. A differenza dei regni mesopotamici, il regno egizio rimane unito per la gran parte della sua storia. Alcuni storici ritengono che il sovrano Narmer sia in realtà il fondatore della prima dinastia di faraoni, cioè il faraone Menes. La prima capitale del nuovo stato unificato è la città di Tinis. Poi, nel 3000 a.C. la capitale diventa Menfi, una potente città nella zona del delta del Nilo.

Texte original paragraphe 2 :

L'Antico Regno (2700-2250 a.C. **circa**)
Una delle fasi **di maggiore interesse della storia** egizia **è** quella che **(1)** va sotto il nome di **(2) Antico Regno, durante** la quale**(1) furono** intraprese (3) vittoriose spedizioni **militari verso la** Nubia, **il** Sinai **e la** Libia. Le popolazioni locali **furono costrette (4) a pagare pesanti** tributi **in oro, legno e** schiavi.
All'Antico Regno risale anche la costruzione **(5) delle prime** piramidi, **monumenti tra i più** affascinanti **dell'**antichità **e il** simbolo **stesso dell'**Egitto. **Alla** piramide **a** gradoni **del** faraone Djoser, **a** Saqqara, **seguirono (3) le** grandiose piramidi **(5)dei** faraoni Cheope, Chefren **e** Micerino, **ancora oggi** visibili **a** Giza, (5) **nel complesso** monumentale **che (1) comprende anche la** Sfinge. **Alla fine della** V dinastia, **intorno al** 2350 a.C., **(6)il potere statale cominciò (3) a** indebolirsi, probabilmente **a causa della** corruzione **che** dilagava(1) **nell'amministrazione a tutti i** livelli. **Le** ambizioni **di potere di molti** funzionari **reali, che si resero** indipendenti **dal controllo del** faraone, (7) **crearono (3)una profonda** frattura **politica all'interno del paese**.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :
1. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
2. Locution complexe : ambiguïté de sa valeur et signification.
3. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
4. Passé simple et vois passive : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2. De plus la voix passive a pour conséquence la difficulté à comprendre le complément d'agent.
5. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
6. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
7. Proposition incidente relative qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté de comprendre l'élément auquel le pronom relatif se réfère.

Proposition de simplification paragraphe 2 :

L'Antico Regno (2700-2250 a.C. circa)
L'Antico Regno è il periodo della storia egizia tra il 2700 e il 2250 a.C. circa.
Durante l'Antico Regno gli Egizi compiono delle spedizioni militari verso la Nubia, il Sinai e la Libia. Gli Egizi vincono e le popolazioni dei luoghi conquistati sono costrette a pagare pesanti tributi in oro, legno e schiavi. All'Antico Regno risale anche la costruzione delle prime piramidi, simbolo

dell'Egitto. La prima piramide si trova a Saqqara, ha una struttura a gradoni ed è dedicata al faraone Djoser. In seguito, sono state costruite altre piramidi: le più famose sono quelle dei faraoni Cheope, Chefren e Micerino. Queste tre piramidi ci sono ancora oggi e si trovano a Giza. Il complesso monumentale di Giza comprende le tre piramidi e la Sfinge. Alla fine della V dinastia, intorno al 2350 a.C., il potere statale diventa più debole. La possibile causa è la corruzione all'interno dell'amministrazione. Infatti, molti funzionari reali si rendono indipendenti dal controllo del faraone perché vogliono avere più potere.

Texte original paragraphe 3 :

Il Primo periodo intermedio (2250-2030 a.C. **circa**)
Molte città allora si ribellarono (1) al potere centrale e si resero (1) indipendenti. **Seguì (1) una** fase **(2)di** instabilità **e** anarchia, **che (3) va sotto il nome di (4) Primo periodo** intermedio. Menfi **perse(1) il** ruolo **di città guida del paese, che (3) aveva esercitato fin dal** 3000 a.C. **La nuova capitale fu scelta (5) nella** regione **del** Fayum, **nel Basso** Egitto, **e fu chiamata** (5) Iti-tawy, "**la città del** sovrano **delle due terre**". **In quest'**area, **anticamente** utilizzata **come riserva di caccia e** pesca, (6) **fu allora avviata (5) un'**intensa **attività (2) di** bonifica **per rendere l'intera zona** abitabile: **lo** (7) testimoniano **le numerose tombe (2)di** funzionari **e le** tracce **dell'esistenza di** villaggi **per** ospitare coloro **che (3) erano** impiegati **nei lavori** edili. **Il** Fayum **divenne (1) così una delle più ricche e** fertili regioni **d'**Egitto **e un** granaio **capace di** rifornire **di** cereali **l'intero paese**.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
3. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
4. Locution complexe : ambiguïté de sa valeur et signification.
5. Proposition passive et temps au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
6. Proposition incidente avec participe passé qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à identifier le sujet.
7. Pronom personnel complément éloigné du nom qu'il remplace, qui affaiblit la référence et crée une ambiguïté.

Proposition de simplification paragraphe 3 :

Il Primo periodo intermedio (2250-2030 a.C. circa)
Il primo periodo intermedio è un periodo della storia egizia tra il 2250 e il 2030 a.C. circa. È una fase di instabilità e anarchia, perché molte città si ribellano al potere centrale e si rendono indipendenti. Menfi perde il ruolo di città guida del paese e la nuova capitale è Iti-tawy. Iti-tawy significa "la città del sovrano delle due terre" e si trova nella regione del Fayum, nel Basso Egitto. Anticamente questa regione era usata come riserva di caccia e pesca, ma nel periodo intermedio viene avviata un'attività di bonifica per permettere alle persone di abitarci. Il Fayum diventa così una delle più ricche e fertili regioni d'Egitto e fornisce cereali all'intero paese.

Texte original paragraphe 4 :

Il Medio **Regno** (2030-1700 a.C. **circa**)
Intorno al 2030 a.C. **l'**Egitto recuperò (1) **l'**unità **politica e** riacquistò (1) **il controllo della** Nubia, **dando (2)così inizio a un nuovo periodo di grande** espansione **militare**, **indicato dagli (3)** egittologi **come** Medio **Regno. Durante questa** fase **l'esercito** egizio **si spinse (1) a nord verso la** Siria e **la** Palestina **e a sud oltre la** Nubia **fino a raggiungere il** "**Paese di** Punt", **l'**odierna Somalia, **di cui (4) gli** Egizi **sfruttarono (1) le** ricchezze **offerte dall'(3)ambiente naturale, importando (2) soprattutto** incenso **e legno** pregiato. **Con l'**ascesa **al potere di** faraoni **deboli, iniziarono (1) a** verificarsi **nuovi disordini (5) interni** fomentati **dalla** (3) nobiltà, **che (4) minacciarono (1) a più riprese l'**unità **del regno**. **La crisi politica favorì (1)la lenta e** progressiva infiltrazione **degli** Hyksos, **un popolo di** origine asiatica, **che(4)**, penetrato **in** Egitto **intorno al** 1700 a.C., (6) probabilmente **sotto la pressione di altre** popolazioni (7), **finì (1)per occupare l'intera zona del** delta **del** Nilo.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Gérondif : mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur dans la proposition n'est pas claire
3. Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère
4. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
5. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
6. Proposition incidente relative, créée par l'utilisation d'un participe passé épithète, qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à comprendre l'élément auquel le participe passé se réfère
7. Proposition incidente en dépendance d'une autre proposition subordonnée incidente, qui crée une perte de linéarité du discours.

Proposition de simplification paragraphe 4 :

Il Medio Regno (2030-1700 a.C. circa)
Il Medio Regno è il periodo della storia egizia tra il 2030 e il 1700 a.C. circa.
Intorno al 2030 a.C. l'unità politica ritorna e il potere centrale acquista di nuovo il controllo della Nubia. Questo periodo si chiama Medio Regno ed è un periodo di grande espansione militare: l'esercito egizio si spinge a nord verso la Siria e la Palestina e a sud oltre la Nubia e raggiunge il "Paese di Punt", che oggi è la Somalia. Nel Paese di Punt gli Egizi sfruttano le ricchezze dell'ambiente naturale e importano soprattutto incenso e legno pregiato.
Durante il governo di alcuni faraoni deboli , la nobiltà provoca nuovi disordini interni. Questi disordini minacciano ancora una volta l'unità del regno.
Intorno al 1700 a.C. la crisi politica favorisce l'occupazione dell'intera zona del delta del Nilo da parte degli Hyksos, una popolazione di origine asiatica.

Texte original paragraphe 5 :

Gli Hyksos e il Secondo periodo intermedio (1700-1550 a.C. circa)
L'invasione **degli** Hyksos **segna l'inizio del** cosiddetto **Secondo periodo** intermedio, **una** fase **oscura e scarsamente** documentata **in cui (1) il paese perse (2) nuovamente la sua** unità. **Nel** 1600 a.C. **circa l'**Egitto **si trovava quindi diviso in tre stati: il Basso** Egitto **a nord, controllato dagli** (3) Hyksos, **l'Alto** Egitto **sotto la guida di** prìncipi egizi, **e la** Nubia, **a sud**, territorio **passato (4)sotto il governo** di sovrani locali. **L'occupazione dell'**Egitto **da parte degli** Hyksos **rappresenta comunque uno dei pochi casi nella storia in cui (1) un popolo conquistato, in** virtù **delle proprie** tradizioni **politiche e** culturali,(5) **sia riuscito (6) a imporsi sul popolo** conquistatore. **Gli** Hyksos, **infatti, cercarono (2)di** integrarsi **con la** popolazione egizia, **conservando (7) l'**organizzazione **politica** preesistente **e rispettando (7) le** tradizioni locali; **inoltre introdussero (2) importanti** innovazioni **nella** tattica **militare** egizia: **l'uso del cavallo e del** carro **da guerra**. **Proprio per merito del** carro**, che (8)permetteva di muoversi in battaglia con una maggiore** velocità **e con minore fatica, essi (9)poterono (2) avere la meglio sull'esercito** egizio, **costituito (3) da soli** fanti.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
2. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
3. Proposition implicite relative construit avec un participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
4. Participe passé épithète : difficulté de comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
5. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
6. Subjonctif : mode verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
7. Gérondif : mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur dans la proposition n'est pas claire.
8. Proposition incidente relative qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à comprendre l'élément auquel le pronom relatif se réfère.
9. Pronom personnel peu utilisé dans la langue orale et dans enseignement de l'italien L2, où nous utilisons le pronom "loro" : difficulté à comprendre le nom qu'il remplace.

Proposition de simplification paragraphe 5 :

Gli Hyksos e il Secondo periodo intermedio (1700-1550 a.C. circa)
L'invasione degli Hyksos segna l'inizio del secondo periodo intermedio. Il secondo periodo intermedio è un periodo oscuro e poco documentato tra il 1700 e il 1550 a.C. circa. Nel 1600 a.C. circa l'Egitto perde nuovamente la sua unità e si trova quindi diviso in tre stati:
- Basso Egitto: si trova a nord. Gli Hyksos controllano questo stato.
- Alto Egitto: si trova a sud. I prìncipi egizi guidano questo stato.
- Nubia: si trova a sud. I sovrani locali governano questo stato.

Quando gli Hyksos arrivano in Egitto, cercano di integrarsi con la popolazione egizia: conservano l'organizzazione politica degli Egizi e rispettano le tradizioni locali. Inoltre gli Hyksos introducono alcune importanti novità di tipo militare: l'uso del cavallo e l'uso del carro da guerra. Il carro da guerra permette di muoversi in battaglia più velocemente e con minore fatica.

Texte original paragraphe 6 :

Il Nuovo Regno (1550-1070 a.C. **circa**)
Il paese riconquistò (1) **la sua** unità **intorno al** 1550 a.C., **grazie alle vittorie militari del principe** tebano Kamose,(2) **che** (3) intraprese **la** riconquista **e la** riunificazione **di tutti i** territori. **Con le imprese di** Kamose **ebbe (1)inizio (4) una nuova** fase **di** splendore **della civiltà** egizia: **il Nuovo Regno**. **Gli** Hyksos **vennero cacciati (5) e la capitale fu trasferita(5) a** Tebe, **nell'Alto** Egitto.
Con l'ascesa **di** Tebe, **si diffuse (1) in tutto l'**Egitto **un nuovo** culto (4), **quello di** Amon, divinità guerriera protettrice **della città che venne** assimilata (6) **al dio del Sole** Ra (Amon-Ra). **Di conseguenza, anche i suoi** sacerdoti **divennero (1) sempre più** influenti, **tanto che (7)il** sacerdote-capo **di** Amon **era secondo solo al** faraone. **Accanto al** tempio **del dio** Amon **sorse (1) il palazzo reale (4), una vera e propria città nella città, che** (3) ospitava **una** folta schiera **di** cortigiani **con le loro famiglie, tutti alle** dipendenze **del** faraone.
Insieme alla riunificazione **dei** territori **e alla** riorganizzazione **dello Stato**, **l'**Egitto **condusse (1) anche una politica di** espansione **nelle zone** costiere **del Vicino** Oriente **antico**. **Nella** regione siro-palestinese **sorsero (1) molti** avamposti (4) **del potere** egizio. **I grandi popoli** confinanti, Assiri, Babilonesi **e** Ittiti, **divennero (1) per un periodo** tributari **dell'**Egitto; **grazie alla sua felice** collocazione geografica **il paese avviò (1) anche un'**intensa **attività commerciale con** Creta **e con le isole del** Mare Egeo. **Fu allora che (8) il regno** egiziano divenne (1) il più vasto, ricco e potente dell'epoca.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
3. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se réfère.
4. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
5. Proposition passive et verbe au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
6. Proposition relative et verbe à la voix passive : difficulté à comprendre l'élément de la proposition principale auquel le pronom relatif se réfère. De plus, l'agent n'est pas explicité et est donc ambigu.
7. Proposition concessive : syntaxe complexe qui crée fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
8. Proposition présentative qui introduit une subordonnée complétive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, difficulté à reconnaitre les éléments principaux.

Proposition de simplification paragraphe 6 :

Il Nuovo Regno (1550-1070 a.C. circa)
Il Nuovo Regno è il periodo della storia egizia tra il 1550 e il 1070 a.C. circa.
Nel 1550 a.C. circa, il paese conquista di nuovo la sua unità grazie alle vittorie militari del principe tebano (cioè di Tebe) Kamose. Kamose riconquista e riunifica tutti i territori e dà inizio ad una nuova fase di splendore della civiltà egizia: il Nuovo Regno.
Gli Hyksos vengono cacciati e la capitale diventa Tebe, nell'Alto Egitto.

In questo periodo in Egitto si diffonde il nuovo culto del dio Amon. Amon è il dio della guerra e protegge la città. Il dio Amon è chiamato anche Ra, il dio del Sole (Amon-Ra). Di conseguenza, anche i suoi sacerdoti diventano sempre più importanti, tanto che il sacerdote-capo di Amon è secondo solo al faraone. Accanto al tempio del dio Amon sorge il palazzo reale, una vera e propria città nella città, dove vivono i dipendenti del faraone con le loro famiglie.
Durante il nuovo regno, l'Egitto conduce una politica di espansione nelle zone della costa del Vicino Oriente antico, in particolare nella regione siro-palestinese.
Inoltre, i grandi popoli confinanti, come gli Assiri, i Babilonesi e gli Ittiti diventano tributari dell'Egitto (cioè devono pagare i tributi all'Egitto).Il Paese avvia anche un'intensa attività commerciale con Creta e con le isole del Mare Egeo. Il regno egizio diventa il più vasto, ricco e potente dell'epoca.

Texte original paragraphe 7 :

La riforma religiosa **di** Amenofi IV
In questo periodo di prosperità **economica e di** stabilità **politica salì (1) al potere il** faraone (2) Amenofi IV (1350 a.C. **circa**)**, che passò alla storia per la sua** radicale riforma,(3) **con cui (4) cercò (1) di introdurre in** Egitto **una nuova pratica** religiosa. **Anche se il** culto **di** Amon-Ra **era il più importante del paese, quella** egizia **era una** religione politeista, caratterizzata **da un grande numero di** divinità collegate **ad animali, a elementi naturali come la Terra o il Sole, e a città importanti**. **Si credeva (5) che gli dèi avessero (6) sentimenti e passioni al pari degli uomini e che si** rallegrassero (6) **del** comportamento **giusto di chi (4) li** venerava; **anche per questo venivano rappresentati (7) con** sembianze **umane** (antropomorfismo). Amon-Ra, **ad esempio, veniva** raffigurato (7) **come un uomo con il capo coperto da una** corona dotata **di due** piume. Amenofi IV**, in** contrasto **con la** tradizione, (8) **proibì (1) il** culto **di tutti gli dèi** fuorché **di** Aton, **il** dio-sole, **superiore a tutte le altre** divinità, **che (9) era una sorta di padre** celeste **il cui (9)potere si manifestava nella luce che (9)discendeva dal disco** solare. **Per dare un segno** tangibile **di questi** cambiamenti, **il** faraone mutò (1) **il proprio nome in** Akhenaton ("**il favorito di** Aton") **e fondò (1) una nuova capitale, che (4) chiamò** (1)Akhetaton ("**l'**orizzonte **di** Aton"), **dove (10) si trasferì (1) con la moglie** Nefertiti **e con tutta la corte**. **Questa** riforma religiosa**, che** instaurava **una sorta di** monoteismo, **(3) aveva come scopo reale quello di impedire che la maggior parte delle** ricchezze **si** concentrasse **(6) nei grandi** templi **e quindi nelle mani del** clero, **che (4) stava diventando (11) sempre più** influente **tanto da**(12) contrastare **il potere del** faraone. **Così facendo (13) il** faraone**, che** mirava **a** ristabilire **la sua** supremazia, **(3) si** inimicò **(1)l'intera classe** sacerdotale, **poiché ne metteva in** discussione **i** privilegi: **anche per questo** la riforma **non sopravvisse (1) alla morte di** Amenofi IV, **ma fu subito** abolita**(14) dal suo** successore, Tutankhamon, **che (4) riportò (1) la capitale a** Tebe.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :
1. passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2.Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
3. Proposition incidente relative qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à comprendre l'élément de la proposition principale auquel le pronom relatif se réfère.
4. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.

5. Proposition impersonnelle construite avec l'emploi de la particule pronominale "si" : ambiguïté dans l'identification du sujet qui fait l'action.
6. Subjonctif : mode verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
7. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
8. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
9. Série de propositions subordonnées relatives dans la même période : ambiguïté du nom auquel les pronoms se rapportent. De plus, difficulté à reconstruire les rapports de dépendance dans les propositions.
10. Proposition subordonnée locative : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
11. Construction périphrastique construite par le verbe "stare" + gerondif : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
12. Proposition consécutive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
13. Gérondif mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur dans la proposition n'est pas claire.
14. Construction passive avec le verbe au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.

Proposition de simplification paragraphe 7 :

La religione egizia e Amenofi IV

La religione egizia è di tipo politeista: esiste un grande numero di divinità che sono collegate ad animali, a elementi naturali come la Terra o il Sole, e a città importanti. Secondo gli Egizi, gli dèi hanno sentimenti e passioni come gli uomini e si rallegrano del comportamento giusto delle persone che li venerano. Anche per questo motivo spesso gli dèi sono rappresentati come degli esseri umani (antropomorfismo). Tra tutte queste divinità, la più importante è Amon-Ra.
Nel 1350 a.C., durante il Nuovo Regno, il faraone Amenofi IV sale al potere e cerca di introdurre in Egitto una nuova pratica religiosa. Amenofi IV proibisce il culto di tutti gli dèi e impone il culto del solo dio Aton, il dio-sole, superiore a tutte le altre divinità. Il faraone stesso cambia il proprio nome in Akhenaton ("il favorito di Aton") e fonda una nuova capitale di nome Akhetaton ("l'orizzonte di Aton"). Il faraone si trasferisce a Akhetaton con la moglie Nefertiti e con tutta la corte. Lo scopo di questa riforma religiosa è quello di impedire che i templi e il clero diventino troppo ricchi. Infatti, negli anni il clero ha guadagnato troppo potere e il faraone vuole ristabilire la sua supremazia. Tuttavia questa scelta non piace ai sacerdoti, perché diminuisce i loro privilegi. Quando Amenofi IV muore, il suo successore Tutankhamon abolisce la riforma e riporta la capitale a Tebe.

Texte original paragraphe 8 :

La civiltà egizia **verso il** declino

Amenofi IV-Akhenaton **si era dedicato soprattutto alla** riforma religiosa **e aveva** trascurato **le questioni** relative **alla sicurezza del suo regno; anche per questo fu (1) un'impresa facile per gli** Ittiti**, che nel** contempo **avevano fondato un** florido impero **nella** penisola anatolica,(2) sottrarre

(3) all'Egitto **i** territori siriani. **Il** contrasto **fra i due popoli per il controllo della** regione **si** acuì **(1) e nel** 1284 a.C., **nella città di** Quadesh, **ebbe (1) luogo una battaglia** (4) decisiva **tra l'esercito** egizio **del** faraone Ramses II (1290-1224 a.C.) **e quello di** Mawatalli **re degli** Ittiti. **Pochi anni dopo questo** scontro**, che si era concluso senza un vero** vincitore **ma che aveva comunque costretto** Ramses II **ad arrestare la sua avanzata,(2) le due parti** stipularono (1) **un trattato di pace per** spartirsi **l'**area siriana, **del quale (4)conserviamo sia la** redazione egizia **sia quella** accadica: **si tratta dunque della prima battaglia dell'**antichità **ben** documentata.
Nonostante tutto, il regno di Ramses II **rappresentò (1) l'ultima** fase **di vero** splendore **della civiltà** egizia. **Infatti intorno al** 1200 a.C. **circa, durante il passaggio tra età del** bronzo **ed età del ferro**, (5)l'Egitto, **insieme all'**impero ittita, (5) **subì (1)un'**invasione **di vasta portata: quella dei Popoli del Mare, misteriose** popolazioni **di** origine indoeuropea documentate **con questo nome nei testi** egizi. **L'**invasione **dette(1) un duro colpo alla** prosperità **dell'**Egitto, **segnando (6)l'inizio del suo lento, ma** inesorabile declino.
Altri avvenimenti determinarono (1) **naturalmente il** crollo **della civiltà** egizia. **Un'**ondata **di** carestie, **infatti, si** abbatté (1) **sul paese e il potere centrale non fu (1) in grado di opporre nessuna** contromisura: **col tempo, infatti**, **i** faraoni **avevano perso il loro** millenario prestigio **e la loro autorità a tutto vantaggio della** casta **dei** sacerdoti tebani **di** Amon-Ra. **Tra i** sacerdoti **e i** faraoni **si aprì (1) una stagione (4)di lotte interne che** (7) indebolirono(1) **profondamente il regno** egizio.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Proposition incidente relative qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à comprendre le component de la proposition principale auquel le pronom relatif se réfère.
3. Ordre SVO pas respecté qui crée difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition. De plus, le sujet est un verbe infinitif substantivé, donc difficile à identifier.
4. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
5. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
6. Gérondif mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur dans la proposition n'est pas claire.
7. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se réfère.

Proposition de simplification paragraphe 8 :

La civiltà egizia verso il declino

Nell'ultimo periodo della storia egizia, gli Egizi si scontrano con il popolo ittita.
Gli Ittiti avevano fondato un impero nella penisola anatolica. Il contrasto fra i due popoli diventa più violento: tutti e due i paesi infatti vogliono avere il controllo della regione siriana. Nel 1284 a.C. nella città di Quadesh ha luogo la battaglia finale tra l'esercito egizio del faraone Ramses II e quello di Mawatalli re degli Ittiti. Questa battaglia si conclude senza un vero vincitore ma comunque costringe Ramses II ad arrestare la sua avanzata. Ramses II infatti voleva ampliare i territori del regno egizio. I due paesi stipulano un trattato di pace per dividersi La zona siriana. Il regno di Ramses II, tra il 1290 e il 1224 a.C., rappresenta l'ultima fase di vero splendore della civiltà egizia. Infatti intorno al 1200 a.C. circa, i Popoli del Mare invadono l'Egitto e l'impero ittita. I Popoli del Mare sono misteriose popolazioni di origine indoeuropea. Gli egizi li definiscono

“popoli del mare” nei loro testi. L'invasione dei Popoli del Mare segna l'inizio del lento declino del regno egizio. Ma le cause del crollo della civiltà egizia sono anche altre. Tra queste, ci sono le numerose carestie. Non c’è più cibo per le persone e i faraoni non sono in grado di trovare soluzioni. Inoltre i faraoni perdono il loro grande potere e la loro autorità. Invece, i sacerdoti tebani di Amon-Ra diventano più potenti. A causa di questo motivo, tra i sacerdoti e i faraoni iniziano delle lotte interne. Il regno egizio diventa sempre più debole.

Texte original paragraphe 9 :

L'Egitto **dall'età del ferro alla fine dell'indipendenza**
A partire dall'XI secolo a.C. **alcuni popoli del Vicino** Oriente **come gli** Assiri, **che (1), a differenza dell'**Egitto **e dell'**Anatolia,(2) **non (3) avevano subito l'**invasione **dei Popoli del Mare, crebbero (4) di importanza e finirono per (5)assumere un** ruolo **di primo piano tra le civiltà del** Mediterraneo, **al punto da (6) imporre agli** Egizi **di non** (3) oltrepassare **i confini del loro paese**. **L'**Egitto, **pur senza perdere l'indipendenza,(7) venne così a (5) trovarsi in una condizione di** totale isolamento, **finché (8) nel** 900 a.C., **ormai lontano il periodo in cui era stato un grande regno** unitario,(9) **divenne** (4) possedimento **di una** dinastia **straniera di** prìncipi **della** Libia. Successivamente **il paese cadde (4) nelle mani dell'**impero assiro, **finché,(8) nel** VII **secolo** a.C., **una nuova** dinastia egizia, **chiamata** saitica **dal nome della capitale** Sais, **(10) cacciò (4) i** dominatori **stranieri e assicurò (4) alcuni** decenni **di** stabilità. **Si trattò (11) però di una** rinascita effimera: **nel** 525 a.C. **l'**Egitto **fu conquistato (12) dal re** Cambise **e divenne (4) una provincia dell'**impero persiano. Successivamente, **nel** 332 a.C., **il paese cadde (4) sotto** Alessandro Magno, **e, dopo alcuni** fiorenti **secoli sotto la** dinastia **greca dei** Tolomei. I **Romani** privarono (4) definitivamente **il** millenario **regno** egizio **della sua** autonomia **e indipendenza** inglobandolo (13) **nel loro** (14) impero (**I secolo** a.C.).

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se réfère.
2. Proposition incidente dedans une subordonnée relative qui crée une perte de linéarité du discours.
3. Forme négative : nécessité d’une opération de décodage cognitif majeur.
4. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l’italien L2.
5. Locution complexe : ambiguïté de sa valeur et signification.
6. Conjonction complexe avec valeur consécutive : ambiguïté de sa valeur et signification.
7. Proposition concessive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
8. Proposition temporelle interrompue par une proposition incidente : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
9. Proposition incidente relative, construite avec un participe passé, qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté de comprendre le sujet.
10. Proposition incidente dedans une subordonnée temporelle qui crée une perte de linéarité du discours.
11. Proposition présentative : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, difficulté de reconnaitre les informations principales.

12. Proposition passive avec le verbe au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
13. Gérondif avec un pronom personnel en position enclitique : mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur dans la proposition n'est pas claire. La présence du pronom a comme conséquence la difficulté de distinguer les deux parties.
14. Pronom possessif : difficulté à comprendre la référence.

Proposition de simplification paragraphe 9 :

La fine dell'indipendenza e le dominazioni straniere
A partire dall'XI secolo a.C. alcuni popoli del Vicino Oriente crescono di importanza e assumono un ruolo di primo piano tra le civiltà del Mediterraneo. Tra questi popoli i più famosi sono gli Assiri. Gli Assiri impongono agli Egizi di non superare i confini del loro Paese.
L'Egitto non perde la propria indipendenza, ma si trova così in una condizione di totale isolamento.
Negli anni successivi l'Egitto passa nelle mani di dominazioni straniere.
Nel 900 a.C. L'Egitto diventa un possedimento di una dinastia straniera di prìncipi della Libia.
Poi l'impero assiro si impossessa dell'Egitto, ma nel VII secolo a.C. una nuova dinastia egizia, caccia i dominatori stranieri. La dinastia Saitica, dal nome della capitale Sais, assicura alcuni decenni di stabilità. Tuttavia, nel 525 a.C. il re Cambise dell'impero persiano conquista l'Egitto. L'Egitto diventa così una provincia dell'impero persiano.
Nel 332 a.C., Alessandro Magno invade il Paese: l'Egitto resta per alcuni secoli sotto la dinastia greca dei Tolomei. Nel 1 secolo a.C. i Romani occupano il Paese: l'Egitto diventa parte dell'impero romano.

4.3.3 Section 3.3

Indice GULPEASE = 48
Phrases : 117. Longueur moyenne = 23.90 mots
Mots : 2796. Longueur moyenne = 5,36 lettres

Degré de compréhension selon le niveau de scolarisation :

Élémentaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Intermédiaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Avancé	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile

Analyse lexicale :

Vocabulaire de base	**Nombre mots**	**% mots**
Fondamentale	2094	74,89
Usage intensif	273	9,76
Haute disponibilité	55	1,97
Total des mots appartenant au VdB	2422	86,62
Non présent dans le VdB	374	13,38

Texte original paragraphe 1 :

Una società fortemente stratificata
La società dell'antico Egitto **era** rigorosamente gerarchica **e** articolata **in un sistema** piramidale **di classi sociali ben distinte**, differenziate **fra loro per compiti e** livello **di** ricchezza, **ma** sostanzialmente **uguali di fronte alla legge**. **Le classi sociali comunque non erano** rigidamente **chiuse, e alle cariche più alte potevano** accedere**, per meriti personali, (1) anche cittadini di umile** provenienza **sociale**.
Il vertice **della scala** gerarchica **era costituito dal** faraone, **subito sotto il quale (2) stavano la classe (3)dei** funzionari **più importanti, primo fra i quali il** visir (1), **e la classe dei** sacerdoti**, che (4) consigliavano il** faraone **e** amministravano **l'intero** apparato burocratico; **seguivano poi i capi militari(3)** .
Alla base si trovava invece la massa (3) della popolazione, **composta (5) per la maggior parte di contadini, ma anche di operai**, artigiani, commercianti.
La donna nell'Antico Egitto **godeva di** *parità* **di diritti rispetto all'uomo, nonostante (6) avesse (7)in casa delle** mansioni specifiche; **molto** venerate **erano (8)le mogli (3) dei** faraoni, **che(4) in alcuni dipinti furono rappresentate(9) come donne di** rara **bellezza ed** eleganza.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
2. Pronom relatif : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
3. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
4. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
5 Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
6. Proposition concessive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
7. Subjonctif : mode verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
8. Proposition passive où l'ordre des éléments ne suive pas la règle syntactique : syntaxe complexe.
9. Proposition passive avec le verbe au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.

Proposition de simplification paragraphe 1 :

La piramide sociale
La società dell'antico Egitto è gerarchica. La società dell'antico Egitto può essere immaginata come una piramide. All'interno della piramide ci sono diverse classi sociali ben distinte fra loro in base ai compiti e al grado di ricchezza. Le classi sociali non sono rigidamente chiuse: alcuni cittadini di una classe sociale umile possono passare su un gradino più alto grazie a meriti personali. Tutte le classi sociali sono uguali di fronte alla legge. Il faraone si trova sulla punta della piramide, perché è la persona più importante e con più potere. Subito sotto al faraone c'è la classe dei funzionari più importanti: tra questi ci sono il visir e i sacerdoti. Il visir e i sacerdoti consigliano il faraone e amministrano la burocrazia. Sotto alla classe dei funzionari ci sono i capi militari e poi gli scribi. Alla base si trova invece la massa della popolazione. La popolazione è

composta per la maggior parte da contadini, ma anche da operai, artigiani e commercianti. Sul gradino più basso della piramide ci sono gli schiavi. Gli schiavi sono stranieri della Nubia, nomadi del Vicino Oriente oppure prigionieri di guerra.

Texte original paragraphe 2 :

Regine donne faraone
Alla corte dei faraoni **alcune donne ebbero (1) un** ruolo prestigioso **ed esercitarono (1) una forte** influenza **sul** sovrano **e sull'intera corte: stiamo parlando (2) delle regine**. **Tra le più famose ricordiamo** Nefertiti, **moglie di** Amenofi IV (Akhenaton), **passata (3) alla storia per la sua bellezza e per l'appoggio dato al marito nella** riforma religiosa; **oppure** Nefertari, **moglie di** Ramses II, **una delle più** influenti **e amate dal popolo** egizio. **Soltanto cinque donne però furono** *incoronate* (4) sovrane. **Una delle prime fu** (1) Hatshepsut (5), **una donna** saggia **ma** determinata **che** (6)usurpò **(1) il** trono **del** *figliastro* Tuthmosi III **e indossò (1) abiti** maschili **e barba** finta **per farsi accettare dai** sudditi. **Moderni studi sulla sua** *mummia* **indicano la causa della sua morte nelle sostanze altamente** tossiche **presenti nella sua** crema **di bellezza**. **L'ultima e più famosa** sovrana **fu** (1) Cleopatra, **divenuta**(3) faraone **alla fine del I secolo** a.C. **grazie all'aiuto del** condottiero **romano** Giulio Cesare.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Construction périphrastique construite par le verbe "stare" + gerondif : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
3. Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté à comprendre le component auquel le participe se réfère.
4. Proposition passive avec le verbe au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
5. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
6. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.

Proposition de simplification paragraphe 2 :

Ruolo della donna
La donna nell'antico Egitto ha gli stessi diritti dell'uomo.
Il popolo venera le mogli dei faraoni come delle dee. Le più famose sono Nefertiti e Nefertari. Nefertiti era la moglie del faraone Amenofi IV ed è passata alla storia per la sua bellezza. Nefertari era la moglie di Ramses II ed è stata una delle donne più amate dal popolo egizio.
Durante la storia egizia cinque donne sono state incoronate sovrane. La prima è Hatshepsut: indossava abiti da uomo e una barba finta per farsi accettare dai suoi sudditi. L'ultima e più famosa sovrana è Cleopatra: è diventata faraone alla fine del 1 secolo a.C. grazie all'aiuto del romano Giulio Cesare.

Texte original paragraphe 3 :

La funzione degli scribi
Il nucleo **centrale della** *burocrazia* **era costituito (1)dalla classe degli** scribi. Detentori **della cultura e tecnici della** scrittura (2), **gli** scribi **formavano una vera e propria classe** intellettuale. **Dal momento che (3) tutti gli aspetti della vita civile dell'antico** Egitto **erano** *registrati* **per iscritto, dai** decreti **reali alle ricevute di** pagamento **delle** compravendite, (4) **gli** scribi **erano** indispensabili **al** corretto funzionamento **dello Stato e** pertanto **richiesti** dovunque. **Oltre che alle pratiche** amministrative (2), **gli** scribi **erano** addetti **alla** scrittura **dei testi** religiosi.

Problématiques liées à la morphosyntaxe:

1. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
2. Structure complexe avec dislocation à gauche : difficulté à identifier les informations principales.
3. Proposition subordonné concessive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
4. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
5. Proposition implicite construite avec un participe passé : difficulté à comprendre le component auquel le participe se réfère.

Proposition de simplification paragraphe 3 :

Gli scribi
Gli scribi costituiscono il nucleo centrale della burocrazia e sono i detentori della cultura. La classe degli scribi è una classe intellettuale: infatti gli scribi hanno il compito di scrivere tutti gli avvenimenti della vita civile e amministrativa dell'antico Egitto. Gli scribi hanno anche il compito di scrivere testi religiosi.

Texte original paragraphe 4 :

Artigiani **e contadini**
La ricchezza **economica dell'**Egitto **fu (1) in gran parte merito degli** artigiani. **Costoro (2) erano divisi in scuole, ciascuna con a capo uno o più maestri, (3) che (4) operavano in campi molto diversi** (*falegnami, muratori*, vasai). Coloro (5) **che** progettavano **e** sovrintendevano **ai lavori di** edilizia **sacra**, ovvero (5) **gli architetti e le** *maestranze* specializzate, **godevano di una buona** reputazione **presso il popolo e ricevevano un** trattamento **economico** dignitoso.
Intorno ai luoghi in cui venivano eretti **questi grandi** edifici **sorgevano** villaggi,(6) **destinati ad accogliere gli operai insieme alle loro famiglie**. **Come nel resto del Vicino** Oriente, **(7)anche in** Egitto **l'agricoltura aveva un** ruolo fondamentale **nell'**economia **del paese**. **Rispetto agli** artigiani,(7) **i contadini occupavano un** gradino **più basso della** piramide **sociale**. **Oltre a pagare pesanti** tributi(7), **versavano parte dei loro raccolti al tesoro reale**. **Quando erano liberi dal lavoro nei campi finivano nel** serbatoio **della bassa** manovalanza **da** reclutare **in occasione della costruzione dei grandi** edifici.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Pronom démonstratif : l'élément auquel se réfère n'est pas clair.
3. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
4. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
5. Structure complexe : le pronom relatif « coloro » remplace un nom qui est expliqué à travers une proposition relative et une proposition explicative introduit par « ovvero ».
6. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
7. Structure complexe avec dislocation à gauche : difficulté à identifier les informations principales.

Proposition de simplification paragraphe 4 :

Artigiani e contadini

Gli artigiani sono divisi in scuole: in ogni scuola ci sono uno o più maestri.
Le scuole operano in campi molto diversi: falegnami, muratori, vasai.
Gli architetti e gli operai specializzati nella costruzione di monumenti sacri godono di una buona reputazione presso il popolo e guadagnano di più. In Egitto l'agricoltura ha un ruolo molto importante nell'economia del Paese. Rispetto agli artigiani, i contadini occupano un gradino più basso della piramide sociale. I contadini devono pagare pesanti tributi e versare parte dei loro raccolti al tesoro reale. Quando i contadini sono liberi dal lavoro nei campi, diventano operai per la costruzione dei grandi monumenti.

Texte original paragraphe 5 :

Soldati e schiavi
La difesa e l'ampliamento **di un regno come quello** egizio **rendeva** indispensabile **avere (1) a disposizione un esercito** efficiente. **Gli unici militari di** ruolo **erano tuttavia gli ufficiali o** coloro **i quali (2) ricoprivano i gradi più importanti; i soldati semplici invece erano spesso stranieri** provenienti **(3) dalle** regioni confinanti (**famosi erano gli** arcieri **della** Nubia), arruolati (4) **come** mercenari, **oppure contadini** reclutati (4) *temporaneamente* **che (5) in cambio ricevevano** porzioni **di terreno** coltivabile.**Alla base della** piramide **sociale vi erano poi gli** schiavi: **si trattava(6) per lo più di stranieri** provenienti **(3) dalla** Nubia, **di** nomadi reclutati **(4)nel Vicino** Oriente, **oppure di prigionieri di guerra**.

Problématiques liées à la morphosyntaxe:

1. Proposition complétive constituée par le verbe « avere » dépendant de « essere indispensabile » : syntaxe complexe qui crée confusion. De plus, la valeur de complément d'objet du verbe « avere » peut être peu claire.
2. Syntaxe complexe : le pronom relatif « coloro » remplace un nom qui est expliqué à travers une proposition relative.
3. Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté de comprendre l'élément auquel le participe se réfère.

4. Proposition implicite relative construite avec un participe passé. Verbe à la forme passive avec l'absence de l'auxiliaire et le complément d'agente : difficulté de comprendre l'élément auquel le participe se réfère et de distinguer le sujet grammatical et le sujet logique.
5. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
6. Proposition présentative qui introduit une subordonnée complétive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, difficulté à reconnaitre les éléments principales.

Proposition de simplification paragraphe 5 :

Soldati e schiavi
L'esercito egizio ha il compito di difendere il regno e conquistare nuovi territori. Gli unici militari di ruolo sono gli ufficiali. I soldati semplici invece sono spesso stranieri e vengono dai Paesi vicini: questi soldati sono mercenari. Spesso i soldati sono contadini. Infatti alcuni contadini diventano soldati per un determinato periodo di tempo e in cambio ricevono delle parti di terreno da coltivare.

Texte original paragraphe 6 :

La religione
Per quanto riguarda la religione **gli** Egizi **erano** politeisti. **Oggetto di** venerazione **erano numerose** divinità**(1)**, **adorate(2) principalmente sotto forma di animale oppure rappresentate (2) con la testa di animale e il corpo umano**. **Si trattava di (3) un** culto **che (4) risaliva ai tempi più antichi, quando (5) questi animali - ad esempio lo** sciacallo, **lo** sparviero, **l'**ibis, **il** coccodrillo, **il gatto** - **(6)iniziarono (7) a godere di un** trattamento privilegiato **per il fatto che (8) si erano rivelati particolarmente utili agli uomini nella** gestione **del** territorio; i coccodrilli, **ad esempio**, segnalavano **con la loro discesa verso il** delta **del** Nilo **l'avvicinarsi di una piena; il gatto invece cacciava i** topi **che** divoravano **i raccolti di** *frumento*. **Oltre al dio sole** Amon-Ra, **molto** venerata **e temuta era la** triade (1)Osiride-Iside-Horus: Osiride**, signore dell'**Oltretomba, **(6)rappresentava la vittoria del bene sul male**, personificato(2) **invece da suo fratello** Seth, **il dio delle** tenebre; Iside**, moglie e sorella di** Osiride,(6) **era la più importante** divinità femminile e tutelava **la** maternità **e la** fertilità **delle donne**; **il** dio-falco Horus**, figlio di** iside **e** Osiride, **(6) proteggeva il** faraone, **che (4) era appunto l'**incarnazione **del dio sulla terra**. **Una** divinità **tenuta in grande** considerazione**, in quanto creduta** intermediaria **fra gli dèi e gli uomini,(9) era poi** Anubi**, il dio dalla testa di** sciacallo,(6) **che (4) accompagnava il** defunto **nell'**Aldilà.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :
1. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
2. Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté de comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
3. Proposition présentative que introduit une subordonnée complétive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, difficulté à reconnaitre les éléments principales.
4. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
5. Proposition temporelle : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.

6. Proposition incidente dedans une proposition temporelle : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours.
7. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
8. Proposition causale : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
9. Proposition modale implicite, avec le verbe au participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère. De plus, la valeur exclusive peut être difficile à comprendre.

Proposition de simplification paragraphe 6 :

La religione
Gli Egizi sono politeisti, cioè venerano numerose divinità. Le divinità sono raffigurate come animali o come umani con la testa di animale, perché gli animali sono particolarmente importanti per gli Egizi. Infatti nell'antichità gli animali sono stati utili agli uomini per sopravvivere: ad esempio, la discesa dei coccodrilli verso il delta del Nilo significava l'avvicinarsi di una piena, invece il gatto cacciava i topi che mangiavano i raccolti di frumento.
Gli dèi più venerati sono: Amon-Ra: il dio sole. Osiride: il signore dell'Oltretomba. Rappresenta la vittoria del bene sul male. Il male è rappresentato dal dio Seth, dio delle tenebre e fratello di Osiride. Iside: è la più importante divinità femminile. È la moglie e sorella di Osiride. Protegge la maternità e la fertilità delle donne. Horus: il dio-falco. È figlio di Iside e Osiride. Protegge il faraone. Infatti il faraone è l'incarnazione del dio sulla terra. Anubi: il dio dalla testa di sciacallo. Accompagna le persone morte nell'Aldilà.

Texte original paragraphe 7 :

L'arte dell'imbalsamazione
Gli antichi egizi **ritenevano dunque** **che (1) la vita** **continuasse (2) dopo la morte**. **Di qui (3) anche la massima cura** **che (4) essi** **posero (5)nell'**imbalsamazione, **ossia nella** complessa **tecnica di** conservazione **dei cadaveri**. Coloro **che** (6) effettuavano l'imbalsamazione **si** tramandavano **i segreti del mestiere di padre in figlio e godevano di grande** considerazione. **Il** procedimento **prevedeva** anzitutto l'estrazione **degli** *organi* **interni**, tranne **il cuore (7), che (4) venivano preparati per la** conservazione **e** deposti **in** appositi **vasi, detti** (8) canopi. **Il cadavere veniva quindi immerso (9) per quaranta giorni in una** miscela purificante **a base** di natron**, un sale naturale che serviva a** disidratare (10); **in seguito le** cavità svuotate **venivano riempite (9) con** paglia **e** *bende* imbevute **di** resine, **che (4) garantivano la** conservazione **e la** profumazione **del corpo**. **La** salma **veniva poi** avvolta **(9) in** *bende* di lino, **secondo una serie di movimenti** rituali **che (4) seguivano un ordine preciso**. **La** procedura **prevedeva anche** l'inserimento **in** corrispondenza **di alcune membra di** amuleti *magici* **e anche di testi** religiosi **a carattere** funebre. **Infine si copriva (11) il volto della** salma **con una** maschera, **realizzata (8) con materiali tanto più preziosi quanto più elevato era il** livello **sociale del** defunto. **Grazie alla** raffinata **tecnica dell'**imbalsamazione **gli** Egizi **furono (5) in grado di** *approfondire (12)* **la conoscenza del corpo umano e sviluppare(12) un'**evoluta **scienza medica**, **nella quale** (4) primeggiarono (5) **rispetto ad altri popoli del Vicino** Oriente **antico**. **Giunsero (5) infatti a** individuare **sia le cure per diverse** patologie, **sia le** terapie **per la** riduzione **del dolore, sia** metodi **di** prevenzione.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Proposition complétive : difficulté à reconnaitre la fonction et donc le sens de la proposition.
2. Subjonctif : mode verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
3. Adverbe ambigu.
4. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.
5. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
6. Structure complexe : le pronom relatif « coloro » remplace un nom qui est expliqué à travers une proposition relative.
7. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, la valeur exclusive peut être difficile à comprendre.
8. Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
9. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
10. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
11. Proposition impersonnelle construite avec l'emploi de la particule pronominale "si" : ambiguïté dans l'identification du sujet qui fait l'action.
12. L'objet logique est un verbe infinitif dépendant de "essere in grado di" : syntaxe complexe.

Proposition de simplification paragraphe 7 :

L'arte dell'imbalsamazione

Gli antichi Egizi credono che la vita continui dopo la morte. Per questo motivo per gli Egizi l'imbalsamazione è una tecnica molto importante. L'imbalsamazione serve per conservare i cadaveri ed è una tecnica molto difficile. Le persone che eseguono l'imbalsamazione godono di grande reputazione e si tramandano i segreti del mestiere di padre in figlio. L'imbalsamazione prevede vari passaggi:

1. Togliere gli organi interni, ma non il cuore. Mettere gli organi in vasi particolari. I vasi si chiamano canopi.

Il cuore rimane dentro al corpo perché deve essere pesato dagli dèi durante il passaggio dalla vita terrena alla vita ultraterrena.

2. Immergere il cadavere per quaranta giorni in una miscela purificante a base di natron. Il natron è un sale naturale che serve a disidratare, cioè a togliere tutta l'acqua presente.
3. Riempire le parti del corpo vuote con paglia e bende bagnate con resine. In questo modo il corpo si conserva e profuma.
4. Avvolgere il corpo in bende di lino con movimenti rituali secondo un ordine preciso.
5. Inserire amuleti magici e testi religiosi tra le bende. Gli amuleti più usati sono lo scarabeo e l'occhio di Ra.
6. Coprire il volto della persona con una maschera. Più il defunto era ricco più la maschera era fatta con materiali preziosi. Ad esempio la maschera del faraone Tutankhamon è fatta d'oro e pietre preziose.

Texte original paragraphe 8 :

Architettura **e** matematica

Gli Egizi **svilupparono** (1) competenze **tecniche e conoscenze molto avanzate anche nel campo dell'**architettura, **dell'**ingegneria, **dell'**aritmetica **e della** geometria. **Grazie all'**invenzione **di** strumenti **come la squadra, la** livella, **il filo a piombo**, **le** aste **di** *misurazione*, **furono (1) ad esempio in grado di realizzare opere** complesse **e** grandiose, **dai sistemi di** canalizzazione **alle grandi costruzioni come gli** obelischi (**monumenti** quadrangolari **costituiti da un unico pezzo di pietra e** simboleggianti **i raggi** pietrificati **del sole**), **(2) i** templi **e le** piramidi. **Le conoscenze di** *geometria* **erano anche legate all'**esigenza **di misurare** rigorosamente **i terreni, in modo che (3) gli** agricoltori **potessero (4) riprendere** possesso **delle loro terre quando (5) queste (6) venivano invase (7) dalle** periodiche inondazioni **del** Nilo, **e a loro volta i** funzionari **potessero (4) fissare con** precisione **le tasse da pagare allo Stato**.

La piramide, **eterna** dimora **dei** faraoni

Presso gli antiche Egizi **l'importanza attribuita (7) alla** religione **e al** culto **dei morti si** rispecchiava **nell'arte e in particolare nelle grandi e** mirabili **costruzioni** funerarie **destinate (8) a durare per** l'eternità. **Il tipo di tomba più famoso era la** piramide, **monumento** tipico **dell'Antico Regno**. **A** Saqqara **è ancora oggi** visibile **la** piramide **(9) a** gradoni **del** faraone Djoser (III dinastia), **ma gli** esemplari **più famosi si trovano a** Giza (**nei** pressi **del** Cairo) **e appartengono ai** faraoni **della** IV dinastia, Cheope, Chefren **e** Micerino. **Per costruire queste tombe "speciali" fu** impiegata **(10) la pietra**; **questa scelta fu** dettata (10) **da un preciso** intento religioso: **tale materiale infatti durava per sempre al contrario dei** mattoni crudi, **solitamente** impiegati (8) **nell'**edilizia *egiziana* **ma soggetti (8) a** deterioramento. **All'interno della** piramide **venivano costruite (6) molte stanze destinate (8) a raccogliere il ricchissimo** corredo funerario **del** sovrano, **ma la camera più importante era destinata al** sarcofago **entro il quale veniva conservato (6) il corpo** imbalsamato **del** faraone. **Intorno alla grande** piramide **si raccoglievano le** cosiddette piramidi "satellite", **più piccole e destinate (8) ai membri della famiglia reale – in special modo alle mogli dei** sovrani – **(11) e le** mastabe (**che(12) in arabo significa** "panca"), **ossia le tombe dei** dignitari **di corte**, **che (13) anche nella morte godevano del** privilegio **di stare vicino al** faraone.

Problématiques liées à la morphosyntaxe:

1. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
2. Proposition entre parenthèses avec le verbe au participe passé dont la fonction est relative : syntaxe complexe, qui crée une perte de linéarité. De plus, difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
3. Proposition consécutive : syntaxe complexe qui créeune fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
4. Subjonctif : mode verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
5. Proposition temporelle : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
6. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
7. Participe passé dont la fonction est relative : difficulté à comprendre l'élément auquel le pronom relatif se réfère.

8. Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
9. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des elements de base de la proposition.
10. Proposition passive avec le verbe au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
11. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
12. Proposition relative entre parenthèses, qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à comprendre l'élément auquel le pronom relatif se réfère.
13. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.

Proposition de simplification paragraphe 8 :

L'architettura e la matematica
Gli Egizi sviluppano conoscenze e tecniche molto avanzate anche nel campo dell'architettura, dell'ingegneria, dell'aritmetica e della geometria.
Gli Egizi inventano strumenti come la squadra, la livella, il filo a piombo, le aste di misurazione. Grazie a questi strumenti gli Egizi realizzano opere grandiose, come i canali, gli obelischi, i templi e le piramidi. Le piramidi sono costruite con la pietra. All'interno delle piramidi ci sono numerose stanze dove ci sono gli oggetti del faraone. Nella stanza più importante si trova il sarcofago. All'interno del sarcofago c'è il corpo imbalsamato del faraone. Intorno alla grande piramide ci sono delle piramidi più piccole. In queste piccole piramidi ci sono i familiari del faraone, come ad esempio la moglie.

Texte original paragraphe 9 :

L'arte della scrittura **in** Egitto
Un'altra caratteristica originale **della civiltà** egizia**, rispetto agli altri popoli dell'**antichità, **(1) fu (2) l'**invenzione **e l'**utilizzo (3) **di tre diversi tipi di** scrittura.
Il primo tipo fu (2) la scrittura geroglifica (**parola di** origine **greca composta da** hieròs, "**sacro**", e gliphè, "incisione")(4), **risalente(5) alla fine del** IV millennio a.C. **Questa** scrittura **era composta (6) da** pittogrammi, **piccole immagini** riprodotte (5) **in modo** accurato **e** raffiguranti (5) **piante, animali**, utensili **e parti del corpo umano**.
Intorno alla metà del III millennio a.C. **alla pietra** (7), supporto **sul quale fino ad allora si era scritto** (8), subentrò (2) **un nuovo materiale** (3) scrittorio, **il foglio di** papiro (1), ricavato(9) **da una pianta che cresceva in** abbondanza **lungo il corso del** Nilo. **Questo nuovo** supporto facilitò (2) **l'**utilizzo **della** scrittura **e permise (2) anche la** circolazione **dei documenti**, migliorando (10) **in tal modo la** gestione **del grande** apparato burocratico.
Inoltre, per velocizzare **i complessi caratteri** geroglifici, **(11) soprattutto in** ambito **quotidiano commerciale e** amministrativo (1), **si iniziò (2) a** utilizzare **una** scrittura **(3) più** *snella*, **veloce e meno curata nei particolari**. **Questa specie di** "geroglifico corsivo" **veniva scritto** (6) essenzialmente **da destra a sinistra ed era chiamato dai Greci** ieratico (**da** hieròs, "divino, **sacro**") (4), **perché più tardi fu** impiegata **(12) dai** sacerdoti scribi **anche nei testi** religiosi.
Intorno al VII **secolo** a.C. **venne introdotto (6) un terzo tipo di** scrittura **(3) detta (5) dai Greci** demotico (**cioè** popolare, **dal greco** dèmos, "**popolo**")(4) . **Questa** scrittura, **anch'essa scritta da destra a sinistra e** utilizzata essenzialmente **per le** esigenze **di vita quotidiana**, (13)derivava **dalla** ieratica **ma non ne (14) era una** semplificazione; **anzi, ricchissima com'era di nuovi segni, (1) non**

(15) tardò **a** configurarsi **come una** scrittura **del tutto nuova, senza (15) più alcun** legame **con la** "scrittura **madre**".
L'impiego simultaneo **delle tre** scritture, geroglifica, ieratica **e** demotica, **durò (2) fino al** III **secolo** d.C., **quando (16) prese il** sopravvento **l'***alfabeto* copto, **un tipo di** scrittura **che** utilizzava **l'***alfabeto* **greco, (9)con l'aggiunta di nuove lettere**.
Di tutte e tre le scritture **quella che (17) nel corso del tempo interessò (2) maggiormente gli** *studiosi* **fu (2) sicuramente il** geroglifico, **che(18) per la sua** originalità **e** indecifrabilità **creò (2) intorno a sé un** alone **di mistero**. **Un tale stato di cose** mutò (2) ***radicalmente* dopo il** ritrovamento **della** stele **di Rosetta**, **un'***iscrizione* trilingue (geroglifico, demotico, **greco**) **(4) scoperta (10) durante la** spedizione **militare in** Egitto **compiuta (10) da** Napoleone **nel** 1798. **Le informazioni contenute (10) nella** stele **permisero (2) allo** *studioso* **francese** Jean-François Champollion (1790-1832) **di porre le basi della completa** decifrazione **dei** geroglifici.

Problématiques liées à la morphosyntaxe:

1. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
2. Passé simple : temps verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
3. Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des éléments de base de la proposition.
4. Proposition entre parenthèses qui crée une perte de linéarité du discours.
5. Proposition implicite relative construite avec un participe présent : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
6. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
7. Antéposition du complément : crée une confusion.
8. Proposition incidente avec une proposition relative qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à comprendre l'élément auquel le pronom relatif se réfère.
9. Proposition implicite relative construite avec un participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
10. Gérondif : mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur dans la proposition n'est pas claire.
11.. Proposition incidente avec fonction finale, qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, sa valeur dans peut être pas ambigu.
12. Proposition passive avec le verbe au passé simple : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
13. Proposition entre parenthèses avec un participe passé, qui crée une perte de linéarité du discours. De plus, difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
14. Pronom équivalent d'un complément introduit par *de* : pas clair.
15. Forme négative : nécessité d'une opération de décodage cognitif majeur.
16. Proposition temporelle : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire.
18. Syntaxe complexe : le pronom démonstratif « quella » est expliqué à travers une proposition relative.
19. Proposition subordonnée relative : ambiguïté du nom auquel le pronom se rapporte.

Proposition de simplification paragraphe 9 :

L'arte della scrittura in Egitto

Gli Egizi inventano tre diversi tipi di scrittura.

1) Il primo tipo di scrittura è la scrittura geroglifica.

La parola geroglifico è una parola di origine greca composta da hieròs, "sacro", e gliphè, "incisione". Questo tipo di scrittura risale alla fine del IV millennio a.C..

Questa scrittura è composta da pittogrammi, cioè piccole immagini di piante, animali, utensili e parti del corpo umano.

All'inizio gli scribi scrivono sulla pietra. Intorno alla metà del III millennio a.C. gli scribi usano un nuovo materiale, cioè il foglio di papiro. Questo foglio è ottenuto da una pianta che cresceva in grandi quantità lungo il corso del Nilo.

Grazie a questo nuovo materiale i documenti possono circolare in modo più facile. In questo modo anche la gestione della burocrazia migliora.

2) Il secondo tipo di scrittura si chiama scrittura ieratica.

Il nome deriva dal greco hieròs e significa divino, sacro.

Questa scrittura è più veloce e meno curata nei particolari, rispetto al geroglifico pittorico.

Questa scrittura è usata nella vita quotidiana, cioè di tutti i giorni, per attività commerciali e amministrative. Poi inizia ad essere usata anche dai sacerdoti scribi nei testi religiosi.

3) Il terzo tipo di scrittura si chiama scrittura demotica.

Questa scrittura è introdotta intorno al VII secolo a.C. La parola demotico deriva dal greco dèmos e significa popolo. Questa scrittura è quindi una scrittura popolare ed è usata durante la vita quotidiana.

Queste scritture non sono più usate a partire dal III secolo d.C., quando viene introdotto l'alfabeto copto. Il copto è un tipo di scrittura che usa l'alfabeto greco e aggiunge nuove lettere.

Il geroglifico è stato molto studiato dagli storici e all'inizio è stato difficile capire il significato dei suoi simboli. Ma nel 1798 Napoleone compie una spedizione militare in Egitto e viene ritrovata la Stele di Rosetta. La stele di Rosetta è un'iscrizione scritta in tre lingue: in geroglifico, in demotico e in greco. La stele ha permesso allo studioso francese Jean-François Champollion (1790-1832) di decifrare i geroglifici.

Texte original paragraphe 10 :

Tra scienza e *magia*: **la medicina nell'antico** Egitto

In Egitto **la medicina, come anche le scienze in generale, (1) era un** privilegio**, anzi un segreto, (1) della classe** sacerdotale. **In** apposite **scuole** situate (2) **nei** templi **i** sacerdoti istruivano **i giovani trasmettendo (3) loro l'esperienza e la cultura necessaria** affinché **divenissero (4) a loro volta** scienziati e **ministri del** culto. **Il sapere degli** Egizi *conviveva* **infatti con un complesso** patrimonio **di** credenze religiose **e di** superstizioni: **tutte le loro conoscenze tecniche, anche le più** evolute, (1) **erano sempre** *intrecciate* (5) **a pratiche** *magiche*. **Per gli** Egizi **le malattie erano il risultato dello** scatenamento **di forze** soprannaturali avverse; **ecco perché la loro** evoluta **scienza medica era** *strettamente* **legata (5) a tutta una serie di** rituali **anch'essi** (6) mirati (2) **alla salute del corpo**: **per proteggersi, insomma, essi** (6) utilizzavano **tanto (7) le medicine e gli** interventi chirurgici, **quanto (7)i** *portafortuna* **e le** preghiere **agli dei**.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
2. Proposition implicite relative construite par un participe passé : difficulté à comprendre l'élément auquel le participe se réfère.
3. Gérondif : mode verbal implicite qui empêche l'indentification du sujet logique. De plus, sa valeur dans la proposition n'est pas claire.
4. Proposition finale avec le verbe au subjonctif : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, la valeur peut être peu claire. En outre, le subjonctif est un mode verbal enseigné au niveau avancé.
5. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
6. Pronom personnel peu utilisé dans la langue orale et dans l'enseignement de l'italien L2, où nous utilisons le pronom "loro" : difficulté à comprendre le nom qu'il remplace.
7. Conjonction de comparaison, dont la valeur est peu claire.

Texte original paragraphe 11 :

Medicina naturale e chirurgia

Per quanto riguarda le cure, (1)gli Egizi utilizzavano **una vasta** gamma **di** rimedi **naturali, tra cui il** miele, **i** fichi, **i** datteri, **il** succo **di** *melagrana*, **l'olio di** ricino, **le** ninfee **e l'**oppio. **Facevano inoltre ricorso alla** chirurgia, **anche se** raramente: **sono stati infatti** rinvenuti (2) strumenti **(3) come** *pinze*, **coltelli**, **fili di** sutura **e** *trapani* (**come quelli della** foto, *scolpiti* **sulla parete del** tempio **di** Kom Ombo).(4) **Si sa per certo che** (5) trapanavano **il** cranio **per curare mali di testa e disturbi** mentali, **e che (5) eseguivano operazioni** odontoiatriche: **il** ritrovamento **di ponti** dentari **dimostra come le cure** dentistiche **avessero raggiunto (6) un** livello **elevato se** rapportato **(7) alle conoscenze di allora**. **La** prevenzione **si** basava **soprattutto**, **come del resto anche oggi (8), sull'**igiene **e la** pulizia: fondamentale **era perciò l'importanza (3) dell'acqua nella vita quotidiana**.

Cosmesi

Gli Egizi **facevano largo uso di** kohl (**o** kajal), **una** mistura **di minerali** polverizzati (**di colore verde** scuro **o nero**)(4) mista **a** grasso **animale che veniva applicata (2) intorno agli occhi con un** bastoncino (**l'**equivalente **dell'**odierno eyeliner)(4). **Oltre che per uso** cosmetico **(1) il** kohl **era** impiegato (2) **anche a scopo medico**. **Grazie al suo colore** scuro(1) **aiutava a proteggere gli occhi dal sole e teneva lontane le** mosche, portatrici **di gravi** infezioni. **Nelle immagini un vasetto** (9)per **il** kohl **a forma di** *ippopotamo* **e una statua di** divinità **con gli occhi** ridisegnati.

Problématiques liées à la morphosyntaxe :

1. Structure complexe avec dislocation à gauche.
2. Proposition passive : le complément d'agent peut être ambigu. De plus, difficulté à identifier le sujet logique et grammatical.
3 Ordre SVO pas respecté : difficulté dans l'identification des elements de base de la proposition.
4. Proposition entre parenthèses qui crée une perte de linéarité du discours.
5. Proposition présentative qui introduit une subordonnée complétive : syntaxe complexe qui crée une fragmentation excessive du discours. De plus, difficulté à reconnaitre les elements principales.

6. Subjonctif : mode verbal peu utilisé dans le discours parlé et enseigné au niveau avancé dans le cas de l'italien L2.
7. Proposition de l'hypothèse implicite, avec le verbe au participe passé sans auxiliaire : syntaxe complexe. Difficulté de comprendre la valeur de la phrase et l'élément auquel le participe se réfère.
8. Proposition incidente qui crée une perte de linéarité du discours.
9. Absence du verbe dans la proposition, qui crée une confusion dans l'individuation des elements principales.

Proposition de simplification paragraphes 10,11 :

Gli Egizi e la medicina
Gli Egizi studiano il corpo umano e sviluppano una nuova scienza medica.
In Egitto i medici sono i sacerdoti. Nelle scuole all'interno dei templi i sacerdoti insegnano ai giovani le tecniche e i segreti della medicina. La medicina si lega alla religione, infatti secondo gli Egizi le malattie sono il risultato della volontà degli dèi cattivi. Gli Egizi utilizzano molti prodotti naturali per curare i malati (il miele, i fichi, i datteri, il succo di melagrana, l'olio di ricino, le ninfee e l'oppio), ma usano anche la chirurgia, soprattutto per il dolore alla testa e ai denti.
Gli Egizi mettono intorno agli occhi il kohl (o kajal), cioè una polvere nera, perché aiuta a proteggere gli occhi dal sole e tiene lontano le mosche.

4.4 ANALYSE DU TEXTE SIMPLIFIÉ

Le texte simplifié a été soumis à l'analyse « Corrige ! », afin de vérifier les niveaux de lisibilité.
Les indices GULPEASE de tous les paragraphes ont des valeurs comprises entre 61 et 62, ce qui signifie que le texte présente un degré de difficulté plus bas que le texte original. Ces valeurs numériques dans l'échelle de valeurs de l'Index GULPEASE sont en effet attribuées à des textes définis comme « faciles », pour l'élève en langue italienne de ce niveau scolaire. Évidemment pour un élève étranger cela reste un texte de haut niveau, mais certainement plus accessible que l'original. Une grande différence entre les deux versions peut être observée dans la longueur moyenne des phrases : d'une moyenne de 24/25 mots par phrase, nous obtenons une moyenne de 13/15 mots par phrase dans la version simplifiée. Cette caractéristique respecte les indications données par Piemontese (1996: 135, notre traduction) : « en ce qui concerne la langue italienne, les textes sont très lisibles pour les personnes ayant un niveau d'éducation moyen-faible si le nombre moyen de mots par phrase est d'environ 20 mots. Afin que les textes soient très lisibles pour les personnes qui, à cause de différentes raisons, ont majeur besoin de facilitation, les phrases ne doivent pas dépasser 10-15 mots. »[60], tout comme dans le cas des élèves étrangers.

[60] Version originale: "per la lingua italiana, i testi risultano di alta leggibilità a persone con istruzione medio-bassa, se il numero medio di parole per frase si aggira intorno alle 20 parole. Perché i testi risultino di

Section 3.1

Indice GULPEASE = 61
Phrases : 47 - Longueur moyenne = 15,53 mots
Mots : 730 - Longueur moyenne = 4,78 lettres

Degré de compréhension selon le niveau de scolarisation :

Élémentaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Intermédiaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Avancé	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile

Analyse lexicale :

Vocabulaire de base	**Nombre mots**	**% mots**
Fondamentale	580	79,45
Usage intensif	57	7,81
Haute disponibilité	6	0,82
Total des mots appartenant au VdB	643	88,08
Non présent dans le VdB	*87*	*11,92*

Section 3.2

Indice GULPEASE = 62
Phrases : 146 - Longueur moyenne = 14.70 mots
Mots : 2146. Longueur moyenne = 4,76 lettres

Degré de compréhension selon le niveau de scolarisation :

Élémentaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Intermédiaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Avancé	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile

Analyse lexicale :

Vocabulaire de base	**Nombre mots**	**% mots**
Fondamentale	1640	76,42
Usage intensif	129	6,01
Haute disponibilité	7	0,33
Total des mots appartenant au VdB	1776	82,76
Non présent dans le VdB	370	17,24

Section 3.3

Indice GULPEASE = 63
Phrases : 133. Longueur moyenne = 12,65 mots
Mots : 1682. Longueur moyenne = 4,95 lettres

---

altissima leggibilità a persone che, per varie ragioni, abbiano il massimo bisogno di facilitazione da parte del testo, le frasi non dovrebbero superare le 10-15 parole".

Degré de compréhension selon le niveau de scolarisation :

Élémentaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Intermédiaire	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Avancé	Presque incompréhensible	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile

Analyse lexicale :

Vocabulaire de base	**Nombre mots**	**% mots**
Fondamentale	1343	79,85
Usage intensif	117	6,96
Haute disponibilité	22	1,31
Total des mots appartenant au VdB	1482	88,11
Non présent dans le VdB	*200*	*11,89*

CHAPITRE 5

RECHERCHE ACTION

Pour comprendre l'efficacité réelle de la version simplifiée, nous avons décidé de la faire évaluer par les élèves eux-mêmes, qui ont donné leur avis en remplissant deux questionnaires. Dans les paragraphes suivants, les phases du travail seront expliquées en détail et enfin nous arriverons aux conclusions pour comprendre les avantages et les limites du livre.

5.1 HYPOTHÈSES ET PARTICIPANTS

La décision de simplifier un chapitre de manuel scolaire a révélé le désir de comprendre son utilité réelle pour les élèves étrangers.
La question initiale était : est-ce que la modification améliore vraiment la compréhension d'un texte par des élèves adolescents qui apprennent l'italien L2 ?
A partir de cette question, nous avons décidé de faire évaluer la version simplifiée par six élèves immigrés inscrits à l'école secondaire I.T.C. Zappa de Saronno (MI), qui suit le cours « Intercultura » proposé par l'Institut pour aider les élèves dans leur parcours scolaire.
Tous les élèves présents au moment de l'expérimentation, avaient au moins un an de scolarité en Italie. Les langues d'origine sont différentes : espagnole, française, arabe, chinoise et langues créoles. Nous avons décidé de travailler sur le livre d'histoire parce qu'en général c'est l'une des matières scolaires les plus difficiles pour les élèves étrangers.

5.2 PHASES DE TRAVAIL

L'ensemble du travail a eu lieu pendant un après-midi, au moment du cours du projet « Intercultura », d'environ une heure et demie, et comprend trois phases :
1. Questionnaire de pré-simplification
2. Lecture du texte simplifié
3. Questionnaire post-simplification et interviews

5.2.1 Questionnaire de pré-simplification

Au cours de la première phase du travail, qui a duré environ 20 minutes, un questionnaire anonyme a été soumis aux élèves**.**

Le questionnaire est divisé en deux parties. Dans la première partie, les données personnelles ont été demandées ainsi que d'autres informations liées à la situation de l'élève. En particulier, les élèves devaient indiquer l'âge, la nationalité, la langue maternelle et le nombre d'années de fréquentation dans les écoles italiennes, en précisant le degré. Dans la deuxième partie, les élèves devaient répondre à trois questions ouvertes concernant l'étude des manuels scolaires. En particulier, les questions sont :

1. Quelles sont les principales difficultés quand tu étudies le manuel scolaire ?
2. Que fais-tu pour mieux comprendre le manuel scolaire ?
3. Que fait l'enseignant pour t'aider à mieux comprendre le manuel scolaire ?

Le choix de la question ouverte est expliqué dans le fait que, de cette manière, l'élève était totalement libre de donner son opinion, sans être influencé par les conseils donnés.

Les réponses que nous avons obtenu sont similaires dans tous les questionnaires.

Réponse à la question 1 :

Toutes les réponses sont incluses dans la phrase d'un questionnaire : « Je lis mais je ne comprends pas ce qui est écrit ». Deux élèves mentionnent en particulier le lexique difficile. De plus, un élève se plaint du grand nombre de pages à lire dans chaque chapitre.

Réponse à la question 2 :

En règle générale, l'élève en difficulté met en œuvre ces techniques :

- souligner avec un crayon les mots difficiles à retenir,
- rechercher la signification de mots inconnus sur internet,
- demander au camarade la signification des mots inconnus.

Réponse à la question 3 :

Les élèves déclarent que l'enseignant pour faciliter la compréhension du livre :

- explique le sujet en utilisant des mots simples,
- complète l'explication avec des exemples,
- prépare un résumé pour l'élève étranger.

5.2.2 Lecture du texte simplifié

La deuxième phase de la recherche-action prévoyait la lecture du chapitre simplifié par les élèves étrangers. Cette partie a duré environ 40 minutes.

Comme il n'était pas possible de tester la version simplifiée pendant les heures d'explication du thème en classe avec les camarades italiens, nous avons demandé aux élèves de lire quelques pages pendant l'heure du projet « Intercultura ». Ainsi, la version simplifiée a été utilisée comme une revue des concepts déjà étudiés précédemment.

Avant de commencer la lecture par les élèves, nous avons mentionné les éléments auxquels ils devraient prêter attention en lisant. Par la suite, les élèves ont travaillé de façon indépendante, en lisant trois paragraphes chacun et en parcourant tout le texte simplifié.

5.2.3 Évaluation finale

Une fois que les élèves ont fini de lire, ils ont d'abord reçu un questionnaire d'évaluation du texte simplifié, puis nous avons leur demandé à travers des interviews orales quels étaient les avantages et les inconvénients de cette version. Cette phase a duré environ 30 minutes.

Le questionnaire se compose de treize questions à choix multiples, qui ont la même structure : « J'ai mieux compris le texte, parce que ... ». Les questions concernent les choix au niveau lexical, morphologique, syntaxique et sur l'utilisation du paratexte. La dernière question diffère des autres et concerne l'utilité de la présence des exercices à la fin de chaque section.

S'agissant d'un questionnaire de satisfaction, le choix des réponses correspond à une échelle, en particulier :

1 = « absolument pas »

2 = « plus non que oui »

3 = « plus oui que non »

4 = « absolument oui »

En ce qui concerne les interviews orales, la question posée aux élèves était la suivante : « Qu'est-ce qui, selon toi, est le plus utile pour comprendre le texte simplifié ? Et qu'est-ce qui, selon toi, n'est pas utile ? »

L'objectif était de comprendre si les choix de simplifications apportés, qui ont été discutés dans les chapitres précédents, étaient vraiment utiles pour les élèves étrangers et d'évaluer si cette version était appropriée et agréable aux utilisateurs pour lesquels elle a été élaborée.

De l'analyse de questionnaire, nous pouvons affirmer que, en général, la version simplifiée est mieux comprise par l'élève étranger. Mais il y a des caractéristiques qui ont été plus appréciées et d'autres qui ont, contrairement à ce que nous nous attendions, créé des difficultés.

Nous reportons ici les considérations données par chaque élève.

Élève 1

Pays d'origine : Madagascar

Langue maternelle : Malgache et Français

Années d'école en Italie : 3

Elle affirme que les caractéristiques de la version simplifiée plus utiles à la compréhension ont été :

- la présence de la première page pour comprendre les cordonnées ;
- la présence des post-it avec les mots difficiles ;
- la synthèse finale pour résumer les concepts clés ;
- la présence du sujet répété, parce que c'est une aide à comprendre ce dont nous parlons. En effet, cette considération est due aussi au fait qu'en français (langue maternelle) le sujet est souvent répété ou pronominalisé ;
- les exercices en forme ludique, parce que plus « amusants » à faire.

Au contraire elle a déclaré que des caractéristiques ont empêché la lisibilité et la compréhension, en particulier :

- la substitution du passé simple avec le présent. Cette problématique est liée à l'habitude de la fille à étudier des manuels d'histoire dont le passé simple est utilisé, du moment qu'elle a déjà fréquenté trois années d'école en Italie ;
- la répétition des informations clés, parce qu'elle alourdit les textes et fait perdre l'intérêt ;
- les phrases courtes, parce que cela fragmente trop le discours et il y a une perte de sens du discours. En effet, cette considération est due aussi au fait que le français est une langue qui préfère les propositions hypotactiques, donc la fille est habituée à ce type de structure syntaxique.

De plus, l'élève affirme que l'utilisation des nombreuses images n'influence pas sa compréhension du texte, donc elles ne sont pas si nécessaires.

Élève 2

Pays d'origine : Bolivie

Langue maternelle : Espagnol

Années d'école en Italie : 2

Elle affirme que les caractéristiques de la version simplifiée plus utiles à la compréhension ont été :

- la présence des post-it avec les mots difficiles ;
- la synthèse finale pour résumer les concepts clés ;

- les nombreuses images, qui aident à comprendre des concepts et mots difficiles ;
- le caractère gras, qui met en évidence les concepts clés ;
- les mots courants au lieu de mots plus recherchés ;
- les phrases courtes, où c'est plus facile de retrouver les éléments de base de la proposition.

Au contraire elle a déclaré que des caractéristiques ont empêché la lisibilité et la compréhension, en particulier :

- la présence de la première page, parce que, selon son opinion, ce n'est pas bien expliqué et prête à confusion ;
- la présence du sujet répété. En effet, cette considération est due au fait qu'en espagnol (langue maternelle) le sujet n'est pas obligatoire ;
- la substitution du passé simple avec le présent. Cette problématique est liée à l'habitude de la fille à étudier des manuels d'histoire dont le passé simple est utilisé, du moment qu'elle a déjà fréquenté deux années d'école en Italie. En outre, en espagnol le passé simple est un verbe normalement utilisé, donc elle a l'habitude de distinguer les plans temporels ;
- la répétition des informations clés, parce qu'elle alourdit les textes et fait perdre l'intérêt.

Élève 3

Pays d'origine : Liban

Langue maternelle : Arabe

Années d'école en Italie : 3

Il affirme que la version simplifiée est totalement plus utile à la compréhension et il a apprécié chaque solution adoptée. La seule caractéristique qui, selon lui, a empêché la lisibilité et la compréhension est la répétition des informations clés, parce qu'elle alourdit les textes et fait perdre l'intérêt. De plus, il conseille d'ajouter des informations supplémentaires, plus précisément, il voudrait une comparaison entre l'ancienne Egypte et l'Egypte actuelle. Cette affirmation révèle que l'élève a déjà fréquenté des années dans l'école italienne (précisément trois), donc il est habitué à étudier sur des manuels scolaires. L'exigence est inconsciemment résultante d'un besoin d'éléments de motivations majeurs, qui nécessitent un effort cognitif plus important et donc un défi de compréhension majeur.

Élève 4

Pays d'origine : Honduras

Langue maternelle : Espagnol

Années d'école en Italie : 1

Elle affirme que les caractéristiques de la version simplifiée plus utiles à la compréhension ont été :

- la présence de la première page pour comprendre les cordonnées ;
- la présence des post-it avec les mots difficiles ;
- le caractère gras, qui met en évidence les concepts clés ;
- les mots courants au lieu de mots plus recherchés ;
- les phrases courtes, où c'est plus facile de retrouver les éléments de base de la proposition.
- les exercices en forme ludique, parce que « on a plus envie de le faire ».

Au contraire elle a déclaré que des caractéristiques ont empêché la lisibilité et la compréhension, en particulier :

- la synthèse finale pour résumer les concepts clés, parce que c'est trop complexe. La fille conseille d'utiliser des phrases plus courtes et insérer seulement les mots clés ;
- la présence du sujet répété. En effet, cette considération est due au fait qu'en espagnol (langue maternelle) le sujet n'est pas obligatoire ;
- la substitution du passé simple avec le présent. Cette problématique est liée au fait qu'en espagnol le passé simple est un temps couramment utilisé, donc elle a l'habitude de distinguer les plans temporels ;
- la répétition des informations clés, parce qu'elle alourdit les textes et fait perdre l'intérêt.

De plus, l'élève conseille d'ajouter plusieurs post-it parce qu'ils sont agréables et, surtout, il y a encore des mots inconnus.

Élève 5

Pays d'origine : Congo

Langue maternelle : Kituba et Français

Années d'école en Italie : 2

Elle affirme que la version simplifiée est plus facile pour la compréhension et elle a apprécié presque chaque solution adoptée. Les seules caractéristiques de la version simplifiée plus utiles à la compréhension ont été sont la répétition des informations clés, parce qu'elle alourdit les textes et fait perdre de l'intérêt ainsi que l'utilisation des phrases courtes, parce que cela fragmente trop le discours et il y a une perte de sens du discours. En effet, cette dernière considération est due aussi au fait que le français est une langue qui préfère les propositions hypotactiques, donc la fille est habituée à ce type de structure syntaxique.

Élève 6

Pays d'origine : Chine

Langue maternelle : Chinois

Années d'école en Italie : 2

Il affirme que la version simplifiée est plus facile pour la compréhension et il a apprécié presque chaque solution adoptée. Les seules caractéristiques qui, selon lui, ont empêché la lisibilité et la compréhension sont la première page ainsi que la synthèse finale.

En ce qui concerne la première page, selon son opinion, ce n'est pas bien expliqué et prête à confusion. Cette constatation est due au fait que le concept du temps diffère entre l'Italie et la Chine, et dans le texte les dates sont graphiquement fournies sur une frise chronologique, qui cache une façon de penser liée à la culture européenne. Quant à la synthèse finale, l'élève la considère trop complexe : il conseille d'utiliser des phrases plus courtes et insérer seulement les mots clés. Une autre difficulté rencontrée par l'élève est le choix d'utiliser les chiffres romains pour les siècles et le nom de pharaons. Cette constatation est intéressante, parce qu'elle montre la différence entre les systèmes de chiffres dans les deux pays.

De plus, l'élève conseille d'ajouter plusieurs post-it parce qu'il y a beaucoup de mots encore inconnus.

CONCLUSION

Dans ce mémoire nous avons étudié et testé l'une des stratégies de facilitation possibles qui permettent aux élèves étrangers d'étudier l'italien dans les disciplines scolaires : la simplification des manuels scolaires.

Après avoir compris que le processus de compréhension est lié aussi à la complexité du langage des textes, nous avons mis en évidence, au niveau général, les caractéristiques des manuels scolaires qui provoquent la majorité de difficultés. A partir de ces données et des recherches en linguistique nous avons étudié les méthodes les plus efficaces pour simplifier un texte écrit, au niveau linguistique et de choix des contenus. Enfin, nous avons décidé de mettre en pratique les théories et créer une version simplifiée d'un chapitre d'un manuel scolaire et de le tester sur des élèves afin d'avoir des feedback.

La simplification présentée n'est qu'un exemple possible de travail sur le texte, qui peut différer mais doit toujours prendre en compte les indications fournies par les chercheurs. De plus, cette simplification a été réalisée au niveau général, non basée sur des utilisateurs spécifiques. En effet, lorsqu'un enseignant doit soumettre un texte disciplinaire à sa classe multilingue et multiculturelle, il doit réajuster le texte, malgré qu'il soit déjà simplifié, en fonction des besoins des élèves spécifiques. Dans les faits, de nombreuses difficultés dépendent de l'âge des élèves, de leur prédisposition, de leur milieu socio-économique et culturel, de la relation qui s'établit entre eux et les enseignants.

Nous avons pensé que cet exemple pourrait être utile comme point de départ pour comprendre comment avancer en matière d'enseignement inclusif. En effet, ce type de facilitation permet non seulement à l'enseignant de proposer, à travers le matériel gradué, le même contenu, mais surtout à l'élève étranger de ne pas se sentir différent de ses camarades italiens.

De l'analyse de l'expérimentation pratique de la version simplifiée nous pouvons affirmer que, en général, la version simplifiée est mieux comprise par l'élève étranger. Mais il y a des caractéristiques qui ont été mieux appréciées et des autres qui ont, contrairement à ce que nous nous attendions, créé des difficultés.

La caractéristique la plus utile, selon les élèves, a été la présence de post-it avec des mots difficiles, et des élèves ont même conseillé d'en augmenter le nombre, car il y a encore beaucoup de mots qu'ils ne comprennent pas. Les résumés finaux étaient également utiles, bien que la plupart des élèves aient suggéré de réduire davantage la difficulté en utilisant seulement les mots-clés. Le choix de proposer des exercices de nature ludique a été apprécié par les élèves, qui ont l'habitude de faire des exercices plus structurés et traditionnels. En ce qui concerne la partie

graphique, en général les élèves ont apprécié la présence d'images pour soutenir le texte et l'utilisation de gras pour les mots-clés. Selon l'opinion des élèves, le texte est facile à lire, mais, contrairement à ce qui était attendu, l'utilisation des verbes au présent a créé des problèmes aux élèves qui ont déjà fréquenté deux ou trois années dans l'école italienne. En outre, les élèves hispanophones ont critiqué la présence du sujet répété parce que, selon eux, cela a donné un sentiment de lourdeur et de répétitivité.

Enfin, un élève qui a fréquenté déjà trois années d'école italienne a suggéré d'ajouter une section de comparaison entre le passé et le présent, afin de lier ce qui est lu aux événements actuels. Cette affirmation révèle que l'élève qui a déjà fréquenté durant des années l'école italienne ressent l'exigence d'avoir des éléments de motivations majeurs, qui nécessitent un effort cognitif plus haut et donc un défi de compréhension majeur.

Nous pouvons conclure que les choix de simplification ne sont pas valables pour tous les élèves, en particulier à cause des caractéristiques de langue d'origine et le nombre d'années déjà fréquentées dans l'école italienne. Nous pouvons affirmer que pour les élèves qui sont à l'école italienne depuis un an (ou deux ans si la langue maternelle n'est pas une langue néolatine, comme dans le cas du chinois) le travail de simplification sur le texte est le meilleur moyen pour qu'ils puissent commencer à affronter la langue des disciplines. Au contraire, les élèves qui fréquentent l'école italienne depuis deux ans ou trois ans ont la nécessité d'avoir, en plus des concepts primaires, des parties à participation cognitives plus élevée, comme par exemple des comparaisons avec l'actualité et d'interdisciplinarité (comme la géographie et le droit)

Toutefois nous devons rappeler que, du moment que l'échantillon auquel la version simplifiée a été testée n'était pas grand, les résultats sur une grande échelle pourraient donner des données supplémentaires, dont ici nous n'avons pas parlé. Nous pouvons quand même affirmer que dans ce mémoire nous avons commencé à prélever des signes et conseils outils pour comprendre dans quelle direction l'école devrait évoluer.

Il est important de souligner que ce type de travail ne concerne pas seulement l'enseignement des disciplines linguistiques et humanistes, mais aussi des disciplines scientifiques : l'apprentissage et le développement de la langue italienne passent par toutes les langues utilisées à l'école. Le même discours peut être fait en ce qui concerne la langue orale, laquelle, dans ce contexte, nous n'avons que brièvement discuté, mais qui complète et soutient le texte écrit.

Il est nécessaire que les enseignants et les éditeurs soient conscients de la nécessité de créer des manuels adaptés aux élèves étrangers, car ils permettent non seulement une amélioration réelle et durable de la compétence linguistique, mais surtout une plus grande motivation qui stimule également le développement de l'autonomie.

BIBLIOGRAPHIE

Amoruso C., 2010, *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo

Baccella C., 2014, *Atlante online di geografia: facilitazione di testi,* in Italiano LinguaDue, 2, Università degli Studi di Milano, Milano

Bailin A., Grafstein A., 2016, *Readability: text and context*, Palgrave Macmillan, Londra UK

Balboni P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher Editore, Torino

Balboni P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET università, Torino

Balboni P.E., 2008, *Italiano L2: una via italiana*, in Studi di glottodidattica, 1, 17-31, Università degli Studi di Bari

Balboni P.E. (a cura di), 2000, *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema libri, Petrini Editore, Torino

Balboni P.E., Mezzadri M. (a cura di), 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher Editore, Torino

Beacco J.C., Coste D., Van de Ven P.H., Vollmer H., 2010, *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Bosc F., 2004, *"Finalmente ho capito!" La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica*, Progetto "Italiano L2 per studiare". La lingua delle discipline, Quaderno N.7, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Regione Piemonte

Brancati A., Pagliarani T., *Operazione storia*, La Nuova Italia-Rizzoli, Milano

Brown G., Malmkjaer, K, Pollitt, A, Williams, J. (a cura di), 1995, *Language and understanding*, Oxford University Press, Oxford

Brulhart M., 1986, *Foreigner Talk in the ESL Classroom: Interactional Adjustment to Adult Students at Two Language Proficiency Levels*, in TESL Canada Journal, 3, Special Issue

Calò R., 2015, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*. Aracne Editrice, Roma

Calò R., Ferreri S. (a cura di), 1997*, Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel n.18, La Nuova Italia, Firenze

Calvino Italo, 1995, *"L'antilingua",* in *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 149-154 (prima pubblicazione su "Il Giorno", 3 febbraio 1965)

Caon F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino

Coluccio M., 2011, *Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale*, in Italiano LinguaDue, 1, Università degli Studi di Milano, Milano

Comodi A., 2010, *La facilitazione del testo a contesto ridotto*, Guerra Edizioni, Perugia

Conquet A., Richaudeau F., 1973*, Cinq méthodes de mesure de la lisibilité*, in Comunication et langages, 17, 5-16

D'Annunzio B., Luise M.C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra Edizioni, Perugia

De Beaugrande R.A., Dressler W.U., 1994, *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna (edizione originale 1981)

De Beni R., Cisotto L., Carreti B., 2001, *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, 43-64, Erickson, Trento

De Mauro T., 1985, *Appunti e spunti in tema di (in)comprensione*, in Linguaggi, anno 2(3), 22-32, Cooperativa Spazio Linguistico, Roma

De Mauro T., Gensini S., Piemontese M.E., 1988, *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Bulzoni, Roma (Atti del XIX congresso internazionale)

De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma

De Mauro T., 2017, *Storia linguistica dell'italiana unita*, , Edizione digitale, Laterza, Roma-Bari (prima edizione 1963)

Della Casa M., 1989, *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Franco Angeli Libri, Milano

Ferguson, C.A., 1968, *Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins*, Paper given at the Conference on Pidginization and Creolization of Languages, Kingston, Jamaica, April 1968, in https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030844.pdf

Gasperin C., Maziero E., Specia L., Pardo T., Aluisio S.M., 2009, *Natural language processing for social inclusion: a text simplification architecture for different literacy levels*, in Proc. of SEMISH-XXXVI Seminario Integrado de software and hardware, 387-401

Gharbavi A., Iravani H., 2014, *Is Teacher Talk Pernicious to Students? A Discourse Analysis of Teacher Talk,* in Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98, 552-561

Goodman K.S., 1967, *Reading: a psycholinguistic guessing game*, in Journal of the reading specialist, 6, 126-135

Grassi R., 2002, *Educazione linguistica nella scuola plurilingue: la microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media*, in Linguistica e Filologia, 14, 195- 212

Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia

Haviland S.E., Clark H.H., 1974, *What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension*, in Journal of verbal learning and verbal behaviour, 13, 512-521

Khany R., Malmir B., 2017, *The development and validation of an English language teacher talk functional scale*, in Iranian Journal of Language Teaching Research, 5(2), 37-52, Urmia University

Kintsch W., 1998, *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, University Press, Cambridge

Lanier V., 2011*, L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises : éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*, Université de Bourgogne, Archive Ouverte HAL

Lecca M.T., Pudda V., 1988*, Il testo descrittivo* in Guerriero A.R. (a cura di*) L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*, La Nuova Italia, Firenze

Levorato M.C., 1988, *Racconti storie e narrazioni: I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna

Levorato, M.C., 2000, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna

Lucisano P., Piemontese M.E., 1988, *GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in Scuola e città, 3(31), 110-124, La Nuova Italia, Firenze

Luise M.C., 2003, *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Coordinate - Volume I*, Guerra Edizioni, Perugia

Luise M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda*, UTET università, Torino

Lumbelli L., 1989, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma

Lumbelli L., 2009, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza Editori, Roma-Bari

Lumbelli L., Mortara Garavelli B., 1999, *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Dell'Orso, Alessandria

Manili P., 2007/2008, *L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche. Un approccio orientato all'azione*, in Rassegna dell'istruzione 1, Glossario, 50-62

Meng H., 2008, *Social Script Theory and Cross-Cultural Communication*, in Intercultural Communication Studies, 17(1), 132-138

Mesnager J., 2002, *Pour une étude de la difficulté des textes. La lisibilité revisitée*, in Le Français aujourd'hui, 137, 29-40, Armand Colin Editeur

Michaud, A., 1997, *Bref Survol du Processus de Compréhension*, Texte d'introduction utilisé lors du lancement du livre «Système d'opération d'Einstein» à Mensa - Québec le 31 mai 1997, in gsjournal.net

Minsky, M., 1975, *'Minsky's frame system theory'* in Schanck and Nash-Weber (a cura di), Theoretical issues in natural language processing, Cambridge, Massachusetts, 104-116.

Miras G., Narcy-Combes J.P., 2015, *La langue de chacun, la langue de l'école : variations et résistances*, in Langues, cultures et sociétés, 1, Archive Ouverte HAL

Petersen S.E., Ostendorf M., 2007, *Text Simplification for Language Learners: A Corpus Analysis*, in Proc. of the Workshop on Speech and Language Technology in Education, SLaTE, 69-72, Farmington, PA.

Piemontese M.E., 1996, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli

Rumelhart, D.E., 1980, *Schemata: the building blocks of cognition*, in R.J. Spiro et al. (a cura di) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 33-58, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Saggion H., 2017, *Automatic Text Simplification*, Morgan & Claypool, Series Editor Graeme Hirst, University of Toronto, 1-15

Sayer, I.M., 2013, *Misunderstanding and language comprehension*, Procedia-Social and behavioural sciences, 70, 738-748, sciencedirect.com

Serragiotto G. (a cura di), 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, I quaderni del CEG 2/2009, Studio LT2, Venezia

Serragiotto G., 2005, *Tecniche di semplificazione dei testi disciplinari per alunni stranieri: la contestualizzazione*, in arca.unive.it

Simard C., 2001, *Langue et acquisition des savoirs: Les compétences langagières dans les disciplines scolaires,* in Quebec francais ,123, 32-35, Les Pubblications Quebec francais,

Sorin N., 1996, *De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique*, in Revue québécoise de linguistique, 25(1), 61-98

Timbal-Duclaux L., 1984, *La transparence du texte : pour mesurer sa lisibilité*, in Communication et langages, 59, 1° trimestre 1984, 9-20

Thurmann E., Volmer H., Pieper I., 2010, *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Turchetta, B., 2005, Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua, Editori Laterza, Roma-Bari

Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M. (a cura di), 2005, *Insegnare e imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra Edizioni, Perugia

Van Dijk T.A., Kintsch W., 1983, *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academy Press

Vedovelli, M., 2017, *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma

Voghera M., 2001, *Riflessioni su semplificazione, complessità e modalità di trasmissione: sintassi e semantica*, in Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti, 65-78, Aracne editore, Roma

Vollmer H.J., 2006, *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg

Vygotsky, L. S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes,* MA: Harvard University Press, Cambridge

Walsh, S., 2002*, Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom,* in Language Teaching Research, 6(1), 3-23

Wood, D., Bruner, J., Ross, G., 1976*, The role of tutoring in problem solving*, in Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 17, 89–100

Woolley G., 2011, *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*, Springer Netherlands, in springer.com

Yanfen L., Yuqin Z., 2010*, A Study of Teacher Talk in Interactions in English Classes*, in Chinese Journal of Applied Linguistics, 33(2), 76-86

Zambelli L., 2014, *Semplificare I testi di studio: quando, come*, in Italiano LinguaDue, 1, Università degli Studi di Milano, Milano

SITOGRAPHIE

L'ultimo accesso a questi siti è stato effettuato in data 04/02/2018

http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_immigrazione/2017/Sintesi_RICM2016.pdf (XXVI Rapporto Immigrazione 2016 – Caritas e Migrantes)

http://www.corrige.it/ (Indice di leggibilità online)

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf (Ministero dell'Istruzione - La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri)

https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana (Articolo di De Mauro T., 2016, Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana)

http://www.ismu.org/area-scuolae-educazione-pubblicazioni/ (Pubblicazioni per anno – Fondazione Ismu)

http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri – MIUR)

http://www.itals.it/nozion/noziof.htm (Nozionario di glottodidattica)

http://www.migrantesonline.it/pls/siti/V3_S2EW_CONSULTAZIONE.mostra_pagina?id_pagina=19526&rifi=guest&rifp=guest (Rapporto Immigrazione: la scuola multietnica e l'università – Fondazione Migrantes)

ANNEXE 1

QUESTIONARIO PRE- SEMPLIFICAZIONE	
Età	
Nazionalità	
Lingua madre	
Quanti anni di scuola hai frequentato in Italia?	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 o più
Quali scuole hai frequentato in Italia?	☐ Scuola primaria ☐ Scuola secondaria di primo grado ☐ Scuola secondaria di secondo grado
Quali sono le maggiori difficoltà quando studi il libro scolastico?	…… …… …… ……
Cosa fai tu per capire meglio il libro scolastico?	…… …… …… ……
Cosa fa l'insegnante per aiutarti a capire meglio il libro scolastico?	…… …… …… ……

ANNEXE 2

QUESTIONARIO POST – SEMPLIFICAZIONE	
1 = NO **2= Più NO che si** **3 = Più SI che no** **4 =SI**	
Ho capito meglio il testo semplificato rispetto al testo che uso di solito in classe.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché nella prima pagina ci sono le indicazioni del tempo e dello spazio.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché ci sono parole che uso tutti i giorni.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché le parole importanti sono scritte in grassetto.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché c'è la spiegazione delle parole più difficili nei post-it colorati.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché i verbi sono al tempo presente e passato prossimo.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché ci sono tante immagini.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché c'è lo schema finale ("per ripassare") con le informazioni importanti.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché i titoli sono più facili.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché ci sono frasi corte.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché il soggetto della frase(=chi fa l'azione) è sempre scritto.	1 2 3 4 □ □ □ □
Ho capito meglio il testo perché molte informazioni e parole sono ripetute più volte.	1 2 3 4 □ □ □ □
Gli esercizi alla fine di ogni parte mi aiutano a studiare meglio.	1 2 3 4 □ □ □ □

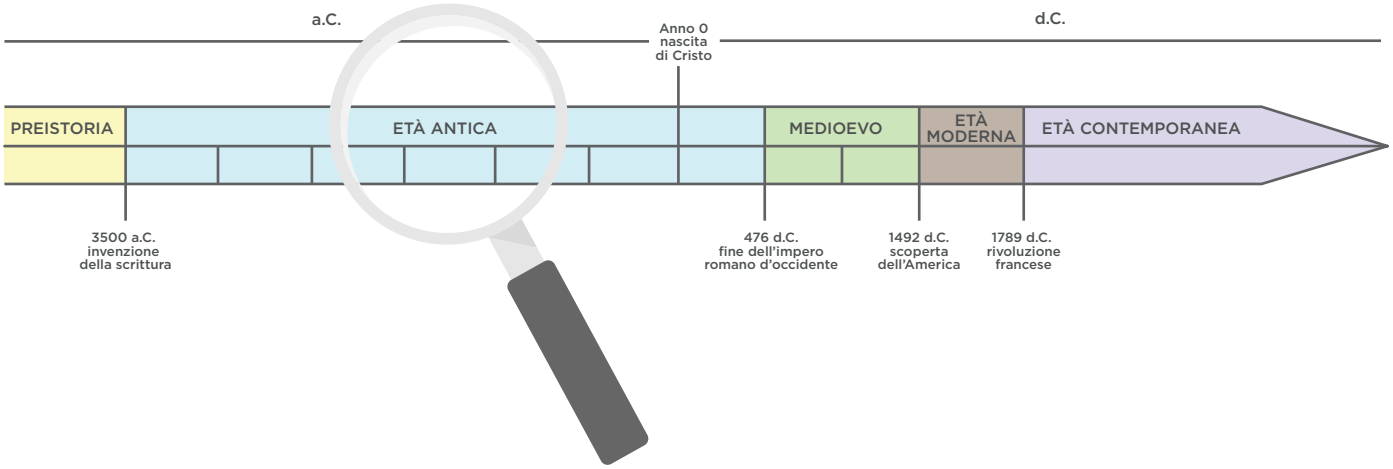
ANNEXE 3

Simplification des pages 52/72 du manuel "Operazione Storia 1", écrit par Antonio Brancati et Trebi Pagliarani et publié par La Nuova Italia - éditeur Rizzoli, en 2016,

Capitolo

3 L'ANTICO EGITTO

TEMPO

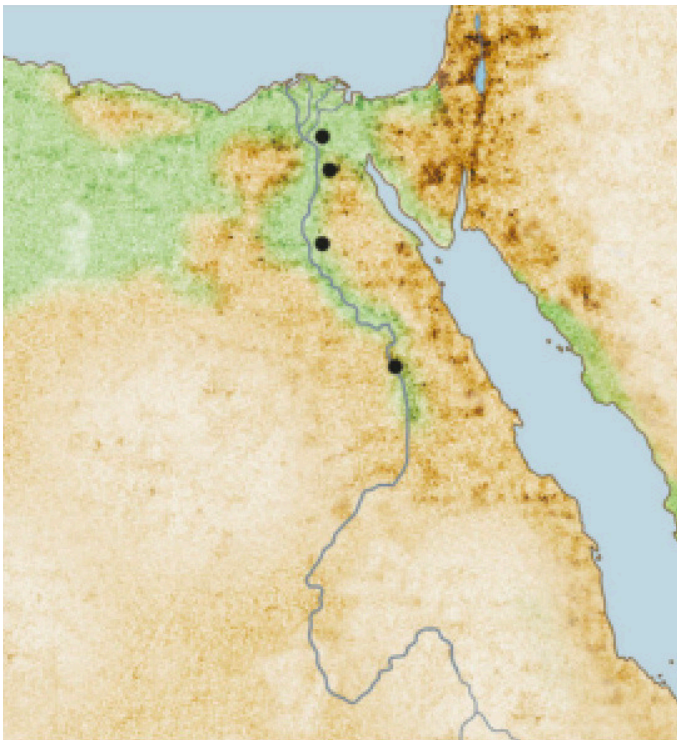


SPAZIO

3.1 I caratteri generali della civiltà egizia

L'Egitto e il Nilo

La civiltà egizia nasce e si sviluppa grazie alla presenza del **fiume Nilo**. Per questo motivo lo storico greco Erodoto (V secolo a.C.) definisce l'Egitto "dono del Nilo".
Il Nilo nasce nell'attuale Sudan (l'antico regno di Nubia), attraversa tutto il territorio egiziano e sfocia in un grande delta nel Mediterraneo.
Durante il regno egizio, ogni anno tra giugno e settembre, le acque del Nilo inondavano i terreni. Quando le acque si ritiravano, sul terreno restava **il limo**, cioè un fango fine di colore scuro che agiva come un **concime naturale**.
In questo modo le terre diventavano fertili e fornivano abbondanti raccolti per la popolazione.



Delta
Il punto in cui un fiume finisce ed entra nel mare si chiama foce.
Ci sono due tipologie di foce: a delta e a estuario.
La foce a delta è costituita da due o più rami. Questi rami si formano perché la corrente del mare è troppo debole e non riesce a spostare i detriti (cioè piccole rocce e sassi), che si accumulano. I rami del fiume formano una specie di triangolo che assomiglia alla lettera greca delta Δ.
La foce a estuario è costituita da un solo ramo. Il ramo si forma quando la corrente del mare è più forte. In questo caso l'acqua trasporta con sé i detriti, che allargano la foce.

SFOCIA
(verbo sfociare)
entrare nel mare

INONDAVANO
(verbo inondare)
l'acqua esce dai bordi del fiume e bagna molto le terre intorno

CONCIME
sostanza che aiuta il terreno a diventare fertile. Il concime è usato per coltivare

FERTILI
(singolare: fertile)
terreno ricco di sostanze nutritive. Su questo tipo di terreno si possono coltivare le piante

SI INARIDISCE
(verbo inaridire)
quando un terreno diventa secco, non ha più acqua

I primi villaggi nella valle del Nilo

Tra i 30.000 e i 10.000 anni fa, la zona nord dell'Africa si inaridisce. Adesso in questa zona c'è il deserto del Sahara. **Le popolazioni sono costrette a spostarsi intorno al Nilo**. Queste popolazioni creano piccoli villaggi e vivono grazie alla caccia e alla raccolta.
A partire circa dall'8000 a.C., i villaggi uniscono le forze e **costruiscono canali e dighe** per controllare le acque e irrigare i campi da coltivare. Grazie a questa rete idrica, come in Mesopotamia, anche in Egitto si passa ad **un'economia produttiva basata sull'agricoltura**.

Il faraone, padrone assoluto dell'Egitto

Gli Egizi sentono il bisogno di avere un potere forte e centrale per organizzare la costruzione dei canali e l'irrigazione delle terre.
Il potere centrale è nelle mani del faraone. Il faraone regna con potere assoluto e decide sulla vita politica, amministrativa e militare dell'intero Egitto. Il faraone **rappresenta il dio Horus** ed è venerato come una divinità buona che è scesa sulla Terra e dopo la morte torna in cielo per riunirsi agli altri dèi.
Per gli Egizi **tutto dipende dal faraone**: le piene del Nilo, la pace e la guerra tra gli uomini, la vita e la morte delle persone, la loro condizione di salute e anche la fertilità della terra. **Solo il faraone può fare le leggi e applicarle**. Il regime politico dell'antico Egitto é dunque la teocrazia.

Questo sarcofago rappresenta il faraone con i simboli del potere: il flagello, con cui si batte il grano, e il bastone dei pastori. Il potere del faraone infatti è anche quello di permettere alla popolazione di avere il cibo per vivere. Un altro simbolo è il cobra, che rappresenta la forza.

Teocrazia
La parola teocrazia deriva dai termini greci *theòs*, "dio", e *kràtos*, "potere", "comando".
È una forma di governo tipica delle società antiche in cui politica e religione si uniscono. Nella teocrazia il sovrano rappresenta la volontà degli dèi.

Economia produttiva
È un tipo di economia in cui gli esseri umani modificano l'ambiente e riescono con il lavoro a produrre una quantità di prodotti più grande rispetto al loro reale bisogno.

DIGHE
(singolare: diga) muro costruito dall'uomo per bloccare il corso del fiume e creare una zona con acqua ferma

IRRIGARE
dare acqua ad un terreno. In questo modo il terreno può essere coltivato

RETE IDRICA
insieme di canali che portano l'acqua

VITA AMMINISTRATIVA
tutte le attività che lo stato fa per mantenere l'ordine e favorire lo sviluppo

È VENERATO
(verbo venerare) adorare, in senso religioso

Il ruolo politico della nobiltà e dei sacerdoti

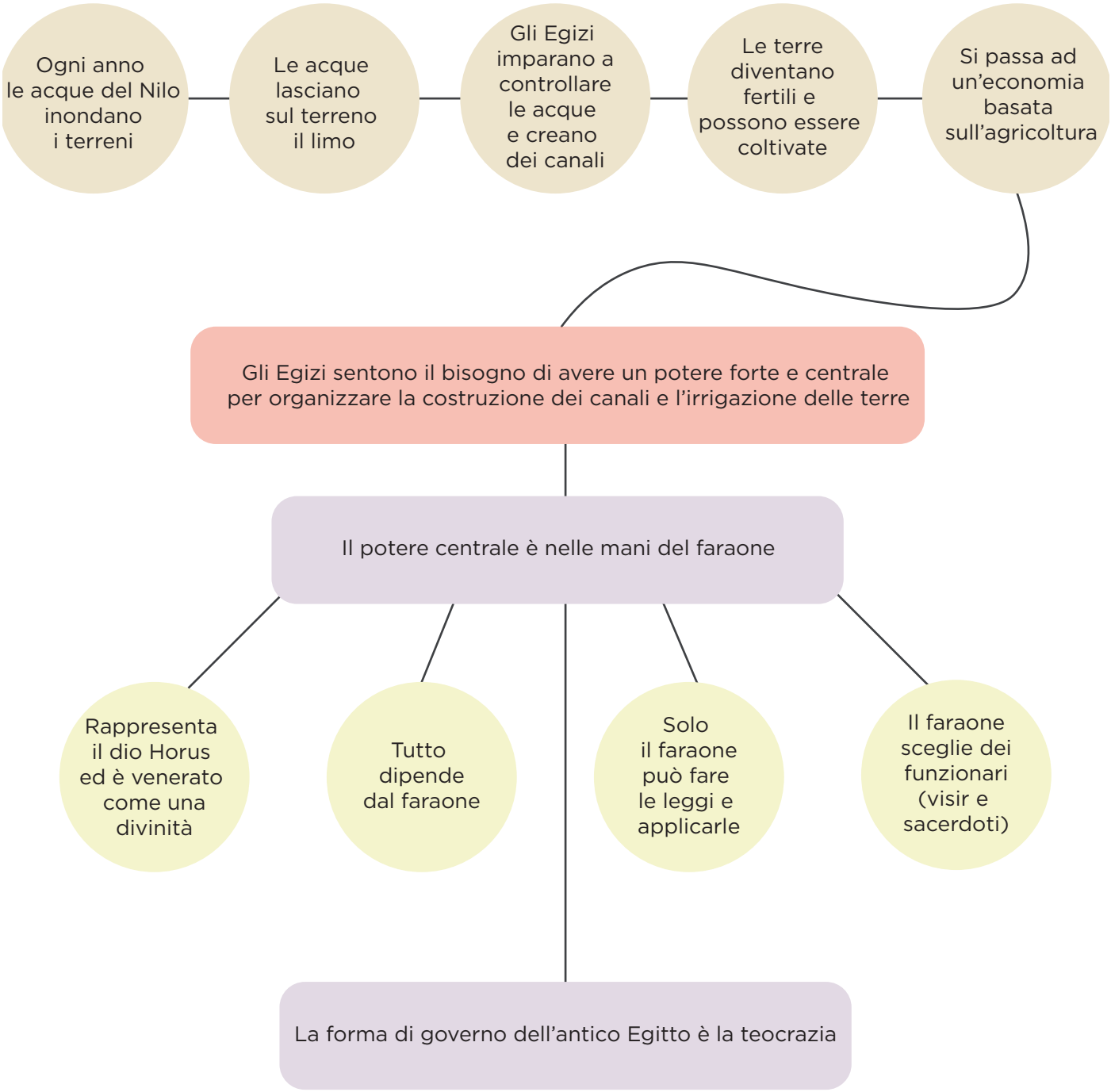
Il faraone ha il potere assoluto e sceglie dei **funzionari per i compiti militari, amministrativi e religiosi**. Il primo ministro e supremo consigliere del faraone si chiama **visir** e controlla tutta la parte amministrativa del regno.
Anche i **sacerdoti**, cioè i ministri della religione, hanno un grande peso sulle decisioni religiose, politiche, economiche e culturali. I sacerdoti consigliano il faraone, amministrano la giustizia e si occupano di attività scientifiche.
Nel corso della storia egizia, i funzionari e i sacerdoti **aiutano il faraone a governare**. Tuttavia, con il passare del tempo, queste persone **diventano una minaccia per l'unità politica** del paese. Infatti cercano di rendersi indipendenti dal potere centrale e vogliono mantenere il potere nella propria famiglia e trasmetterlo per via ereditaria.

FUNZIONARI
(singolare funzionario) persona che ha un potere che le è stato dato da un capo (faraone).

RENDERSI INDIPENDENTI
diventare autonomo e non essere più legato a qualcun altro

TRASMETTER(LO) PER VIA EREDITARIA
passare il potere di padre/madre in figlio/a, all'interno della famiglia

Per ripassare



Mettiti alla prova!

STUDIARE CON METODO

1. Qual è il tema fondamentale del paragrafo?
   - ☐ la descrizione geografica dell'antico Egitto
   - ☐ le vicende politiche e militari dell'antico Egitto
   - ☐ la nascita di un potere centrale forte

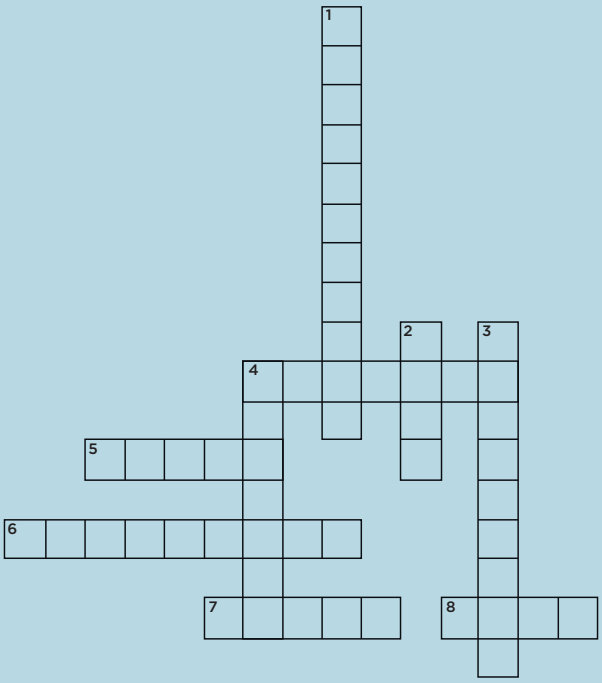
2. Perché l'Egitto è chiamato "dono del Nilo"? Sottolinea nel testo la spiegazione.

3. Perché le acque del Nilo sono importanti per l'antico Egitto? Sottolinea nel testo la spiegazione.

4. Quale tipo di governo c'è nell'antico Egitto e chi rappresenta il faraone? Sottolinea nel testo la risposta.

5. Elenca le persone che aiutano il faraone a governare e quali di esse sono una minaccia per il potere centrale.

LESSICO



ORIZZONTALE
4. Terreno ricco di sostanze nutritive.
5. Primo ministro e supremo consigliere del faraone.
6. I ministri della religione.
7. Tipo di foce del fiume costituita da due o più rami
8. Fango lasciato dalle acque del fiume Nilo che agisce come concime naturale.

VERTICALE
1. Tipo di economia su cui si basa l'Egitto.
2. Fiume che attraversa l'Egitto.
3. Forma di governo in cui il sovrano rappresenta la volontà degli dèi.
4. Sovrano dell' antico Egitto con potere assoluto.

3.2 I grandi periodi della storia egizia

Le origini della storia egizia

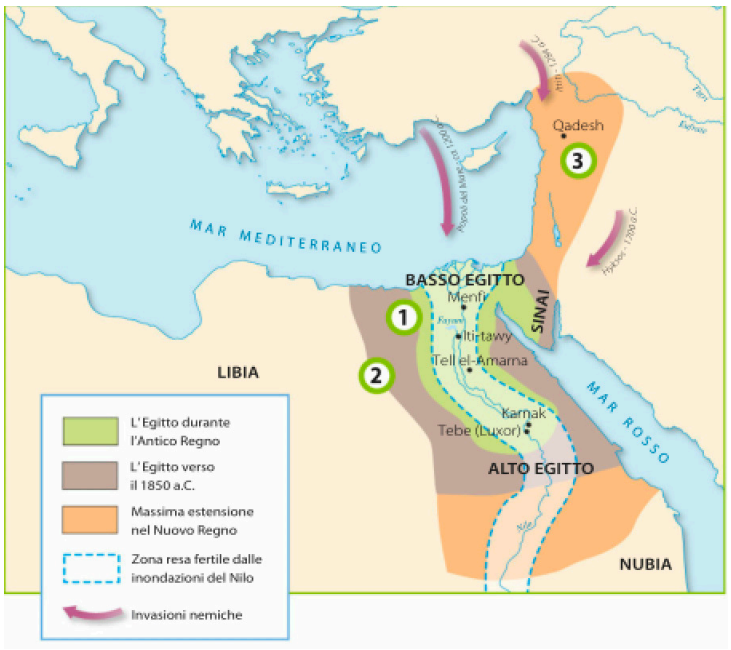
EPOCA PREDINASTICA

L'epoca predinastica è Il periodo tra il 5500 e il 3100 a.C.

Il nome "predinastica" è utilizzato per affermare che in questo periodo non ci sono re che hanno ottenuto il potere per via ereditaria. Quindi è un periodo in cui non esistono ancora le dinastie.

In questo periodo nascono le prime città lungo il Nilo. Queste città si riuniscono in due regni. La zona nord del Nilo è il **regno del Basso Egitto**. La zona sud del Nilo è il **regno dell'Alto Egitto**. Durante tutta la storia egizia, il Basso Egitto ha un ruolo importante perché i terreni erano molto fertili ed era vicino al mare.

La stele di Narmer è una tavoletta fatta nel III millennio a.C.. Al centro dell'immagine si vede il faraone Narmer con la corona dell'Alto Egitto mentre colpisce un nemico. In alto a destra c'è la testa di un altro nemico. Sopra la testa ci sono sei piante di papiro e il dio-falco Horus. Secondo gli egittologi questa scena rappresenta la conquista dei territori del delta del Nilo e l'unificazione delle due terre.



Dinastia

Questa parola indica una serie di re che appartengono alla stessa famiglia. All'interno della dinastia il potere si passa per via ereditaria, cioè nel rispetto dei legami di sangue. Nel corso della sua storia l'Egitto è governato da trentuno diverse dinastie di faraoni.

INIZIO DELLA STORIA EGIZIA VERA E PROPRIA

L'inizio della storia egizia vera e propria risale alla fine del IV millennio a.C., ma in realtà gli storici non hanno molte notizie di questo periodo storico.

Nel 3100 a.C. Narmer unifica i Regni del Basso e dell'Alto Egitto. Questa informazioni è contenuta in alcuni testi di quel periodo. A differenza dei regni mesopotamici, il regno egizio rimane unito per la gran parte della sua storia.

Alcuni storici ritengono che il sovrano Narmer sia in realtà il **fondatore della prima dinastia di faraoni**, cioè il faraone Menes. La prima capitale del nuovo stato unificato è la città di Tinis. Poi, nel 3000 a.C., la capitale diventa Menfi, una potente città nella zona del delta del Nilo.

UNIFICA
(verbo unificare)
unire

FONDATORE
la persona che pone le basi per la nascita/costruzione di qualcosa (una città, uno stato, una dinastia,...)

L'Antico Regno

L'Antico Regno è il periodo della storia egizia tra il 2700 e il 2250 a.C. circa.
Durante l'Antico Regno gli Egizi compiono delle **spedizioni militari verso la Nubia, il Sinai e la Libia**. Gli Egizi vincono e le popolazioni dei luoghi conquistati sono costrette a pagare pesanti tributi in oro, legno e schiavi.
All'Antico Regno risale anche la **costruzione delle prime piramidi**, simbolo dell'Egitto. La prima piramide si trova a Saqqara, ha una struttura a gradoni ed è dedicata al faraone Djoser. In seguito, sono state costruite altre piramidi: le più famose sono quelle dei faraoni Cheope, Chefren e Micerino. Queste tre piramidi ci sono ancora oggi e si trovano a Giza. Il complesso monumentale di Giza comprende le tre piramidi e la Sfinge.
Alla fine della V dinastia, intorno al 2350 a.C., il potere statale diventa più debole. La possibile causa è la **corruzione all'interno dell'amministrazione**. Infatti, molti funzionari reali si rendono indipendenti dal controllo del faraone perché vogliono avere più potere.

La Sfinge è lunga 73 metri e alta 20 metri. Ha il corpo di un leone e la testa di un uomo, cioè del faraone Chefren. Qualcuno pensa che la Sfinge sia la guardia delle piramidi, altri pensano che rappresenti il dio Sole perché è posizionata da est a ovest.

Anarchia
La parola anarchia deriva dal greco. È composta dalle parole *an*, "senza" e *archè* "comando". Significa dunque "assenza di comando". La parola indica uno stato di disordine perché la direzione politica manca o è debole.

Il primo periodo intermedio

Il primo periodo intermedio è un periodo della storia egizia tra il 2250 e il 2030 a.C. circa.
È una **fase di instabilità e anarchia**, perché molte città si ribellano al potere centrale e si rendono indipendenti. Menfi perde il ruolo di città guida del paese e la nuova capitale è Iti-tawy.
Iti-tawy significa "la città del sovrano delle due terre" e si trova nella regione del Fayum, nel Basso Egitto.
Anticamente questa regione era usata come riserva di caccia e pesca, ma nel periodo intermedio viene avviata un'attività di bonifica per permettere alle persone di abitarci. Il Fayum diventa così una delle più ricche e fertili regioni d'Egitto e fornisce cereali all'intero paese.

TRIBUTI
(singolare: tributo) soldi che le persone sono obbligate a pagare al regno

CORRUZIONE
comportamento che va contro le leggi e la morale. Di solito una persona agisce in questo modo in cambio di denaro o di altri vantaggi

PERIODO INTERMEDIO
periodo in mezzo ad altri due periodi. In questo caso tra l'Antico Regno e il Medio Regno

FASE DI INSTABILITÀ
periodo in cui ci sono continui cambiamenti e non c'è un governo solido

ATTIVITÀ DI BONIFICA
lavori fatti sul terreno dove l'acqua non scorre ed è ferma per permettere alle persone di abitarci e coltivare la terra

Il Medio Regno

Il Medio Regno è il periodo della storia egizia tra il 2030 e il 1700 a.C. circa.
Intorno al 2030 a.C. l'unità politica ritorna e il potere centrale acquista di nuovo il controllo della Nubia. Questo periodo si chiama Medio Regno ed è un periodo di **grande espansione militare**: l'esercito egizio si spinge a nord verso la Siria e la Palestina e a sud oltre la Nubia e raggiunge il "Paese di Punt", che oggi è la Somalia. Nel Paese di Punt gli Egizi sfruttano le ricchezze dell'ambiente naturale e importano soprattutto incenso e legno pregiato.
Durante il governo di alcuni faraoni deboli, **la nobiltà provoca nuovi disordini interni**. Questi disordini minacciano ancora una volta l'unità del regno.
Intorno al 1700 a.C. la crisi politica favorisce l'occupazione dell'intera zona del delta del Nilo da parte degli Hyksos, una popolazione di origine asiatica.

Gli Hyksos e il secondo periodo intermedio

L'invasione degli Hyksos segna l'inizio del Secondo periodo intermedio.
Il secondo periodo intermedio è un periodo oscuro e poco documentato tra il 1700 e il 1550 a.C. circa. Nel 1600 a.C. circa l'Egitto perde nuovamente la sua unità e si trova quindi **diviso in tre stati**:

Basso Egitto	Alto Egitto	Nubia
Si trova a nord. Gli Hyksos controllano questo stato.	Si trova a sud. I prìncipi egizi guidano questo stato.	Si trova a sud. I sovrani locali governano questo stato.

Quando gli Hyksos arrivano in Egitto, cercano di integrarsi con la popolazione egizia: conservano l'organizzazione politica degli Egizi e rispettano le tradizioni locali.
Inoltre gli Hyksos introducono alcune importanti **novità di tipo militare**: l'uso del **cavallo** e l'uso del **carro da guerra**. Il carro da guerra permette di muoversi in battaglia più velocemente e con minore fatica.

ESPANSIONE MILITARE
azione di tipo militare con lo scopo di conquistare nuove terre e rendere più grande il regno

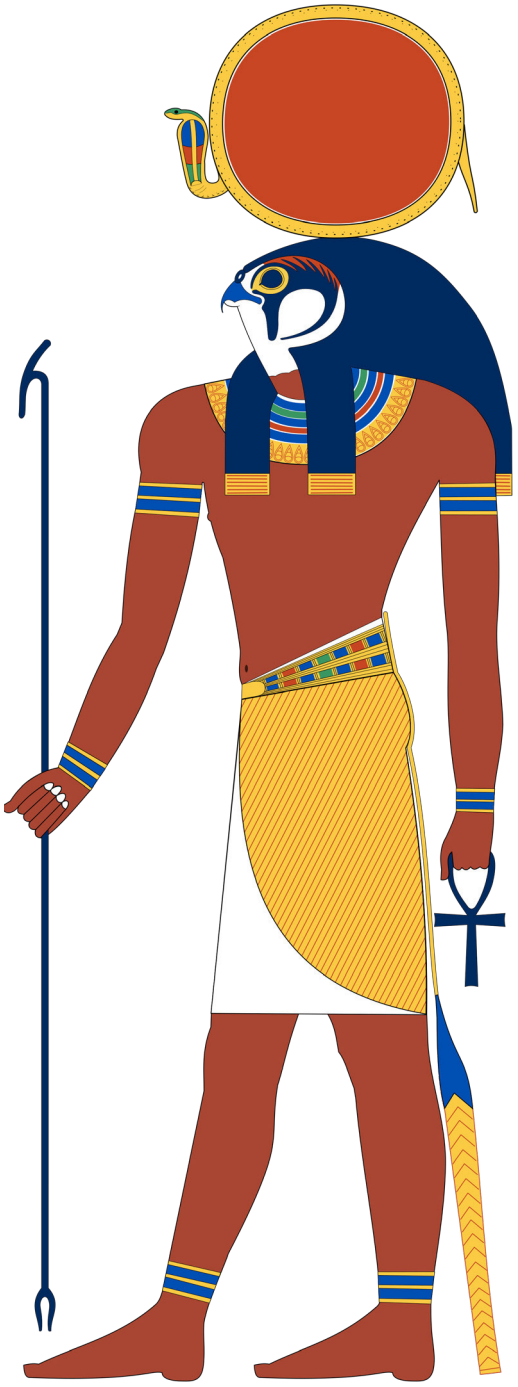
NOBILTÀ
è una classe sociale. In generale i nobili sono proprietari di terre e hanno molti vantaggi. Una persona può essere nobile per nascita o merito

INVASIONE
Quando un popolo entra in un territorio in cui c'è già un altro popolo e lo occupa

INTEGRARSI
Quando un popolo entra in contatto con un altro popolo e accetta gli usi, i costumi e i valori di quel popolo per vivere insieme

Il Nuovo Regno

Il Nuovo Regno è il periodo della storia egizia tra il 1550 e il 1070 a.C. circa.
Nel 1550 a.C. circa, il paese conquista di nuovo la sua unità grazie alle vittorie militari del principe tebano (cioè di Tebe) Kamose. **Kamose riconquista e riunifica tutti i territori** e dà inizio ad una nuova fase di splendore della civiltà egizia: il Nuovo Regno.
Gli Hyksos vengono cacciati e la capitale diventa Tebe, nell'Alto Egitto. In questo periodo in Egitto si diffonde **il nuovo culto del dio Amon**. Amon è il dio della guerra e protegge la città. Il dio Amon è chiamato anche Ra, il dio del Sole (Amon-Ra). Di conseguenza, anche i suoi sacerdoti diventano sempre più importanti, tanto che il sacerdote-capo di Amon è secondo solo al faraone. Accanto al tempio del dio Amon sorge il palazzo reale, una vera e propria città nella città, dove vivono i dipendenti del faraone con le loro famiglie.
Durante il Nuovo Regno, l'Egitto conduce una **politica di espansione** nelle zone della costa del Vicino Oriente antico, in particolare nella regione siro-palestinese.
Inoltre, i grandi popoli confinanti, come gli Assiri, i Babilonesi e gli Ittiti diventano tributari dell'Egitto (cioè devono pagare i tributi all'Egitto)
Il paese avvia anche un'intensa attività commerciale con Creta e con le isole del Mare Egeo.
Il regno egizio diventa il regno più vasto, ricco e potente dell'epoca.



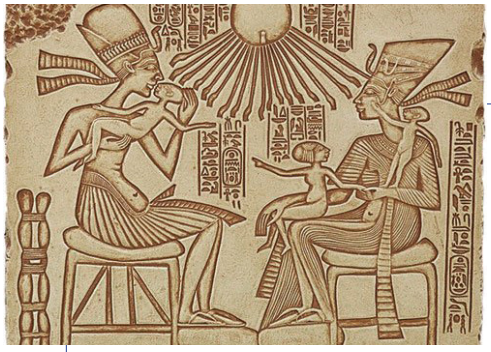
ATTENZIONE!

Riconquista e riunifica
Spesso nella lingua italiana "ri" si trova davanti al verbo e significa "di nuovo, un'altra volta". In questo caso riconquista e riunifica significano "conquista di nuovo" e "unifica di nuovo".

TEMPIO
luogo sacro in cui si venerano e pregano le divinità

La religione egizia e Amenofi IV

La religione egizia è di tipo politeista: esiste un grande numero di divinità che sono collegate ad animali, a elementi naturali come la Terra o il Sole, e a città importanti. Secondo gli Egizi, gli dèi hanno sentimenti e passioni come gli uomini e si rallegrano del comportamento giusto delle persone che li venerano. Anche per questo motivo spesso gli dèi sono rappresentati come degli esseri umani (antropomorfismo). Tra tutte queste divinità, la più importante è Amon-Ra. Nel 1350 a.C., durante il Nuovo Regno, il faraone **Amenofi IV sale al potere** e cerca di introdurre in Egitto una nuova pratica religiosa. Amenofi IV proibisce il culto di tutti gli dèi e **impone il culto del solo dio Aton**, il dio-sole, superiore a tutte le altre divinità. Il faraone stesso cambia il proprio nome in Akhenaton ("il favorito di Aton") e fonda una nuova capitale di nome Akhetaton ("l'orizzonte di Aton"). Il faraone si trasferisce ad Akhetaton con la moglie Nefertiti e con tutta la corte. Lo scopo di questa riforma religiosa è quello di impedire che i templi e il clero diventino troppo ricchi. Infatti, negli anni il clero ha guadagnato troppo potere e il faraone vuole ristabilire la sua supremazia. Tuttavia questa scelta non piace ai sacerdoti, perché diminuisce i loro privilegi. Quando Amenofi IV muore, il suo successore Tutankhamon abolisce la riforma e riporta la capitale a Tebe.



Su questa pietra decorata la famiglia del faraone riceve la benedizione di Aton. In alto c'è Aton. Aton non ha un aspetto umano o animale, ma è disegnato come un sole con delle mani alla fine dei raggi. A sinistra, il sovrano Akhenaton porge una delle sue due figlie verso il dio. Davanti a lui c'è la moglie Nefertiti. Nefertiti tiene sulle ginocchia l'altra figlia.

Religione politeista
La parola politeista deriva dal greco. È formata dalle parole *polys* "molti" e *theoi* "dèi". Quindi secondo la religione politeista ci sono tante divinità.
La religione politeista è il contrario della religione monoteista, nella quale c'è un solo dio.

RIFORMA
cambio della situazione con la proposta di qualcosa di nuovo

RISTABILIRE LA SUPREMAZIA
avere di nuovo l'autorità assoluta e il potere più forte

ABOLISCE
(verbo abolire)
cancellare

La civiltà egizia verso il declino

Nell'ultimo periodo della storia egizia, **gli Egizi si scontrano con il popolo ittita**.
Gli Ittiti avevano fondato un impero nella penisola anatolica.
Il contrasto fra i due popoli diventa più violento: tutti e due infatti vogliono avere il controllo della regione siriana. **Nel 1284 a.C. nella città di Qadesh ha luogo la battaglia finale** tra l'esercito egizio del faraone Ramses II e quello di Mawatalli re degli Ittiti. Questa battaglia si conclude senza un vero vincitore ma costringe Ramses II ad arrestare la sua avanzata. Ramses II infatti voleva ampliare i territori del regno egizio. I due paesi stipulano un **trattato di pace** per dividersi La zona siriana. Il regno di Ramses II, tra il 1290 e il 1224 a.C., rappresenta l'ultima fase di vero splendore della civiltà egizia.
Infatti intorno al 1200 a.C. circa, i **Popoli del Mare invadono l'Egitto** e l'impero ittita.
I Popoli del Mare sono misteriose popolazioni di origine indoeuropea. Gli Egizi li definiscono "Popoli del Mare" nei loro testi.
L'invasione dei Popoli del Mare segna l'inizio del **lento declino del regno egizio**.
Ma le cause del crollo della civiltà egizia sono anche altre, tra queste, ci sono le **numerose carestie**.
Non c'è più cibo per le persone e i faraoni non sono in grado di trovare soluzioni. Inoltre i faraoni perdono il loro grande potere e la loro autorità. Invece, i sacerdoti tebani di Amon-Ra diventano più potenti. A causa di questo motivo, tra i sacerdoti e i faraoni iniziano delle **lotte interne**. Il regno egizio diventa sempre più debole.

Questa è una scena della battaglia di Qadesh. Il faraone Ramses II uccide i nemici con il suo carro da guerra.

DECLINO
periodo che porta alla fine

PENISOLA ANATOLICA
terre che oggi fanno parte della Turchia

STIPULANO UN TRATTATO
(verbo stipulare) concludere un accordo

SPLENDORE DI UNA CIVILTÀ
periodo storico migliore e di grande ricchezza per una civiltà

CARESTIE
(singolare: carestia) mancanza di cibo per cause naturali o crisi economiche

La fine dell'indipendenza e le dominazioni straniere

A partire dall'XI secolo a.C. alcuni **popoli del Vicino Oriente crescono di importanza** e assumono un ruolo di primo piano tra le civiltà del Mediterraneo. Tra questi popoli i più famosi sono gli Assiri. Gli Assiri impongono agli Egizi di non superare i confini del loro paese.

L'Egitto non perde la propria indipendenza, ma si trova così in una condizione di totale isolamento. Negli anni successivi l'**Egitto passa nelle mani di dominazioni straniere**.

Nel 900 a.C. L'Egitto diventa un possedimento di una dinastia straniera di prìncipi della Libia.

Poi l'impero assiro si impossessa dell'Egitto, ma nel VII secolo a.C. una nuova dinastia egizia caccia i dominatori stranieri. La dinastia Saitica, dal nome della capitale Sais, assicura alcuni decenni di stabilità. Tuttavia, nel 525 a.C., il re Cambise dell'impero persiano conquista l'Egitto. L'Egitto diventa così una provincia dell'impero persiano.

Nel 332 a.C. Alessandro Magno invade il paese e poi l'Egitto resta per alcuni secoli sotto la dinastia greca dei Tolomei.

Nel I secolo a.C. i Romani occupano il paese: l'Egitto diventa parte dell'impero romano.

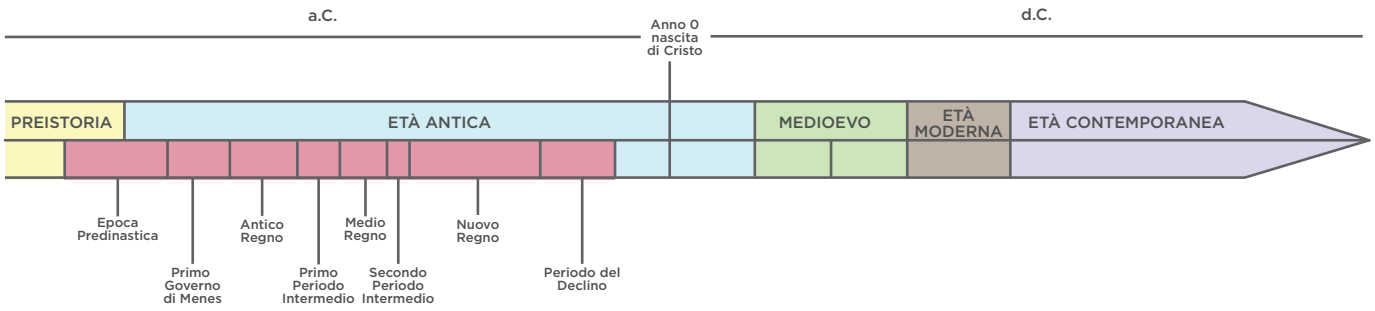
DOMINAZIONI
(singolare: dominazione) quando un popolo impone il suo potere politico con la forza su un altro popolo

ISOLAMENTO
quando un popolo è separato da tutto quello che sta intorno

POSSEDIMENTO
parte di terra di grandi dimensioni che appartiene a qualcuno

DECENNI
(singolare: decennio) al plurale significa "tante volte dieci anni", cioè venti, trenta, quaranta, ... anni

Per ripassare



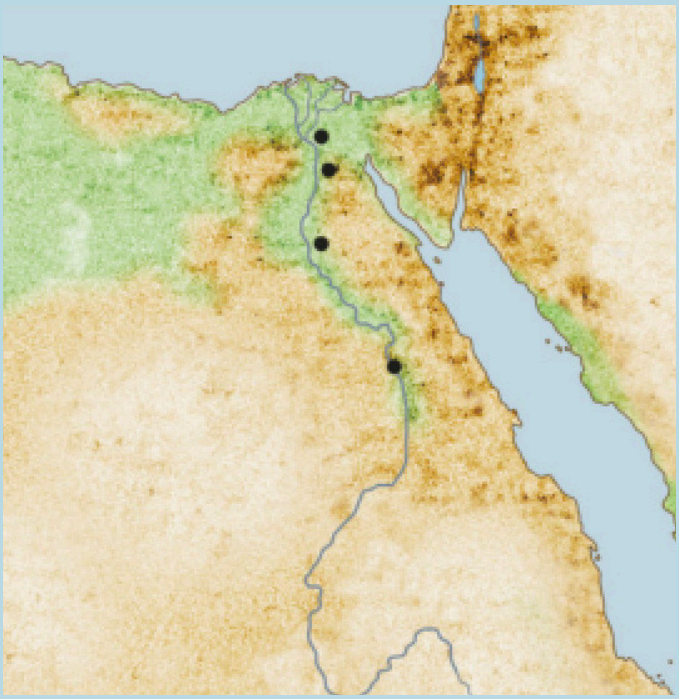
5500 - 3100	3100 - 2700	2700 - 2250	2250 - 2030	2030 - 1700
EPOCA PREDINASTICA	**PRIMO GOVERNO DI MENES**	**ANTICO REGNO**	**PRIMO PERIODO INTERMEDIO**	**MEDIO REGNO**
→ Nascono le prime città lungo il Nilo. → Queste città si riuniscono in due regni: Basso Egitto a nord e Alto Egitto a sud.	→ Unificazione dei Regni del Basso e dell'Alto Egitto. → Narmer/Menes fonda la prima dinastia dei faraoni.	→ Spedizioni militari verso la Nubia, il Sinai e la Libia. → Costruzione delle prime piramidi.	→ Fase di instabilità e anarchia. → Molte città si ribellano al potere centrale e si rendono indipendenti.	→ L'unità politica ritorna. → Periodo di grande espansione militare.

1700 - 1550	1550 - 1070			Dal 1070
SECONDO PERIODO INTERMEDIO	**NUOVO REGNO**		**PERIODO DECLINO**	
→ Invasione degli Hyksos → Gli Hyksos introducono l'uso del cavallo e del carro da guerra. → L'Egitto è diviso in tre stati: Basso Egitto, Alto Egitto e Nubia.	→ Kamose riconquista e riunifica i territori. → Inizia una nuova fase di splendore della civiltà egizia. → Si diffonde il nuovo culto del dio Amon-Ra.	→ 1350Amenofi IV impone il culto del solo dio Aton.	→ 1284 Gli Egizi si scontrano con il popolo ittita: battaglia di Qadesh. → 1200 Inizio del declino del regno a causa dell'invasione dei Popoli del Mare, carestie e lotte interne tra faraoni e sacerdoti.	→ Dominazioni straniere: principi della Libia, impero assiro, impero persiano, Alessandro Magno e infine i Romani.

Mettiti alla prova!

STUDIARE CON METODO

1. Inserisci nella carta la linea di divisione tra Basso e Alto Egitto, i nomi delle capitali dell'Antico, del Medio e del Nuovo Regno e la capitale attuale.



2. Completa la tabella con gli eventi più importanti della storia egizia.

5500 – 3100 a.C.	Epoca.....
.....	Unificazione.....
2700 – 2250 a.C.	.....Regno
2250 – 2030 a.C.	.....
.....	Medio Regno
1700 a.C.	Invasione.....
1550 a.C	Kamose.....
1550 – 1070 a.C.	.....
1350 a.C	Diventa faraone.....
.....	Battaglia di Qadesh
525 a.C	L'Egitto viene conquistato dai.....

LESSICO

3. Trova queste parole:

BONIFICA
RIFORMA
CARESTIA
INVASIONE
ANARCHIA
BASSO EGITTO
DINASTIA
ESPANSIONE
PIRAMIDI
POLITEISMO
DOMINAZIONI
SFINGE
DECLINO
UNIFICARE

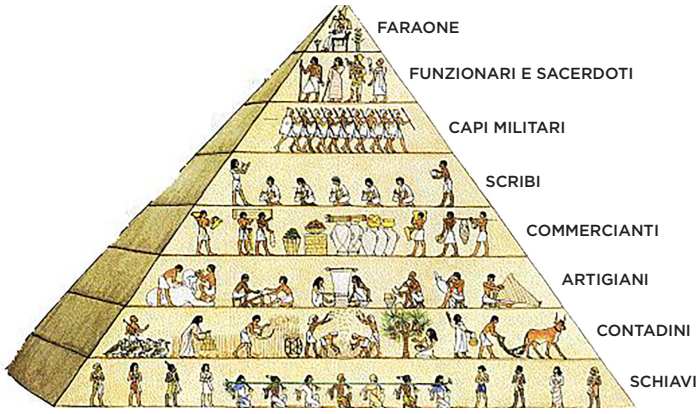
R	I	F	O	R	M	A	O	O	H	A	S	E	U
K	I	M	F	D	I	N	A	S	T	I	A	K	E
A	J	V	I	Y	P	I	R	A	M	I	D	I	D
A	N	A	R	C	H	I	A	W	X	X	F	Y	J
C	A	R	E	S	T	I	A	Z	X	H	F	N	J
B	A	S	S	O	X	E	G	I	T	T	O	G	U
E	A	I	Q	E	S	P	A	N	S	I	O	N	E
P	O	L	I	T	E	I	S	M	O	L	O	E	O
M	I	J	Y	U	I	N	V	A	S	I	O	N	E
D	O	M	I	N	A	Z	I	O	N	I	Y	S	V
S	F	I	N	G	E	Y	H	P	O	G	F	O	I
D	E	C	L	I	N	O	C	V	M	N	W	L	E
U	N	I	F	I	C	A	R	E	T	C	C	F	W
I	D	E	B	O	N	I	F	I	C	A	R	O	Y

3.3 La società nell'antico Egitto

La piramide sociale

La società dell'antico Egitto è **gerarchica**.
La società dell'antico Egitto può essere immaginata come una piramide.
All'interno della piramide ci sono diverse classi sociali ben distinte fra loro in base ai compiti e al grado di ricchezza.
Le classi sociali non sono rigidamente chiuse: alcuni cittadini di una classe sociale umile possono passare su un gradino più alto grazie a meriti personali.
Tutte le classi sociali sono uguali di fronte alla legge.

Il faraone si trova sulla punta della piramide, perché è la persona più importante e con più potere. Subito sotto al faraone c'è la classe dei **funzionari più importanti**: tra questi ci sono il **visir** e i **sacerdoti**. Il visir e i sacerdoti consigliano il faraone e amministrano la burocrazia. Sotto alla classe dei funzionari ci sono i **capi militari** e poi gli **scribi**.
Alla base si trova invece la massa della popolazione. La popolazione è composta per la maggior parte da **contadini**, ma anche da **operai**, **artigiani** e **commercianti**.
Sul gradino più basso della piramide ci sono gli schiavi. Gli **schiavi** sono stranieri della Nubia, nomadi del Vicino Oriente oppure prigionieri di guerra.



SOCIETÀ GERARCHICA
società ordinata in classi sociali secondo il grado di potere

BUROCRAZIA
insieme delle leggi e delle attività che permettono di mantenere la giustizia e l'ordine nella società

DETENTORI
(singolare: detentore) persone che possiedono e custodiscono qualcosa

REPUTAZIONE
giudizio su una persona da parte delle altre persone

Il ruolo della donna

La donna nell'antico Egitto ha **gli stessi diritti** dell'uomo.
Il popolo venera le mogli dei faraoni come delle dee. Le più famose sono Nefertiti e Nefertari. Nefertiti era la moglie del faraone Amenofi IV ed è passata alla storia per la sua bellezza. Nefertari era la moglie di Ramses II ed è stata una delle donne più amate dal popolo egizio.
Durante la storia egizia cinque donne sono state incoronate sovrane. La prima è Hatshepsut: indossava abiti da uomo e una barba finta per farsi accettare dai suoi sudditi. L'ultima e più famosa sovrana è Cleopatra: è diventata faraone alla fine del I secolo a.C. grazie all'aiuto del romano Giulio Cesare.

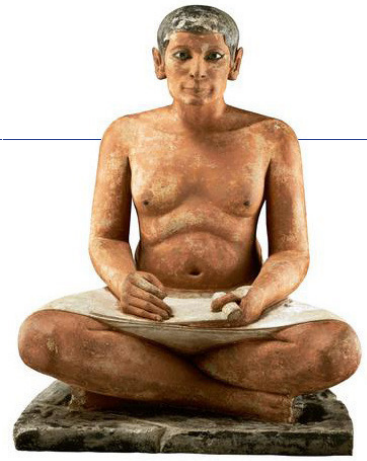
Particolare all'interno della tomba di Nefertari. La regina porge offerte agli dèi.

Gli Scribi

Gli scribi costituiscono il nucleo centrale della burocrazia e sono i detentori della cultura.
La classe degli scribi è una classe intellettuale: infatti gli scribi hanno il compito di **scrivere tutti gli avvenimenti** della vita civile e amministrativa dell'antico Egitto. Gli scribi hanno anche il compito di scrivere **testi religiosi**.

Gli Artigiani e i Contadini

Gli artigiani sono divisi in scuole: in ogni scuola ci sono uno o più maestri.
Le scuole operano in campi molto diversi: **falegnami**, **muratori**, **vasai**.
Gli architetti e gli operai specializzati nella costruzione di monumenti sacri godono di una buona reputazione presso il popolo e guadagnano di più.
In Egitto l'agricoltura ha un ruolo molto importante nell'economia del paese.
Rispetto agli artigiani, **i contadini** occupano un gradino più basso della piramide sociale. I contadini devono pagare pesanti tributi e versare parte dei loro raccolti al tesoro reale. Quando i contadini sono liberi dal lavoro nei campi, diventano operai per la costruzione dei grandi monumenti.



Statua di uno scriba della V dinastia.

I Soldati e gli Schiavi

L'esercito egizio ha il compito di **difendere** il regno e **conquistare nuovi territori**.
Gli unici militari di ruolo sono gli ufficiali. I soldati semplici invece sono spesso stranieri e vengono dai paesi vicini: questi soldati sono **mercenari**.
Spesso i soldati **sono contadini**. Infatti alcuni contadini diventano soldati per un determinato periodo di tempo e in cambio ricevono delle parti di terreno da coltivare.

Mercenari
Singolare: mercenario
Sono le persone che svolgono un'attività solo per avere un beneficio per se stessi. I soldati mercenari combattono per i soldi.

La religione

Gli Egizi sono **politeisti**, cioè venerano numerose divinità.
Le divinità sono raffigurate come animali o come umani con la testa di animale, perché gli animali sono particolarmente importanti per gli Egizi. Infatti nell'antichità gli animali sono stati utili agli uomini per sopravvivere: ad esempio, la discesa dei coccodrilli verso il delta del Nilo significava l'avvicinarsi di una piena, invece il gatto cacciava i topi che mangiavano i raccolti di frumento.

Gli dèi più venerati sono:

Amon-Ra: il dio sole

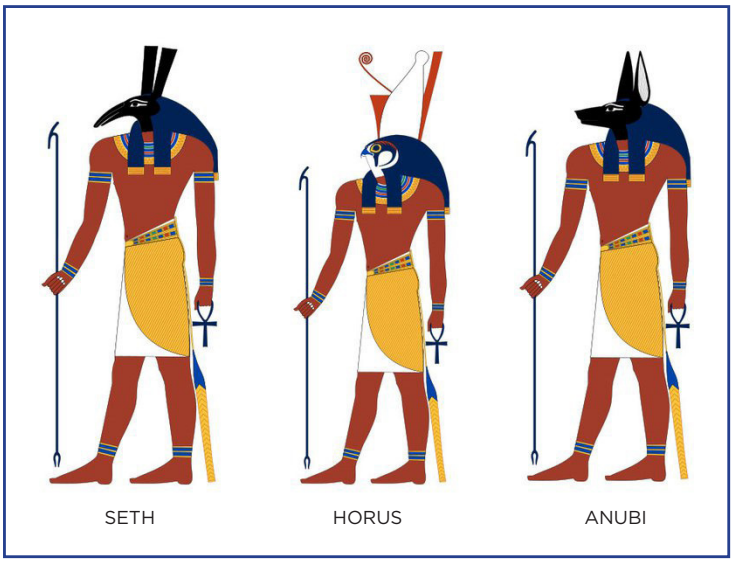
Osiride: il signore dell'Oltretomba.
Rappresenta la vittoria del bene sul male.
Il male è rappresentato dal dio **Seth**, dio delle Tenebre e fratello di Osiride.

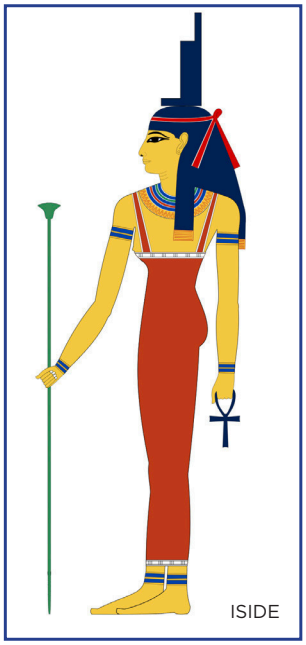
Iside: è la più importante divinità femminile.
È moglie e sorella di Osiride. Protegge la maternità e la fertilità delle donne.

Horus: il dio-falco.
È figlio di Iside e Osiride. Protegge il faraone. Infatti il faraone è l'incarnazione del dio sulla terra.

Anubi: il dio dalla testa di sciacallo. Accompagna le persone morte nell'Aldilà.

OSIRIDE


SETH HORUS ANUBI


ISIDE

FRUMENTO
grano (tipo di pianta da coltivare)

TENEBRE
il regno dei morti

MATERNITÀ
quando una donna aspetta un bambino

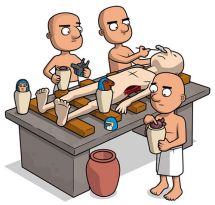
INCARNAZIONE
quando una divinità è nel mondo degli uomini sotto forma di uomo

L’arte dell’imbalsamazione

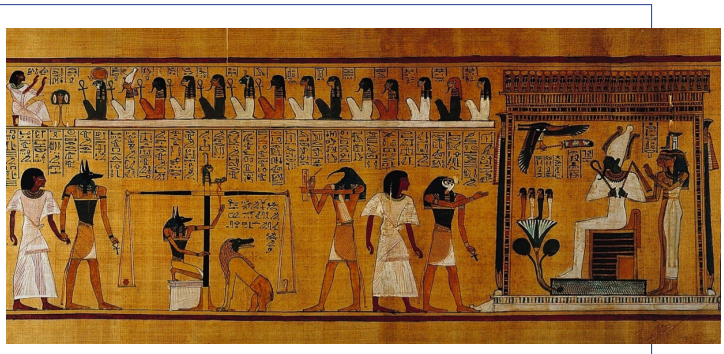
Gli antichi Egizi credono che la **vita continui dopo la morte**. Per questo motivo per gli Egizi l’imbalsamazione è una tecnica molto importante. L’**imbalsamazione** serve per conservare i cadaveri ed è una tecnica molto difficile. Le persone che eseguono l’imbalsamazione godono di grande reputazione e si tramandano i segreti del mestiere di padre in figlio.

L’imbalsamazione prevede vari passaggi:

1. **Togliere gli organi interni**, ma non il cuore. Mettere gli organi in vasi particolari. I vasi si chiamano **canopi**.
Il cuore rimane dentro al corpo perché deve essere pesato dagli dèi durante il passaggio dalla vita terrena alla vita ultraterrena.
2. Immergere il cadavere per quaranta giorni in una **miscela purificante** a base di natron. Il natron è un sale naturale che serve a disidratare, cioè a togliere tutta l’acqua presente.
3. Riempire le parti del corpo vuote con paglia e bende bagnate con resine. In questo modo il corpo si conserva e profuma.
4. Avvolgere il corpo in **bende di lino** con movimenti rituali secondo un ordine preciso.
5. Inserire **amuleti magici** e testi religiosi tra le bende. Gli amuleti più usati sono lo scarabeo e l’occhio di Ra.
6. Coprire il volto della persona con una **maschera**. Più il defunto era ricco più la maschera era fatta con materiali preziosi. Ad esempio la maschera del faraone Tutankhamon è fatta d’oro e pietre preziose.



Secondo gli Egizi il rito di passaggio dalla vita terrena alla vita ultraterrena avviene durante la cerimonia della “pesatura del cuore”. Questa cerimonia si svolge alle porte dell’Aldilà davanti al dio Osiride. Il dio Anubi prende il cuore del morto e lo mette su una bilancia. Nel cuore ci sono tutte le azioni buone e cattive compiute dalla persona durante la sua vita. Un cuore è buono se è leggero come una piuma. Solo i cuori buoni possono passare attraverso le porte dell’Aldilà.



ORGANI INTERNI
parti dentro al corpo che permettono di vivere, come il fegato, lo stomaco, i polmoni,...

MISCELA PURIFICANTE
insieme di sostanze che hanno lo scopo di pulire

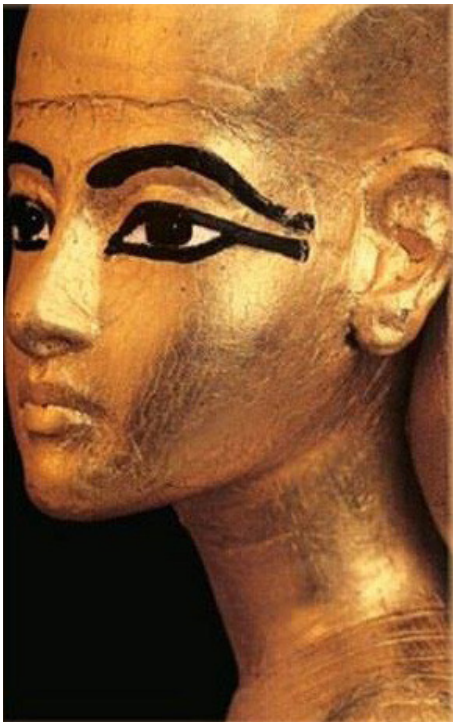
AVVOLGERE
coprire con un movimento intorno all’oggetto

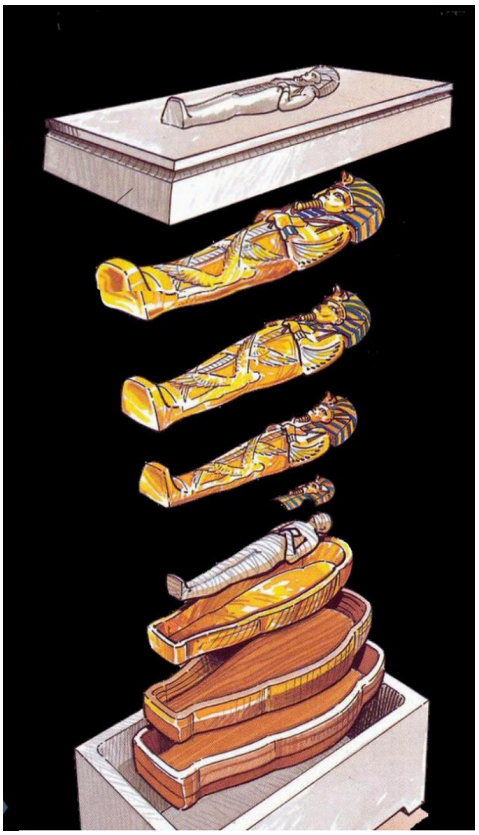
LINO
tipo di tessuto

AMULETI
(singolare: amuleto) piccolo oggetto da portare sulla persona perché, secondo le credenze popolari, è capace di proteggere da mali o da pericoli

Gli Egizi e la medicina

Gli Egizi studiano il corpo umano e sviluppano una **nuova scienza medica**.
In Egitto i medici sono i sacerdoti. Nelle scuole all'interno dei templi i sacerdoti insegnano ai giovani le tecniche e i segreti della medicina. **La medicina si lega alla religione**, infatti secondo gli Egizi le malattie sono il risultato della volontà degli dèi cattivi. Gli Egizi utilizzano molti prodotti naturali per curare i malati (il miele, i fichi, i datteri, il succo di melagrana, l'olio di ricino, le ninfee e l'oppio), ma usano anche la chirurgia, soprattutto per il dolore alla testa e ai denti.
Gli Egizi mettono intorno agli occhi il kohl (o kajal), cioè una polvere nera, perché aiuta a proteggere gli occhi dal sole e tiene lontane le mosche.





L'architettura e la matematica

Gli Egizi sviluppano conoscenze e **tecniche molto avanzate** anche nel campo dell'architettura, dell'ingegneria, dell'aritmetica e della geometria.
Gli Egizi inventano strumenti come la squadra, la livella, il filo a piombo, le aste di misurazione.
Grazie a questi strumenti gli Egizi realizzano opere grandiose, come i canali, gli obelischi, i templi e le piramidi. Le **piramidi** sono costruite con la pietra. All'interno delle piramidi ci sono numerose stanze dove ci sono gli oggetti del faraone. Nella stanza più importante si trova il sarcofago. All'interno del sarcofago c'è il corpo imbalsamato del faraone. Intorno alla grande piramide ci sono delle piramidi più piccole. In queste piccole piramidi ci sono i familiari del faraone, come ad esempio la moglie.

CHIRURGIA
ramo della medicina

OBELISCHI
(singolare: obelisco) monumento di forma alta e stretta che serve per celebrare qualcuno o qualcosa

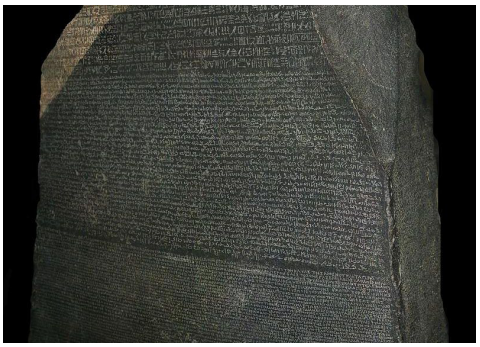
L’arte della scrittura in Egitto

Gli Egizi inventano **tre diversi tipi** di scrittura.

1. Il primo tipo di scrittura è la **scrittura geroglifica**.
La parola geroglifico è una parola di origine greca composta da *hieròs*, “sacro”, e *gliphè*, “incisione”. Questo tipo di scrittura risale alla fine del IV millennio a.C.. Questa scrittura è composta da pittogrammi, cioè piccole immagini di piante, animali, utensili e parti del corpo umano. All’inizio gli scribi scrivono sulla pietra. Intorno alla metà del III millennio a.C. gli scribi usano un nuovo materiale, cioè il foglio di papiro. Questo foglio è ottenuto da una pianta che cresceva in grandi quantità lungo il corso del Nilo. Grazie a questo nuovo materiale i documenti possono circolare in modo più facile. In questo modo anche la gestione della burocrazia migliora.

2. Il secondo tipo di scrittura si chiama **scrittura ieratica**.
Il nome deriva dal greco *hieròs* e significa divino, sacro. Questa scrittura è più veloce e meno curata nei particolari, rispetto al geroglifico pittorico. Questa scrittura è usata nella vita quotidiana, cioè di tutti i giorni, per attività commerciali e amministrative. Poi inizia ad essere usata anche dai sacerdoti scribi nei testi religiosi.

3. Il terzo tipo di scrittura si chiama **scrittura demotica**.
Questa scrittura è introdotta intorno al VII secolo a.C.
La parola demotico deriva dal greco *dèmos* e significa popolo. Questa scrittura è quindi una scrittura popolare ed è usata durante la vita quotidiana.



Queste scritture non sono più usate a partire dal III secolo d.C., quando viene introdotto l’alfabeto copto. Il copto è un tipo di scrittura che usa l’alfabeto greco e aggiunge nuove lettere.
Il geroglifico è stato molto studiato dagli storici e all’inizio è stato difficile capire il significato dei suoi simboli. Ma nel 1798 Napoleone compie una spedizione militare in Egitto e viene ritrovata la **stele di Rosetta**. La stele di Rosetta è un’**iscrizione scritta in tre lingue**: in geroglifico, in demotico e in greco. La stele ha permesso allo studioso francese Jean-François Champollion (1790-1832) di decifrare i geroglifici.

INCISIONE
taglio fatto su una superficie per scrivere, disegnare

CIRCOLARE
muoversi intorno

ISCRIZIONE
frase o testo inciso su un materiale per celebrare qualcuno o qualcosa

DECIFRARE
riuscire a capire ciò che è poco chiaro

Per ripassare

Il faraone è il sovrano della società egizia e ha il potere assoluto.
Sotto al faraone ci sono i funzionari più importanti e i sacerdoti e poi ci sono gli scribi.
Sui gradini più bassi della piramide sociale ci sono i contadini e gli schiavi.

Le religione egizia è politeista. Le divinità sono rappresentate come umani o animali.
Gli dèi più importanti sono: Amon Ra, Osiride, Iside, Horus e Anubi.

Secondo gli Egizi la vita continua dopo la morte. Per questo motivo per gli Egizi l'imbalsamazione dei cadaveri è molto importante. L'imbalsamazione serve per conservare i cadaveri e prevede dei passaggi rituali.

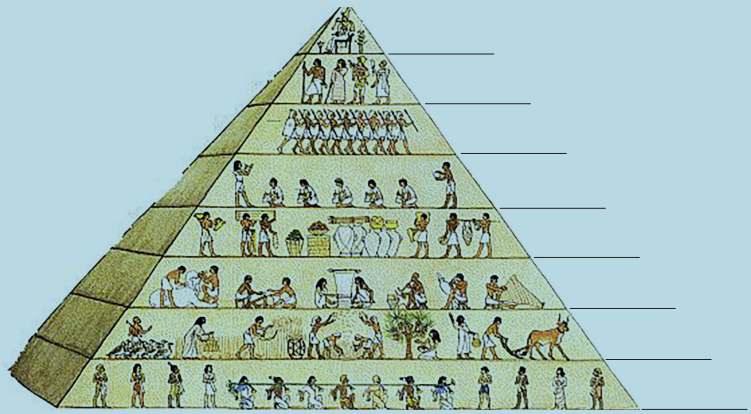
Gli Egizi hanno grandi conoscenze mediche e sviluppano anche tecniche molto avanzate nel campo dell'architettura, dell'ingegneria, dell'aritmetica e della geometria.

Gli Egizi utilizzano tre diversi tipi di scrittura: geroglifica, ieratica e demotica.

Mettiti alla prova!

STUDIARE CON METODO

1. Scrivi di fianco ad ogni gradino il nome della classe sociale



2. Collega il nome degli dèi con la loro descrizione

AMON-RA	Protegge il faraone.
OSIRIDE	Dio dalla testa di sciacallo. Accompagna i morti nell'Aldilà.
ISIDE	Signore dell'Oltretomba. Rappresenta la vittoria del bene sul male.
HORUS	Dio delle Tenebre. Rappresenta il male.
ANUBI	Dio sole.
SETH	Protegge la maternità e la fertilità delle donne.

3. Riordina le frasi sull'imbalsamazione

- [1] Togliere gli organi interni, ma non il cuore. Mettere gli organi in vasi chiamati canopi.
- [ ] Riempire le parti del corpo vuote con paglia e bende bagnate con resine.
- [ ] Coprire il volto della persona con una maschera.
- [ ] Inserire amuleti magici e testi religiosi tra le bende.
- [ ] Avvolgere il corpo in bende di lino, con movimenti rituali secondo un ordine preciso.
- [ ] Immergere il cadavere per quaranta giorni in una miscela purificante a base di natron.

4. Completa il testo sulla scrittura con queste parole

PITTOGRAMMI, STELE DI ROSETTA, GEROGLIFICO, TRE, ISCRIZIONE, GRECO, FOGLI DI PAPIRO, IERATICO, CHAMPOLLION, DEMOTICO, INCISIONE SACRA, TESTI RELIGIOSI, VITA QUOTIDIANA

Gli Egizi elaborano ..... *TRE* ..... tipi di scrittura. Il più antico è detto ..... che significa ..... ed è una scrittura formata da immagini, dette .....

I supporti su cui scrivono sono .....

Una scrittura più veloce della precedente è il cosiddetto ....., così chiamato perché usato nei .....

Una successiva tipologia è il ....., che si usa soprattutto nella .....

La scrittura geroglifica è decifrata grazie a ..... dopo il ritrovamento della ....., un'..... trilingue: geroglifico, demotico e .....

Beatrice Crenna
Semplificazione delle pagine 52-72 del manuale “Operazione Storia 1” (A. Brancati, T. Pagliarani, 2016) all’interno del progetto di tesi per la laurea magistrale in Scienze del Linguaggio - Glottodidattica dell’Università Ca’ Foscari, Venezia, AA 2017/2018