



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio  
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea Magistrale

**Le Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans  
Hyperactivité et les compétences linguistiques :  
perspectives pour une didactique des langues  
contextualisée**

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio CAON

**Correlatore**

Ch. Prof. Yannick HAMON

**Laureando**

Giovanni CHESSARI

Matricola 836038

**Anno Accademico**

2019 / 2020

## ABSTRACT

L'apprendimento di una Lingua Straniera rappresenta, attraverso l'istruzione scolastica, un'occasione per abbattere le differenze e permettere le pari opportunità sociali ed educative, soprattutto in quelle situazioni di svantaggio scolastico dovute a disabilità, disturbi evolutivi, svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. Pertanto, il presente elaborato nasce dall'interesse glottodidattico nel trovare tecniche didattiche che possano rispondere a tutte le diversità biologicamente determinate e non, al fine di permettere a tutti gli studenti il raggiungimento delle mete dell'educazione linguistica: culturizzazione, socializzazione e autorealizzazione. Nello specifico di questo progetto, il nostro campo di ricerca e di azione sarà il disturbo evolutivo del *Deficit di Attenzione con o senza Iperattività*.

Da un punto di vista strutturale, l'elaborato è ripartito in due sezioni: la prima è di natura teorica, la quale ci permetterà di definire il concetto di Bisogno Educativo Speciale e Bisogno Linguistico Speciale, esaminando i principi di inclusione e di accessibilità educativa e linguistica. In seguito, creato lo sfondo teorico di riferimento sia pedagogico che glottodidattico, viene presentato il Disturbo da Deficit di Attenzione con o senza Iperattività, focalizzandoci sulle ricadute del Disturbo da un punto di vista linguistico. Infine, la seconda parte, invece, è di natura pratica e presenta la creazione di un'Unità Didattica di Apprendimento per studenti con ADHD.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
---------------------------	----------

## *PARTIE THÉORIQUE*

<b>1 LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS : UNE VOIE DE RECONNAISSANCE ENTRE L'INÉDUCABILITÉ ET LA NORMALITÉ SPÉCIALE .....</b>	<b>14</b>
---	-----------

1.1 Les besoins éducatifs particuliers dans la réalité scolaire de l'inclusion : un parcours historique normatif de l'exclusion des inéducables à l'inclusion des élèves .....	14
1.1.1 Exclusion.....	17
1.1.2 Séparation.....	19
1.1.3 Insertion.....	21
1.1.4 Intégration .....	23
1.1.5 Inclusion .....	27
1.2 ICF : au-delà du handicap. Une nouvelle perspective de santé et handicap.....	34
1.3 ICF-CY : une nouvelle perspective sur la santé et les handicaps courants des enfants et des adolescents.....	38
1.4 Conclusion .....	39

<b>2 LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS : UN BESOIN ORDINAIRE QUI DEVIENT PARTICULIER .....</b>	<b>41</b>
---	-----------

2.1 Définition des besoins particuliers en matière d'éducation : implications théoriques .....	41
2.1.1 Le besoin éducatif dans le domaine de l'éducation.....	42
2.1.2 Comparaison des définitions : du panorama international à la pédagogie italienne .....	42
2.1.3 Tous les étudiants à Besoins Éducatifs Particuliers ? Détecter les "faux positifs" .....	44
2.1.4 BEP et fonctionnement dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage sur la base de l'ICF .....	45
2.1.5 BEP et fonctionnement humain : de l'étudiant au contexte .....	46

2.2 Classification internationale des élèves à BEP .....	48
2.2.1 EASNIE : reconnaissance des BEP dans les différents pays européens.....	48
2.2.2 BEP : entre parcours scolaires inclusifs, intégrés et différentiels .....	49
2.2.3 Manque d'homogénéité dans la catégorisation des BEP : tripartition et <i>resource method</i> .....	50
2.3 De la définition des Besoins Éducatifs Particuliers à la réalité scolaire : l'inclusion éducative. Coordonnées théoriques de l'éducation à la diversité .....	52
2.3.1 Éducation et diversité : vers l'inclusion .....	53
2.3.2 Comparaison des définitions : inclusion ou exclusion ?.....	53
2.3.3 L'accessibilité comme générateur d'inclusion à différents niveaux .....	65
2.3.4 La technologie comme outil d'accessibilité .....	68
2.3.5 Enseignement accessible .....	69
2.3.6 L'école inclusive : objectifs .....	74
2.3.7 La salle de classe inclusive : une réalité à compétences différenciées .....	75
2.3.8 Individualisation et personnalisation .....	78
2.4 Conclusion .....	79

### **3 DU BESOIN ÉDUCATIF PARTICULIERS AU BESOIN LINGUISTIQUE SPÉCIFIQUE** ..... **81**

3.1 Troubles neurologiques du développement en cas de besoin linguistique spécifique.....	82
3.2 La classification de Besoin Linguistique Spécifique selon le modèle de compétence communicative.....	84
3.3 Prise en charge de l'élève à Besoin Linguistique Spécifique dans le cadre de la salle de classe à compétences différenciées : coordonnées théoriques .....	86
3.3.1 La neurodiversité.....	89
3.3.2 L'enseignement des langues accessible .....	90
3.3.3 De la détection des besoins des élèves au Profil Langagier Fonctionnel pour la didactique des langues .....	94
3.3.4 Les technologies de la didactique des langues pour le Besoins Linguistiques Spécifiques dans le cadre de la salle de classe à compétences différenciées .....	96
3.4 Conclusion .....	97



<b>4 LE TROUBLE DU DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC/SANS HYPERACTIVITÉ : EXCURSUS HISTORIQUE ET RÉGLEMENTAIRE.....</b>	<b>98</b>
4.1 Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité : évolution historique du syndrome .....	99
4.1.1 Alexander Crichton: <i>An Inquiry Into the Nature and Origin of Mental Derangement</i> ..	100
4.1.2 Heinrich Hoffmann: <i>Der Struwwelpeter</i> .....	103
4.1.3 George Still : Trouble du contrôle moral.....	104
4.1.4 Alfred Frank Tredgold: Mental deficiency (Amentia) .....	106
4.1.5 Épidémies d'encéphalites .....	107
4.1.6 Franck Kramer et Hans Pollnow : maladie infantile hyperkinétique.....	108
4.1.7 Lésion cérébrale minimale : Minimal Brain Damage (MBD).....	109
4.1.8 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM II).....	110
4.1.9 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM III).....	111
4.1.10 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM IV) .....	112
4.1.11 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM V).....	113
4.2 Cadre réglementaire : TDAH et intégration scolaire.....	114
4.2.1 Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif.....	115
4.2.2 Journal Officiel n. 106 du 24 avril 2007 : <i>Protocole diagnostique et thérapeutique du syndrome d'hyperactivité et de déficit de l'attention pour le registre national des TDAH</i> .....	119
4.2.3 Circulaire Ministérielle du 4 décembre 2009 : <i>Problèmes liés à la présence d'élèves atteints de TDAH (déficit d'attention/hyperactivité) dans les classes</i> .....	121
4.2.4 Circulaire Ministérielle du 15 juin 2010 : <i>Trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité</i> .....	123
4.2.5 Note Ministérielle du 17 novembre 2011 : <i>Symptomatologie du TDAH en âge préscolaire. Continuité entre l'école maternelle et l'école primaire</i> .....	126
4.2.6 Circulaire Ministérielle du 20 mars 2012 : <i>Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints de TDAH (trouble déficitaire de l'attention/trouble d'hyperactivité)</i> .....	128
4.2.7 Circulaire Ministérielle du 19 avril 2012 : <i>Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints du syndrome de déficit de l'attention (TDAH). Clarifications</i> .....	130
4.2.8 Directive Ministérielle du 27 décembre 2012 : <i>Outils d'intervention auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques et organisation territoriale de l'inclusion scolaire</i> .....	132
4.3 Conclusion.....	136

<b>5 LE TROUBLE DU DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ OBSERVÉ DE PRÈS .....</b>	<b>137</b>
5.1 Qui est l'élève présentant un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)?.....	137
5.1.1 Épidémiologie du syndrome de TDAH : le panorama international et mondial.....	139
5.1.2 Épidémiologie du syndrome de TDAH : le panorama national.....	144
5.1.3 Diagnostic du TDAH .....	146
5.1.4 Sous-types de TDAH .....	147
5.1.5 Étiologie .....	148
5.2 Symptômes primaires : inattention, hyperactivité, impulsivité .....	151
5.2.1 Inattention .....	151
5.2.2 Hyperactivité .....	154
5.2.3 Impulsivité.....	156
5.3 Fonction exécutive .....	157
5.3.1 Mémoire de travail .....	158
5.3.2 Contrôle inhibiteur .....	163
5.3.3 Flexibilité cognitive.....	164
5.4 Conclusion .....	165
<b>6 LE TROUBLE DU DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ ET LE COMPÉTENCES LINGUISTIQUES .....</b>	<b>166</b>
6.1 Le TDAH et les compétences linguistiques.....	168
6.1.1 TDAH et compétences de production .....	171
6.1.2 TDAH et compétences réceptives .....	195
6.2 Conclusion .....	207

*PARTIE PRATIQUE*

<b>1 L'ENSEIGNANT ET LE TROUBLE DE DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ : RÉFÉRENCES POUR UNE DIDACTIQUE ADAPTÉE .....</b>	<b>211</b>
1.1 Adapter le programme d'études : principes clés .....	212
1.1.1 TDAH et adaptation .....	214

1.2 Adaptation d'une séance d'apprentissage.....	219
1.2.1 La Théorie de la Gestalt et le TDAH.....	224
1.3 Conclusion.....	228
<b>2 PRÉSENTATION ET COMMENTAIRE D'UNE SÉANCE D'APPRENTISSAGE AVEC ADAPTATIONS POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DE TROUBLES DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ (TDAH).....</b>	<b>229</b>
2.1 Séance d'apprentissage : "Les matériaux et le recyclage" .....	230
2.1.1 Structure de la séance d'apprentissage.....	232
2.2 Conclusion.....	239
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>240</b>
<b>RÉGLEMENTATIONS CONSULTÉES .....</b>	<b>245</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>248</b>
<b>SITOGRAPHIE .....</b>	<b>266</b>
<b>VIDÉOGRAPHIE .....</b>	<b>267</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>268</b>

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

AC	Apprendimento cooperativo/ Apprentissage coopératif
ADHD	Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder
TDAH	Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
APA	American Psychological Association/ Association américaine de psychologie
BES	Bisogni Educativi Speciali
BEP	Besoins Éducatifs Particuliers
SEN/SNE	Special Educational Needs
CTI	Centri Territoriali per l'Inclusione/ Centres territoriaux pour l'inclusion
CTS	Centri Territoriali di Supporto/ Centres de support territorial
DSA	Disturbi Specifici dell'Apprendimento
TSA	Troubles Spécifiques de l'Apprentissage
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders/ Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
EASNIE	European Agency for Special Needs and Inclusive Education/ Agence européenne pour les besoins particuliers et l'éducation inclusive)
EFA	Education for All
EPT	Éducation pour tous
FIL	Funzionamento Intellettivo Limite/ Fonctionnement Intellectuel Limite
GLH	Gruppo di Lavoro per l'Integrazione scolastica/ Groupe de travail pour l'intégration scolaire

GLI	Gruppo di Lavoro per l'Inclusione scolastica/ Groupe de travail pour l'inclusion scolaire
ICF CIF	International Classification of Functioning Classification Internationale du Fonctionnement
ICF-CY CIF-EA	International Classification of Functioning – Children and Youth Classification internationale du fonctionnement - Enfants et adolescents
LIM TBI	Lavagna Interattiva Multimediale Tableau Blanc Interactif
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico/ Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organizzazione Mondiale della Sanità/ Organisation Mondiale de la Santé
PAI	Piano Annuale per l'Inclusività/ Plan Annuel pour l'Inclusion
PEI	Piano Educativo Individualizzato/ Parcours d'Enseignement Individualisé
PDF	Profilo Didattico Funzionale/ Profil Dynamique et Fonctionnel
PDP PEP	Piano Didattico Personalizzato Parcours d'Étude Personnalisé
PGF	Profilo Glottomatetico Funzionale/ Profil Langagier Fonctionnel
TIC	Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione/ Technologies de l'Information et de la Communication
TA	Tecnologie assistive/ Technologies d'assistance
UD	Universal Design/ Conception universelle
UDL	Universal Design for Learning/ Conception universelle de l'apprentissage

Tu non sei come me: tu sei diverso  
Ma non sentirti perso  
Anch'io sono diverso, siamo in due  
Se metto le mie mani con le tue  
Certe cose so fare io, ed altre tu  
E messi insieme sappiamo far di più  
Tu non sei come me: son fortunato  
Davvero ti son grato  
Perché non siamo uguali:  
Vuol dire che tutt'e due siamo speciali

(Tognoli B., *Filastrocca delle differenze*)

## INTRODUCTION

L'école appartient à tous et à chacun [...] C'est l'échange, c'est l'acceptation de la diversité comme une valeur indispensable, c'est l'interculturalité, c'est la confrontation, c'est le lieu où l'on apprend, où l'on grandit, où l'on se prépare pour demain, pour la vie. L'école génère une convivialité relationnelle entremêlée de langages émotionnels et affectifs (Ministre Lucia Azzolina, 2020, notre traduction)<sup>1</sup>.

Ces mots sont les premiers de la lettre envoyée à l'école par la ministre Lucia Azzolina, le 26 mai dernier, dans le but de présenter et de guider idéologiquement les nouvelles orientations de l'école. Une école "de tous et de chacun" où les inégalités sont éliminées, où les diversités sont valorisées et où le développement social, culturel et humain de tous est encouragé. C'est la mission d'une école qui repose sur l'un des principes essentiels de notre Constitution :

Tous les citoyens ont une dignité sociale égale et sont égaux devant la loi, sans distinction de sexe, de race, de langue, de religion, d'opinions politiques, de conditions personnelles et sociales. La République a pour mission d'éliminer les obstacles économiques et sociaux qui, en limitant effectivement la liberté et l'égalité des citoyens, empêchent le plein épanouissement de la personne humaine et la participation effective de tous les travailleurs à l'organisation politique, économique et sociale du pays (Constitution italienne, art. 3, notre traduction)<sup>2</sup>.

L'article 3 de la Constitution italienne de 1948, mentionné ci-dessus, énonce un ensemble de valeurs constituées de droits et de devoirs auxquels le système d'éducation et de formation, en tant qu'instrument de liberté pour tous et chacun, ne peut que s'approprier.

L'école est le jalon et le pilier social essentiel d'une société évoluée, où nous travaillons en synergie pour faire tomber les barrières et les obstacles qui, quel que soit le statut psychophysique et social, peuvent être observés sur le chemin de la croissance et de la vie. Par conséquent, l'institution éducative pourrait être définie comme la genèse d'une société inclusive et tolérante,

---

<sup>1</sup> Version originale: «La scuola è di tutti e di ciascuno [...] È scambio, è accoglienza della diversità come valore irrinunciabile, è interculturalità, è confronto, è il luogo in cui si apprende, si cresce, ci si prepara al domani, alla vita. La scuola genera una convivialità relazionale intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi».

<sup>2</sup> Version originale: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

dans laquelle chacun peut atteindre des styles de vie caractérisés par des niveaux de bien-être et de réalisation de soi en fonction du projet de vie que chacun a créé pour soi-même.

Afin de trouver la "formule" qui permet à chacun d'atteindre le résultat souhaité, l'enseignement scolaire doit prendre conscience du fonctionnement de chaque élève, en ce qui concerne l'éducation et l'apprentissage, et le rendre unique. La nécessité d'adopter ce nouveau point de vue, lorsque l'on parle d'école, découle de la prise de conscience que, de nos jours, l'écologie scolaire est fortement caractérisée par des profils individuels qui diffèrent en termes biologiques, intellectuels, langagiers, culturels et sociaux. Les élèves, si différents les uns des autres, risquent ainsi de voir des situations de désavantage scolaire qui pourraient affecter leur façon de devenir les citoyens et les personnes de demain. En effet, depuis le 27 décembre 2012, par le biais du décret ministériel, ces profils différents et particuliers sont intégrés, en termes réglementaires, dans la macro catégorie des BES (Besoins Éducatifs Particuliers) dans laquelle « les besoins éducatifs particuliers, à savoir ceux de développement des compétences, d'appartenance sociale, d'identité autonome, de valorisation et d'estime de soi, d'acceptation [...] deviennent des besoins particuliers, plus complexes, pour lesquels il est plus difficile de trouver une réponse adéquate qui les satisfasse » (Ianes, Macchia, Cramerotti, 2013 : 34, notre traduction)<sup>3</sup>. Le but est donc d'accueillir la « particularité normale » (Ianes, 2006 : 8-9, notre traduction)<sup>4</sup> des élèves, en leur fournissant les outils pour promouvoir leur personne par rapport au monde (culturisation), à l'autre (socialisation) et à eux-mêmes (réalisation de soi) en leur offrant des chances égales tant sur le plan éducatif que social. À cet égard, l'un des facteurs clés de l'apprentissage dans la promotion de la personne, comme nous venons de le souligner, est la langue, qui est l'une des possibilités dont dispose l'enseignement scolaire pour répondre à l'égalité des chances sociales et éducatives, en particulier dans un contexte européen où le multilinguisme et le multiculturalisme sont deux des principes clés de la citoyenneté européenne.

Compte tenu du grand rôle que l'apprentissage des langues joue dans la croissance des élèves, l'étude présentée ici veut rechercher les outils, les méthodologies et les dispositifs éducatifs afin de créer un contexte d'apprentissage des langues accessible.

Le centre d'intérêt de la recherche a été plus particulièrement l'élève atteint de Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, auquel une grande partie du présent travail a été consacrée afin de mieux comprendre les caractéristiques symptomatologiques du trouble en question et, sur la base de celles-ci, de pouvoir identifier et mettre en œuvre un apport pour la didactique des langues qui lui soit accessible, mais qui, comme nous le démontrerons, sera accessible à tous les élèves.

---

<sup>3</sup> Version originale: «i bisogni educativi normali, e cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità autonoma, di valorizzazione e di autostima, di accettazione [...] diventano bisogni speciali, più complessi, per i quali è più difficile trovare una risposta adeguata che li soddisfi»

<sup>4</sup> Versione originale: «speciale normalità»



Afin de se conformer au projet d'inclusion susmentionné, l'étude a permis de tracer un parcours conceptuel progressif, proposant une lecture caractérisée de passages normatifs, historiques, pédagogiques, scientifiques et didactiques en vue de créer un contexte fécond pour notre recherche.

Par conséquent, le présent travail, en vertu de la matrice de la didactique des langues qui le distingue, a par nature des implications théoriques et pratiques afin de donner une référence à la fois conceptuelle et opérationnelle. C'est précisément à partir de cette nature théorique et pratique que la rédaction du mémoire de thèse a conduit à la création de deux parties : la première partie de référence théorique et la seconde d'application pratique.

Dans le détail du projet en question, on est partis d'un *excursus* historique sur la grande catégorie des personnes défavorisées, partant, dans le détail, des phases d'exclusion scolaire et sociale jusqu'à l'inclusion qui, en théorie, devrait refléter la situation éducative et sociale actuelle de notre temps. On verra comment le changement de conception, également sociale, du désavantage a été le résultat de la révolution de l'OMS en 2002 sur le concept de Santé, qui n'est plus seulement déterminé par le bien-être biologique, mais il est aussi social et psychologique. Donc, le handicap n'est pas seulement une condition biologique individuelle, mais il est déterminé par des barrières sociales qui déclenchent un fonctionnement problématique. Cette optique déplace l'attention de l'individu au contexte social et culturel.

Cependant, dans notre domaine de recherche, nous nous sommes spécifiquement concentrés sur les difficultés évolutives en matière d'apprentissage et d'éducation dues à un handicap biologique, à des troubles évolutifs et à des situations défavorisées qui constituent la catégorie des Besoins Éducatifs Particuliers, dont nous avons donné plusieurs définitions tant nationales qu'internationales, en retraçant une situation, statistiquement confirmée, loin d'être homogène dans la lecture et dans la prise en charge des élèves susmentionnés. À cet égard, le concept de BEP rappelle, dans le domaine pédagogique et de la didactique des langues, la nécessité de l'inclusion scolaire qui, telle qu'elle a été analysée dans les textes législatifs, risque souvent de créer des étiquettes, conduisant à l'exclusion de certains. Sans doute, comme il a été constaté, en changeant le paradigme culturel de référence et en parlant de *Education For All* (éducation pour tous), on peut vraiment commencer à inclure tout le monde dans le système éducatif.

Bien que la catégorie BES soit une catégorie générique, qui permet d'y inclure un large éventail de difficultés d'apprentissage, dans le domaine de la didactique des langues, il est nécessaire d'encadrer les difficultés de ces élèves d'un point de vue linguistique afin de concevoir un enseignement des langues inclusif et accessible. De ce point de vue, on parle d'élèves à BiLS (besoins linguistiques spécifiques), qui présentent des difficultés dans l'apprentissage des langues

qui ne peuvent être identifiées avec les difficultés ordinaires rencontrées par les élèves en classe de langue. C'est pourquoi, afin de circonscrire notre champ d'action, une définition des besoins linguistiques spécifiques a été fournie, déclinant les implications de la didactique des langues en termes de prise en charge et d'accessibilité.

À la lumière des difficultés dans la classe de langue, nous avons étudié, en particulier, l'un des troubles de l'évolution, de la classification nosographique relativement récente : le Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH), analysé à travers les contributions les plus significatives en termes d'étiologie, d'épidémiologie et de symptomatologie, qui ont permis de développer des pistes de réflexions, visant à sensibiliser sur l'élève atteint de TDAH qui présente des particularités symptomatologiques. Ces troubles rendent l'action scolaire difficile, compromettant la maîtrise de ces compétences centrales pour atteindre des niveaux adaptés au développement cognitif et intellectuel de ces publics. En vertu de ces considérations, une étude sur les compétences de production et de réception du langage a été réalisée, à travers l'analyse de recherches menées sur des échantillons nationaux et internationaux d'enfants et d'adolescents atteints de TDAH. En conséquence, la contribution existante a permis la création d'une séance d'apprentissage où nous avons mis en œuvre des adaptations en respectant les phases de l'apprentissage de la théorie de la Gestalt.

Finalement, ce travail permet d'envisager un cadre de référence théorique et pratique pour "éliminer les obstacles" dans le domaine de l'apprentissage linguistique pour les élèves atteints de TDAH.

## *PARTIE THÉORIQUE*

Encadrement théorique des Besoins Éducatifs Particuliers, des Besoins Linguistiques Spécifiques et du Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

## **LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS : UNE VOIE DE RECONNAISSANCE ENTRE L'INÉDUCABILITÉ ET LA NORMALITÉ SPÉCIALE**

---

La multitude de catégories de handicap élaborées au fil des ans par les sociétés occidentales trouve son explication dans les concepts nombreux et changeants que la société elle-même a attribués aux bénéficiaires de ces catégories, construisant ainsi de véritables cartes cognitives du handicap, dont la caractéristique la plus importante est de marquer la frontière entre qui est handicapé et qui ne l'est pas (Ferrucci, 2004 in Ferrarini, Pietrocarlo, 2019 : 87, notre traduction)<sup>5</sup>.

La dimension historique et sociale, qui a marqué le processus d'inclusion dans le tissu social de toute cette partie de la société précédemment définie comme "inéduicable", a conduit aujourd'hui à une différente conscience, en vertu de laquelle chacun, pendant des périodes plus ou moins longues, peut rencontrer une difficulté qui se transforme en handicap, si elle n'est pas bien accueillie par un système social, éducatif, normatif et culturel.

### **1.1 Les besoins éducatifs particuliers dans la réalité scolaire de l'inclusion : un parcours historique normatif de l'exclusion des inéducables à l'inclusion des élèves**

Le chemin de l'inclusion scolaire a été caractérisé par plusieurs moments et étapes qui ont marqué l'évolution vers une société accueillante, qui embrasse les principes enracinés dans la lutte contre la discrimination, l'inégalité et l'exclusion des plus faibles. À cet égard, comme le rapportent Chiappetta et Ciraci (2013 : 9, notre traduction)<sup>6</sup> :

---

<sup>5</sup> Version originale: «La moltitudine di categorie della disabilità elaborate nel corso degli anni dalle società occidentali trova spiegazione nei numerosi e mutevoli concetti che di volta in volta la stessa società ha attribuito ai destinatari di queste categorie, costruendo così delle vere e proprie mappe cognitive della disabilità, la cui caratteristica più importante è segnare il confine tra chi è disabile e chi non lo è»

<sup>6</sup> Version originale: «L'obiettivo di costruire una società inclusiva non possa non partire dalla costruzione di una scuola inclusiva i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla diseguaglianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli, sono tesi alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica. »

L'objectif de construire une société inclusive ne peut que partir de la construction d'une école inclusive dont les principes inspirateurs, ancrés dans la lutte contre la discrimination, l'inégalité et l'exclusion de l'éducation, en particulier des groupes les plus faibles, visent à supprimer les obstacles qui entravent l'apprentissage et la participation de tous les élèves à la vie scolaire.

Par conséquent, l'inclusion se présente comme « une volonté préalable d'accepter, on pourrait dire "sans condition" en présence de laquelle il est possible de penser l'insertion comme un droit de chaque personne et l'intégration comme une responsabilité de l'école. » (Association TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondazione Giovanni Agnelli, 2011 :29-30, notre traduction)<sup>7</sup>.

Benedetti (2018 : 77, notre traduction)<sup>8</sup> en définissant le chemin de l'inclusion, afin de tracer une trajectoire historique, affirme que :

L'histoire a défini, bizarrement, un chemin, à la fois anthropologique et culturel, pour arriver au moment où il est possible aujourd'hui de parler d'inclusion sociale dans une chronologie qui a connu une évolution et, en même temps, une progression qui a suivi le chemin de l'exclusion puis de l'inclusion, jusqu'à atteindre le concept plus large d'intégration et de là à l'inclusion.

L'exkursus historique, dont les détails sont donnés ci-dessous, nous permet d'évaluer un changement de perspective : si jusqu'à la première moitié du XXe siècle il y avait une forte présence des théories médicales, neuroscientifiques et psychologiques, dans lesquelles les enfants, aujourd'hui définis "à besoins éducatifs particuliers", étaient marginalisés et ghettoïsés, vers les années 70, au contraire, l'attention qui leur a été accordée et la manière de les observer ont conduit à un changement d'approche et de

---

<sup>7</sup> Version originale: «una disponibilità ad accogliere preliminare, si potrebbe dire «incondizionata» in presenza della quale è possibile pensare all'inserimento come diritto di ogni persona e all'integrazione come responsabilità della scuola.»

<sup>8</sup> Version originale: «La Storia ha definito, bizzarramente, un percorso, insieme antropologico e culturale, per giungere al tempo in cui oggi è possibile parlare di inclusione sociale in una cronologia che ha visto un'evoluzione e, insieme, una progressione che ha percorso la strada dell'esclusione e poi dell'inserimento, fino a giungere al concetto più ampio di integrazione e da questa all'inclusione.»

forme, où les nouvelles réglementations ont représenté et représentent encore le reflet d'une conscience sociale qui est en train de se modifier. Par conséquent :

Les convictions qui sont largement partagées et qui ne sont plus en accord avec la tradition passée tendent vers une légitimation formelle et nécessitent l'adoption de normes plus appropriées. Le processus qui a conduit à l'intégration scolaire peut également être lu selon ce mouvement dialectique entre "l'establishment" (nouvelles idées, nouvelles expériences) et "l'établi" (le cadre réglementaire consolidé). La perspective d'inclusion qui guide aujourd'hui les actions éducatives a une longue histoire derrière elle, marquée par des phases reconnaissables qui signalent l'affirmation progressive d'idées désormais largement partagées (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondazione Giovanni Agnelli, 2011 : 69, notre traduction)<sup>9</sup>.

Comme Saturne (2019, webinaire) et Amatori (2019 : 47) l'indiquent, les étapes historiques qui se sont succédées dans ce chemin d'inclusion vont vers des degrés d'acceptation et d'inclusion toujours plus élevés :

- Exclusion (jusque dans les années 1920)
- Séparation (jusque dans les années 1960)
- Insertion (jusque dans les années 1970)
- Intégration (jusque dans les années 1980)
- Inclusion (en cours)

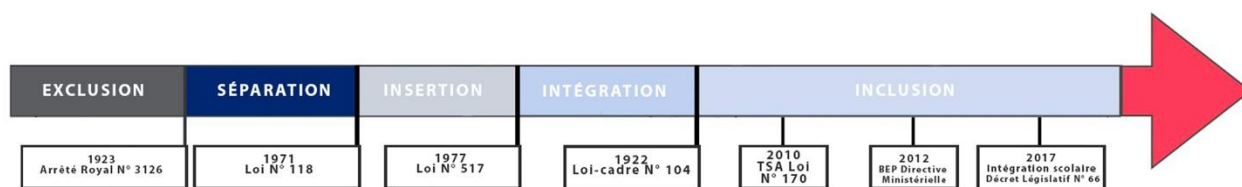


Figura 1 Chronologie du parcours d'inclusion

<sup>9</sup> Version originale: «convinzioni largamente condivise e non più in sintonia con la tradizione passata tendono a una legittimazione formale e richiedono l'emanazione di norme più adeguate. Anche il processo che ha portato all'integrazione scolastica può essere letto secondo questo movimento dialettico tra «istituente» (nuove idee, nuove esperienze) e «istituito» (il quadro normativo consolidato). La prospettiva inclusiva che orienta oggi le azioni educative ha una lunga storia alle spalle, scandita da fasi riconoscibili che segnalano la progressiva affermazione delle idee che oggi sono largamente condivise»

### 1.1.1 Exclusion

Les personnes ayant des capacités "différentes" ont longtemps été exclues, marginalisées, privées de tout droit humain. Par exemple, dans le monde antique Pavone l'explique (2014 : 22, notre traduction)<sup>10</sup> :

En l'absence de connaissances scientifiques, l'imaginaire collectif a recours à des explications religieuses : la position de différentes personnes pour des causes naturelles - déformées, folles, mutilées, sourdes, aveugles, etc. - est interdite aux humains parce qu'elle est directement protégée par la dictée divine ; il ne leur appartient donc pas de s'en occuper.

Caprino (2018 : 23, notre traduction)<sup>11</sup> l'ajoute :

Pendant de nombreux siècles, les personnes handicapées ont souffert de rejet et de marginalisation par la société, se voyant refuser les droits les plus fondamentaux. Dans le monde antique, la présence d'une déficience était considérée comme un stigmat divin, la preuve tangible du péché, le signe d'un sort.

Cependant, cette couche sociale exclue, abandonnée en marge de la société, n'avait aucune possibilité d'être éduquée. En fait, l'État n'est intervenu d'aucune manière, pas même en émettant l'hypothèse de la création de structures spécifiques ; il est donc facile d'en déduire que la cécité sociale se produisait en un refus global : refus social et refus de l'État. Comme l'indique l'Association TreeLLLe (2011 : 69-70, notre traduction)<sup>12</sup> :

---

<sup>10</sup> Version originale: «in assenza di conoscenze scientifiche, l'immaginario collettivo fa ricorso a spiegazioni religiose: la posizione delle persone diverse per cause naturali- deformi, folli, mutilati, sordi, ciechi ecc.- è interdetta agli umani in quanto tutelata direttamente dal dettato divino; dunque non spetta a loro occuparsene.»

<sup>11</sup> Version originale: «Per lunghi secoli le persone con disabilità hanno subito il rifiuto e la marginalizzazione da parte della società, vedendosi negati anche i più elementari diritti. Nel mondo antico la presenza di una menomazione era vista come uno stigma divino, la prova tangibile del peccato, il segno di un sortilegio»

<sup>12</sup> Version originale: «Fino agli anni Sessanta prevale una logica di esclusione, che si esprime attraverso il comportamento del rifiuto e della delega. Il rifiuto consiste non soltanto nell'impedire all'alunno con deficit di tipo psichico o sensoriale di frequentare la scuola pubblica, ma nel ritenere che lo Stato non debba direttamente intervenire in campo educativo, nemmeno con istituzioni speciali»

Jusqu'aux années 1960, une logique d'exclusion a prévalu, qui s'exprime par des comportements de rejet et de délégation. Le rejet consiste non seulement à empêcher les élèves présentant des déficits psychiques ou sensoriels de fréquenter l'école publique, mais aussi à croire que l'État ne doit pas intervenir directement dans le domaine de l'éducation, même auprès d'établissements spécialisés.

Ce n'est qu'au siècle des Lumières qu'une attitude plus rationnelle et scientifique a permis de comprendre qu'« il est possible d'élever les malades au niveau du reste de l'humanité, ainsi que l'intuition de l'utilité à mettre en place de techniques spécifiques » (Pavone, 2014 : 27, notre traduction)<sup>13</sup>.

En effet, entre 1765 et 1805, des hôpitaux ont été créés dans les banlieues des plus grands centres urbains « conçus comme des "villes de malades", autonomes, équipées de tous les services (infirmes, pharmacie, cuisine, amphithéâtre anatomique, ateliers, garde-manger, hangars et granges, écuries et cimetière) » (Pavone, 2014 : 28, notre traduction)<sup>14</sup>, où, cependant, l'approche médico-rehabilitative est restée.

La première personne qui a réussi à voir au-delà du handicap évident de cette population, exclue de la vie sociale, a été Maria Montessori (1870- 1952) qui, fortement influencée par les études sur les enfants sauvages de Jean Itard (1774- 1838) et mettant en évidence l'état d'emprisonnement dans ces institutions, a proposé « d'introduire les "classes supplémentaires" et de donner aux enfants "déficients" une éducation spéciale » (Giorgi, 2018 : 12, notre traduction)<sup>15</sup>. En 1907, forte de son expérience et du potentiel de ces enfants, elle a fondé le premier jardin d'enfants spéciaux à Rome : la Maison des Enfants (Pavone, 2014 : 39).

Ce n'est qu'en 1923, avec la Réforme Gentile, qu'a été donné accès à la scolarité obligatoire dans les institutions dédiées, représentées par les écoles spéciales, à la catégorie des handicapés sensoriels : les aveugles et les sourds-muets qui « ne présentent aucune autre anomalie qui les empêche de s'y conformer » (art.5, notre traduction)<sup>16</sup>. Avec l'Arrêté Royal, l'État allouera des contributions en faveur des institutions qui, en remplissant l'article 5, accueillent et prennent en charge les soins et l'éducation des élèves

---

<sup>13</sup> Version originale: «è possibile elevare gli infermi al livello del resto dell'umanità, unitamente all'intuizione dell'utilità di impiegare tecniche apposite»

<sup>14</sup> Version originale: «concepiti come "città dei malati", autosufficienti, dotati di tutti i servizi (infermerie, farmacia, cucina, anfiteatro anatomico, officine, dispense, rimesse e granai, stalle e cimitero) »

<sup>15</sup> Version originale: «introdurre le "classi aggiunte" e di dare ai bambini "deficienti" un'educazione speciale»

<sup>16</sup> Version originale: «non presentino altra anormalità che ne impedisca loro l'ottemperanza. »



en question, « afin qu'ils puissent répondre aux nouvelles tâches qui leur sont assignées par la loi » (art.6, notre traduction)<sup>17</sup>. Nous pouvons considérer ce moment comme l'un des premiers pas vers la réhabilitation d'une partie de cette société indistincte et non éduquée en tant qu'êtres humains éducatibles.

### 1.1.2 Séparation

Avec l'Arrêté Royal du 31 décembre 1923, n. 3126, *Disposition sur la scolarité obligatoire*, qui étend la scolarité obligatoire aux handicapés sensoriels, on passe d'un système de pure exclusion à un système de séparation. C'est la première étape de l'ouverture des institutions éducatives au handicap, dans ce cas seulement sensoriel, en leur assurant une éducation dans les "écoles spéciales" avec lesquelles l'État s'est également engagé financièrement afin de prendre en charge au mieux le handicap sensoriel. D'autre part, en ce qui concerne l'écologie scolaire, en 1928, dans les institutions publiques de l'État, l'Arrêté Royal du 5 février, n.577, *Approbaton du texte unique des lois et des normes juridiques, [...] sur l'enseignement élémentaire et post-élémentaire et ses travaux d'intégration*, établit les "classes d'enseignement spécial" pour tous ces enfants, qui :

lorsque les actes d'indiscipline permanente sont de nature à laisser planer le doute qu'ils peuvent découler d'anomalies psychiques, l'enseignant peut, avec l'accord du médecin hygiéniste, proposer l'éloignement définitif de l'élève au directeur de l'enseignement gouvernemental ou municipal, qui se chargera de l'affectation de l'élève aux classes différentielles établies dans la municipalité ou, selon le cas, en accord avec la famille, il mettra en place les pratiques appropriées pour l'hospitalisation dans les établissements d'éducation des enfants (art. 415, notre traduction)<sup>18</sup>.

Une fois de plus, nous pouvons souligner que le système éducatif public de l'école n'est pas affecté par la question du handicap, qui « n'affecte qu'en tant que symptôme de maladie et devient l'objet de mesures visant à protéger l'activité d'enseignement ordonnée

---

<sup>17</sup> Version originale: «perché possano rispondere a nuovi compiti loro assegnati dalla legge. »

<sup>18</sup> Version originale: « Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anomalie psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'Ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà la assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà le pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi»

des élèves "normaux" » (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondation Giovanni Agnelli, 2011 : 70, notre traduction)<sup>19</sup>.

En ce qui concerne les classes d'enseignement spécial, en plus de rappeler quelles catégories ont été incluses, telles que les enfants handicapés, les enfants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes au niveau de la socialisation, Giorgi (2018) souligne:

Pendant longtemps, cela aurait été le cas des enfants des émigrants du Sud arrivés dans le Nord-Ouest, qui très souvent, de "anormaux" n'avaient que la très faible fréquentation de la langue italienne et une série de problèmes d'adaptation sociale et culturelle au nouveau contexte (2018 : 15, notre traduction)<sup>20</sup>.

Ce système, bien qu'il ait essayé d'encadrer la question des enfants en situation de handicap en termes généraux, a produit une double institution scolaire, où la séparation est à la base et où l'égalité est encore un mirage.

L'entrée en vigueur de la Charte constitutionnelle en 1948 stipule qu'il incombe à l'État d'éliminer toutes les barrières qui entravent la liberté et l'égalité des citoyens (art. 3), que l'école est ouverte à tous, sans aucune discrimination (art. 34, paragraphe 1) et que « les personnes handicapées et invalides ont droit à l'éducation et à la formation professionnelle » (art. 38, notre traduction)<sup>21</sup>. Cependant, le système scolaire a gardé un système dual séparatiste jusqu'aux années 1960, lorsque l'État a commencé à s'occuper de l'inclusion des "personnes gravement handicapées". En fait, comme l'indique TreLLLe (2011 : 70, notre traduction)<sup>22</sup> :

Ce n'est que depuis les années 1960 que l'État considère qu'il est précisément de son devoir de s'intéresser directement aussi aux élèves considérés comme "gravement handicapés", par une politique de renforcement et de diversification des structures spéciales, qui ont enregistré une augmentation considérable.

---

<sup>19</sup> Version originale: «interessa solo come sintomo di malattia e diventa oggetto di provvedimenti che tutelino l'ordinata attività didattica degli alunni «normali»»

<sup>20</sup> Version originale: «A lungo sarebbe stato questo il caso dei figli degli emigranti del sud che giungevano nel nord-ovest, i quali molto spesso, di "anormale" avevano solo la scarsissima frequentazione della lingua italiana e una serie di problematiche di adattamento socio- culturale al nuovo contesto»

<sup>21</sup> Version originale: «inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale»

<sup>22</sup> Version originale: «È solo a partire dagli anni Sessanta che lo Stato ritiene suo preciso dovere interessarsi direttamente anche degli alunni considerati «handicappati gravi», attraverso una politica di rafforzamento e diversificazione delle strutture speciali, che registrano un notevole incremento.»

### 1.1.3 Insertion

Les années 1960 et la première partie des années 1970 représentent une période historique caractérisée par un débat pédagogique animé : la démocratisation de l'enseignement. À cette époque, il y avait une forte conviction que toutes les institutions étaient « des instruments non de libération mais de répression et d'homologation, cause de déshumanisation. Elles étaient l'expression de la prédominance de la culture de la productivité sur celle de la convivialité » (Association TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondazione Giovanni Agnelli, 2011 : 72, notre traduction)<sup>23</sup>.

En ce moment de fort débat politique et social, s'insèrent les soulèvements révolutionnaires de 1968 qui « au niveau de l'école, visaient à réaliser une école de masse » (Amatori, 2019 : 51, notre traduction)<sup>24</sup>. La revendication en place :

a accusé l'école, en fait, non seulement de ghettoïser ceux qui, pour des raisons particulières, n'étaient pas physiquement semblables aux autres, mais aussi de le faire avec ceux qui étaient socialement défavorisés. En fait, parmi les élèves handicapés figuraient traditionnellement aussi les inadaptations de caractère et de comportement : le terme a donc été largement appliqué à la fois aux personnes souffrant de lésions organiques importantes et/ou de graves déficits psychologiques et à celles dont les problèmes étaient imputables à des conditions sociales et familiales particulières (Giorgi, 2018 : 18, notre traduction)<sup>25</sup>

En outre, elle a conduit au débouché législatif de la loi du 30 mars 1971, n. 118, *Conversion en loi du décret-loi du 30 janvier 1971, n. 5, et de nouvelles normes en faveur des civils mutilés et handicapés*, qui figure parmi les premiers instruments juridiques en faveur de la scolarisation obligatoire des handicapés dans les classes normales de l'école publique, « sauf dans les cas où les sujets souffrent de déficiences intellectuelles graves ou d'incapacités physiques d'une gravité telle qu'elles empêchent ou rendent très difficile

---

<sup>23</sup> Version originale: «strumenti non di liberazione ma di repressione e omologazione, causa di disumanizzazione, espressione del predominio della cultura della produttività su quella della convivialità. »

<sup>24</sup> Version originale: «sul piano scolastico, miravano al raggiungimento di una scuola di massa»

<sup>25</sup> Version originale: «accusò la scuola, infatti, non solo di aver ghettizzato coloro che per particolari ragioni non erano simili fisicamente agli altri, ma anche di farlo con chi era socialmente svantaggiato. Fra gli alunni con disabilità venivano, infatti, tradizionalmente compresi anche i disadattati del carattere e del comportamento: il termine era così estensivamente applicato sia ad individui di portatori di grandi lesioni organiche e/o di gravi deficit psicologici sia a quelli le cui problematiche erano riconducibili a particolari condizioni socio- familiari»

l'apprentissage ou l'entrée dans les classes normales susmentionnées » (article 28, notre traduction)<sup>26</sup>.

L'instrument normatif mentionné plus haut a favorisé l'insertion de tous les élèves handicapés dans le système scolaire dans des classes normales, permettant la « reconnaissance d'un droit : celui que chacun doit être reconnu comme égal aux autres, porteur des mêmes droits et aspirations, quelles que soient les conditions bio psychophysiques, sociales et culturelles ». (Association TreLLLe, Caritas Italiana et Fondazione Giovanni Agnelli, 2011 :28, notre traduction)<sup>27</sup>. En d'autres termes, on lui accorde la dignité de personne humaine et, par conséquent, le droit à l'éducation et, surtout, dans des contextes « normaux » (Canevaro, Ianes, D'Alonzo, 2009 : 9).

Néanmoins, on se souvient de cette période socio-historique comme la période de l'« insertion sauvage » (Caprino, 2018 : 36, Amatori, 2019 : 51)<sup>28</sup>, car elle voit un système scolaire qui, en quelque sorte, accommode, et n'accueille pas dans ses classes ordinaires, ce qui est prescrit dans la loi que nous venons de mentionner, montrant son insuffisance à promouvoir la pleine acceptation de tous. À cet égard, Canevaro, Ianes, D'Alonzo (2019 : 10, notre traduction)<sup>29</sup> le soulignent :

Dans ce contexte scolaire, très impliqué dans le renouvellement des tensions, la première insertion des élèves handicapés dans les classes normales commence, souvent avec beaucoup d'enthousiasme et de fortes valeurs, mais avec peu de compétences techniques et de conception spécifique

La TreLLLe (2011 : 74, notre traduction)<sup>30</sup> le confirme également :

---

<sup>26</sup> Version originale: «salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali»

<sup>27</sup> Version originale: «riconoscimento di un diritto: quello che ciascuna persona ha di vedersi riconosciuta uguale agli altri, portatrice degli stessi diritti e aspirazioni, quali che siano le condizioni bio psico-fisiche, sociali e culturali. »

<sup>28</sup> Version originale: «inserimento selvaggio»

<sup>29</sup> Version originale: «In questo contesto scolastico, molto coinvolto nella tensione rinnovatrice, inizia il primo inserimento degli alunni con disabilità nelle classi normali, spesso con molto entusiasmo e forti spinte valoriali, ma con scarsa competenza tecnica e progettazione specifica»

<sup>30</sup> Version originale: « L'apertura della legge alla frequenza scolastica degli alunni con disabilità non è, però, accompagnata da provvedimenti che ne facilitino l'attuazione (non si interviene adeguatamente per rimuovere le barriere architettoniche, mancano insegnanti di sostegno specializzati, non si dà vita a un'adeguata azione di formazione dei docenti, non c'è un'efficace sensibilizzazione sociale), così che si manifestano opposizioni e forti critiche a un inserimento che viene definito «selvaggio».

L'ouverture de la loi à la scolarisation des élèves handicapés ne s'accompagne cependant pas de mesures qui facilitent sa mise en œuvre (il n'y a pas d'intervention adéquate pour supprimer les barrières architecturales, il y a un manque d'enseignants de soutien spécialisés, il n'y a pas de formation adéquate des enseignants, il n'y a pas de conscience sociale effective), de sorte qu'il y a une opposition et une forte critique d'une insertion qui est définie comme "sauvage".

#### 1.1.4 Intégration

Suite à l'intégration massive et "sauvage" dans les écoles ordinaires des handicapés, à l'exception de ceux souffrant de déficience intellectuelle et de handicaps graves, dont l'éducation restera garantie par des institutions spécialisées en dehors de l'enseignement et de la formation offerts par l'école publique, le ministère de l'éducation a chargé la députée Franca Falcucci (1926-2014), en 1974, de présider une commission dont le but était d'enquêter sur le bon fonctionnement de l'intégration des élèves handicapés. En 1975, les travaux de cette commission ont donné forme au Document Falcucci qui stipule que :

- L'école « doit mettre l'action éducative en rapport avec le potentiel de chaque élève, elle semble être la structure la plus appropriée pour surmonter les conditions de marginalisation dans lesquelles seraient condamnés les enfants autrement handicapés » (Préambule, notre traduction)<sup>31</sup> ;
- Les personnes handicapées sont des « mineurs qui, à la suite d'un événement pathologique ou traumatique survenu dans la période pré-post natale, présentent une altération de leur état physique, psychique et/ou sensoriel, qui les place dans des difficultés d'apprentissage ou de relation » (2b, notre traduction)<sup>32</sup> ;
- Le projet éducatif doit être conçu comme une « succession organique et unitaire de différents moments éducatifs planifiés et réalisés par le groupe d'opérateurs scolaires [...] ouverts également aux agents culturels extérieurs à l'école, à la

---

<sup>31</sup> Version originale: «proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare le condizioni di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati»

<sup>32</sup> Version originale: «minori che in seguito a evento morboso o traumatico intervenuto in epoca pre-peri-post natale presentino una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione»

recherche et à l'expérience personnelle de groupe, aux activités de socialisation » (1, notre traduction)<sup>33</sup>.

Grâce au travail de la commission en charge, nous passons « d'un concept purement social, typique de la logique d'insertion, à un concept plus authentiquement basé sur la relation d'aide, typique de l'intégration » (Association TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondazione Giovanni Agnelli, 2011 : 75, notre traduction)<sup>34</sup>.

En effet, le Document Falcucci, la *magna charta* de l'intégration dans le domaine scolaire, (Onger, 2019 : 14), ouvre la voie à ce qui sera l'une des lois fondamentales pour l'intégration scolaire : la loi du 4 août 1977, n. 517, *Règles sur l'évaluation des élèves et sur la suppression des examens de rattrapage, ainsi que d'autres normes pour la modification du système scolaire*, qui a définitivement sanctionné le passage à la pleine intégration scolaire des élèves handicapés et à l'individualisation de l'enseignement (Ferrarini, Pietrocarlo, 2019 : 93), concrétisant en termes normatifs une insertion profitable qui devient une intégration par la volonté de l'école et de la didactique de se remettre en jeu et non comme une simple « disponibilité réceptive » (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondazione Giovanni Agnelli, 2011 : 28). En fait, à cet égard, l'article 2, est formulé comme suit :

Sans préjudice de l'unité de chaque classe, afin de faciliter la mise en œuvre du droit à l'étude et la promotion de la pleine formation de la personnalité des élèves, la planification de l'éducation peut inclure des activités scolaires complémentaires organisées pour des groupes d'élèves d'une même classe ou de classes différentes, également dans le but de mener des interventions individualisées en fonction des besoins de chaque élève. Dans le cadre de ces activités, l'école met en œuvre des formes d'intégration en faveur des élèves handicapés par la mise à disposition d'enseignants spécialisés (art. 2, notre traduction)<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Version originale: «successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici [...] aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale di gruppo, di attività socializzante»

<sup>34</sup> Version originale: «da una concezione puramente assistenziale, propria della logica dell'inserimento, a una più autenticamente improntata alla relazione di aiuto, propria dell'integrazione»

<sup>35</sup> Version originale: «Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati»

L'article énumère également toutes les mesures à mettre en œuvre par les organismes éducatifs afin de faciliter le droit à l'étude de tous les élèves ; par exemple : le nombre de 20 élèves par classe avec un élève handicapé est fixé ; des interventions spécifiques de l'État et des autorités locales sont établies ; un programme d'initiatives d'intégration et de soutien élaboré par le collège des enseignants doit être élaboré. Enfin, les classes d'enseignement spécial sont abolies (art. 7) et les personnes sourdes peuvent désormais remplir leurs obligations scolaires primaires et secondaires dans les écoles spécialisées ou dans les classes ordinaires des écoles publiques (art. 10). Ainsi, les classes d'enseignement spécial sont officiellement abolies et le concept d'école spéciale comme seule solution éducative pour les personnes sourdes est dépassé.

Pourtant, comme le soutiennent Ferrarini et Pietrocarlo (2019 : 95, notre traduction)<sup>36</sup>, bien que la loi n. 517 de 1977 ait été « la première intervention normative organique et systématique liée au processus d'intégration des personnes handicapées a été, et est toujours, la loi du 5 février 1992, n. 104 », appelée *Loi-cadre pour l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes handicapées*, qui régit la vie des personnes handicapées du travail au logement et des services à l'école, « implique une multitude de sujets, du secteur médical et social aux autorités locales et à l'éducation, expliquant les responsabilités politiques de plusieurs ministères, selon une approche pluridisciplinaire et intégrée » (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondation Giovanni Agnelli, 2011 : 78, notre traduction)<sup>37</sup>.

La loi définit l'ayant droit « comme une personne atteinte d'un handicap physique, psychique ou sensoriel, qu'il soit statique ou progressif, qui entraîne des difficultés d'apprentissage, de relation ou d'insertion professionnelle et qui détermine un processus de disparition ou de marginalisation sociale » (art. 3, paragraphe 1, notre traduction)<sup>38</sup> et « Si le handicap, unique ou multiple, a réduit l'autonomie personnelle [...] la situation prend de l'ampleur. Les situations dont on sait qu'elles sont graves déterminent les

---

<sup>36</sup> Version originale: «il primo intervento normativo organico e sistematico relativo al processo di integrazione delle persone con disabilità è stato, e rimane ancora la legge del 5 Febbraio 1992, n. 104»

<sup>37</sup> Version originale: «chiama in causa una molteplicità di soggetti, dal settore medico e assistenziale a quello degli enti locali, a quello dell'istruzione, esplicitando le responsabilità politiche di più ministeri, secondo un approccio multi prospettico e integrato»

<sup>38</sup> Version originale: «come colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione»

priorités des programmes et des interventions du service public » (article 3, paragraphe 3, notre traduction)<sup>39</sup>.

En ce qui concerne le domaine de l'éducation, la loi-cadre met l'accent sur :

- La continuité éducative entre les différents niveaux d'enseignement (art. 14, paragraphe 1c), entre les relations nécessaires entre les autorités locales et le service de santé local afin de promouvoir le développement de la personne dans son ensemble ;
- La production et l'acquisition de documentation pour la prise en charge de la personne handicapée, comme le Profil Fonctionnel Dynamique (PDF) et le Parcours d'Enseignement Individualisé (PEI), dont le *Groupe de travail opérationnel pour Handicap (GLH ou GLHO)*, composé d'enseignants scolaires et spécialisés, de parents et de soignants, est responsable (art. 12).

En outre, elle fournit :

- Une assistance scolaire, un personnel qualifié, des outils didactiques adaptés (art.13) et des essais d'évaluations adaptées (art.16).

Par cette loi, nous soulignons le passage officiel d'un État-providence à un état social. En fait, Pavone (2014 : 54 notre traduction)<sup>40</sup> l'affirme :

L'insistance de la mesure sur la nécessité de prévenir et de supprimer les conditions handicapantes qui empêchent le développement de la personne handicapée, son autonomie éventuelle, le dépassement de l'exclusion, l'intégration sociale, a conduit à la considérer comme une mesure qui marque le passage d'une forme d' "état-providence" à l'état social.

La loi-cadre a jeté les bases de cette grande construction faite de prévention et d'assistance aux personnes handicapées, afin de parvenir à une intégration sociale sur plusieurs fronts. Le droit d'étudier entre dans ce cadre en favorisant une intégration sociale saine et complète (Benedetti, 2018 : 92). Une grande impulsion à l'intégration scolaire, dans le

---

<sup>39</sup> Version originale: «Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale [...] la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici»

<sup>40</sup> Version originale: «L'insistenza del provvedimento sulla necessità di prevenire e rimuovere le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona con disabilità, la sua autonomia possibile, il superamento dell'esclusione, l'integrazione sociale, ha indotto a considerarla un provvedimento che segna il passaggio da una forma di "Stato assistenziale" allo stato sociale»



domaine de l'éducation, a été donnée par la Déclaration de Salamanque de 1994 qui revendique le droit de tous les enfants à être éduqués et à « atteindre et maintenir un niveau acceptable d'apprentissage » (UNESCO, 1994 : VIII, notre traduction)<sup>41</sup>.

### 1.1.5 Inclusion

Depuis la fin des années 90, grâce à l'impulsion législative de la Loi du 15 mars 1997, n. 59 *Délégation au Gouvernement pour l'attribution de fonctions et de tâches aux régions et aux collectivités locales, pour la réforme de l'administration publique et la simplification administrative* et du Décret du Président de la République du 8 mars 1999, n. 275 *Règlement contenant des normes sur l'autonomie des établissements d'enseignement*, chaque établissement, conçu comme une communauté éducative, a été investi d'une plus grande responsabilité, réalisée et concrétisée dans la rédaction du Plan d'Offre Éducative, qui « est préparé par la comparaison d'une pluralité de sujets et de visions éducatives, dans une complexité qui dépasse les différents rôles (enseignants, gestionnaires, familles, élèves, etc.) » (Associazione TreeLLLe, Fondation Caritas Italiana et Giovanni Agnelli, 2011: 81, notre traduction)<sup>42</sup>.

L'école et son écologie, en tant que communauté éducative, sont désormais en interface éthique et morale avec le monde, s'occupant non seulement des élèves handicapés, mais aussi des « élèves de langues et de cultures différentes » (Caprino, 2018 : 35, notre traduction)<sup>43</sup>.

L'école se caractérise par une grande hétérogénéité de profils personnels et culturels auxquels il est de son devoir d'apporter une attention et des réponses spécifiques.

Ce large éventail de différences a permis de viser à une perspective encore plus large que la seule intégration : l'inclusion. À cet égard, la TreLLLe (2011 : 29, notre traduction)<sup>44</sup>, fait observer que :

---

<sup>41</sup> Version originale: « to achieve and maintain an acceptable level of learning »

<sup>42</sup> Version originale: «viene predisposto attraverso il confronto di una pluralità di soggetti e di visioni educative, in una complessità che va oltre i diversi ruoli (insegnanti, dirigenti, famiglie, studenti, ecc.) »

<sup>43</sup> Version originale: «studenti con lingue e background culturali diversi»

<sup>44</sup> Version originale: «Il termine *integrazione* è sembrato non completamente adeguato rispetto alla varietà delle situazioni *speciali* che abitano la scuola; si è cominciato a utilizzare *inclusione* non semplicemente per sostituirlo, ma per indicare una prospettiva ancora più ampia. La scuola è inclusiva quando sa accogliere *tutte* le diversità e riformulare a tal fine le proprie scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche e logistiche.»

Le terme d'intégration ne semblait pas tout à fait adéquat par rapport à la variété des situations particulières qui habitent l'école ; l'inclusion a commencé à être utilisée non seulement pour la remplacer, mais pour indiquer une perspective encore plus large. L'école est inclusive lorsqu'elle sait embrasser toute la diversité et reformuler ses choix organisationnels, de planification, méthodologiques, didactiques et logistiques dans ce sens.

De ce point de vue, l'influence de la littérature anglo-saxonne est fondamentale, car dès 1978, avec la publication du Rapport Warnock, elle a remis en cause la catégorisation classique des élèves, à savoir handicapés et normaux (Hervé, 2017 : 23) en affirmant qu'« avoir besoin d'un enseignement spécial au cours de son parcours scolaire ne signifie pas être handicapé au sens traditionnel du terme » (Grande-Bretagne, Warnock, 1978 : 41, notre traduction)<sup>45</sup> et que la nécessité d'une éducation spéciale pourrait se manifester pendant des périodes plus ou moins transitoires, en raison d'un handicap ou d'un trouble de divers types (Ferrarini, Pietrocarlo, 2019 : 90-91) englobant « toutes les situations qui compromettent gravement l'apprentissage et la fréquentation scolaire » (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondation Giovanni Agnelli, 2011:21, notre traduction)<sup>46</sup>. Par conséquent, tous les enfants auxquels un enseignement spécial est dispensé sont définis comme des « enfants ayant des besoins éducatifs particuliers » (Grande-Bretagne, Warnock, 1978 : 41, notre traduction)<sup>47</sup>.

À cet égard, l'Italie, qui avait axé sa politique uniquement sur l'inclusion des élèves handicapés, commence à étendre son attention également à « tous les enfants et les jeunes qui, en raison de situations de vulnérabilité dues à des facteurs individuels, personnels ou environnementaux, éprouvent des difficultés à apprendre et à participer à la vie scolaire » (Caprino, 2018 : 35, notre traduction)<sup>48</sup>.

En 2002, l'OMS (*Organisation Mondiale de la Santé*) a soutenu ce nouveau concept de difficultés, lié à un modèle de santé par la publication de l'ICF pour les adultes (*International Classification of Functioning, Disability and Health- Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*) et, en 2007, la version pour

---

<sup>45</sup> Version originale: « to need special educational provision in the course of his school career does not mean [...] to be handicapped in the traditional sense of the term»

<sup>46</sup> Version originale: «tutte le situazioni che compromettono seriamente l'apprendimento e la frequenza scolastica»

<sup>47</sup> Version originale: « children with special educational needs»

<sup>48</sup> Version originale: «tutti i bambini e i ragazzi che per situazioni di vulnerabilità dovuti a fattori individuali, personali o ambientali, sperimentano delle difficoltà nell'apprendimento e nella partecipazione alla vita scolastica»

les enfants et les adolescents ICF- CY (Children and Youth- Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé des enfants et des jeunes), traduites en Italie respectivement en 2002 : (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*) et en 2007 (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, bambini e adolescenti*). La publication de ces documents a favorisé une nouvelle approche du handicap pensé comme une difficulté de fonctionnement, qui n'est pas simplement liée à une situation de déficit de santé, mais plutôt au fonctionnement problématique dû à l'interaction de l'individu avec l'environnement, conçu comme territoire, technologies, conceptions culturelles, religieuses et sociales qui ont un fort poids en termes d'inclusion. Cette approche, définie écologique (Nocera, 2013 : 88), est représentée par le modèle bio psycho-social qui:

Représente l'une des contributions les plus importantes de l'ICF précisément parce qu'elle nous permet de réaliser une phénoménologie de l'humain dans sa globalité, nous permettant de saisir sa multidimensionnalité. Elle accorde en effet la même attention à la fois aux aspects concernant la santé de la personne, conformément à un modèle médical, et aux aspects de la participation, conformément à un modèle dit social, attentif à la prise en compte des facteurs environnementaux (Amatori, 2019 : 26, notre traduction)<sup>49</sup>.

La Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006 « qui adopte officiellement l'approche de l'ICF » (Nocera, 2013 : 88, notre traduction)<sup>50</sup> et souligne le poids des obstacles, déclare que l'ICF est un instrument essentiel à la réalisation des objectifs de la Convention : « Les personnes handicapées sont celles qui présentent des déficiences physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables qui, en interaction avec diverses barrières, peuvent empêcher leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Article 1, paragraphe 2, notre traduction)<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Version originale: «rappresenta uno dei più importanti contributi dell'ICF proprio perché consente di svolgere una fenomenologia dell'umano nella sua interezza, permettendo di coglierne la multidimensionalità. Esso, infatti, pone la medesima attenzione sia su- gli aspetti riguardanti la salute della persona, coerentemente con un modello medico, sia sugli aspetti di partecipazione, coerentemente con un modello cosiddetto sociale, attento a cogliere i fattori ambientali»

<sup>50</sup> Version originale: «che fa propria ufficialmente l'impostazione dell'ICF»

<sup>51</sup> Version originale: «Le persone con disabilità includono quanti hanno minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine che in interazione con varie barriere possono impedire la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di eguaglianza con gli altri. »

La personne en situation de handicap est désormais considérée dans la perspective du plein respect des droits de l'homme afin de « jouir d'une citoyenneté pleine et reconnue » (Association TreeLLLe, Caritas Italiana et Fondation Giovanni Agnelli, 2011 :30, notre traduction)<sup>52</sup>.

La déclaration est ratifiée par l'Italie avec la loi n. 18 du 3 mars 2009 et les *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés* du 4 août 2009, qui énoncent au principe 3 :

Dans la perspective de la CIF, la participation aux activités sociales d'une personne handicapée est déterminée par l'interaction de son état de santé (au niveau des structures et des fonctions corporelles) avec les conditions environnementales, culturelles, sociales et personnelles (définies comme facteurs contextuels) dans lesquelles il vit. Le modèle introduit par l'ICF, bio psycho-social, prend donc en compte les multiples aspects de la personne, en corrélant l'état de santé et son contexte, ce qui permet d'arriver à une définition du "handicap" comme "un état de santé dans un environnement défavorable (Principe 3, notre traduction)<sup>53</sup>

Cette nouvelle sensibilité aux différences personnelles, sociales et culturelles a donné lieu à des réflexions de grande ampleur, qui nous permettent d'analyser encore plus profondément la réalité qui se dessine au sein des classes, où chacun a le droit de trouver sa propre dimension pour valoriser son potentiel. Comme le dit Caprino (2018 : 36, notre traduction)<sup>54</sup>, « l'attention portée aux différences a permis de lire plus attentivement les difficultés de l'apprentissage en général, ouvrant la voie à des interventions didactiques personnalisées visant à supprimer les obstacles et à permettre à chacun de réaliser son plein potentiel ».

Fruit de cette réflexion féconde en matière d'inclusion et d'exploitation du potentiel de chacun, le 8 octobre 2010, la première loi sur les Troubles Spécifiques d'Apprentissage (TSA), la loi n° 170, *Nouvelles normes sur les troubles spécifiques d'apprentissage à*

---

<sup>52</sup> Version originale: «poter godere di piena e riconosciuta cittadinanza»

<sup>53</sup> Version originale: «Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall'interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (definite *fattori contestuali*) in cui essa vive. Il modello introdotto dall'ICF, bio-psico-sociale, prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una definizione di "disabilità" come ad "una condizione di salute in un ambiente sfavorevole»

<sup>54</sup> Version originale: «l'attenzione alle differenze ha consentito di leggere con più attenzione le difficoltà di apprendimento in generale, aprendo la strada ad interventi didattici personalizzati e mirati a rimuovere gli ostacoli e a raggiungere il pieno potenziale di ognuno»

*l'école, et les Lignes directrices d'application du droit à l'éducation des élèves et élèves atteints de Troubles Spécifiques d'Apprentissage* du 12 juillet 2011 reconnaissent :

la dyslexie, la dysgraphie, la dysorthographe et la dyscalculie comme des troubles spécifiques de l'apprentissage, ci-après dénommés "TSA", qui se manifestent en présence de capacités cognitives adéquates, en l'absence de pathologies neurologiques et de déficits sensoriels, mais qui peuvent constituer une limitation importante pour certaines activités de la vie quotidienne (art. 1, notre traduction)<sup>55</sup>.

La réglementation prévoit la nécessité pour les élèves présentant un type particulier de fonctionnement problématique avec diagnostic (art. 3), dans le cas spécifique des Troubles de l'Apprentissage, de recevoir :

- Un soutien didactique approprié décliné en une personnalisation du parcours scolaire et en l'adoption des outils didactiques compensatoires et dérogatoires (art. 5),
- De formes d'évaluation et de vérification adaptées aux besoins éducatifs des élèves (art. 2) et l'élaboration du Parcours d'Étude Personnalisé (PDP) obligatoire pour tous les élèves avec certification (art. 3).

Cependant, le système légal en vigueur, en matière d'inclusion scolaire, ne protégeait jusqu'alors que les élèves handicapés et les TSA, en laissant hors de son champ d'action de nombreux autres élèves en situation de désavantage scolaire (Daloiso, 2015 : 19).

Ce n'est qu'en 2012, avec la directive ministérielle du 27 décembre 2012, *Outils d'intervention pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et organisation territoriale pour l'inclusion scolaire*, que le concept de Besoin Éducatif Particulier (BEP) est introduit, grâce auquel on peut identifier tout élève qui, pour différentes raisons, peut avoir besoin d'un enseignement personnalisé permanent ou transitoire. Dans les prémisses de la directive ministérielle, mentionnées ci-dessus, nous lisons que :

Chaque élève, de façon continue ou pour certaines périodes, peut avoir des besoins éducatifs particuliers : soit pour des raisons physiques, biologiques, physiologiques ou

---

<sup>55</sup> Version originale: «riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana (art. 1)»

même psychologiques et sociales, auxquelles les écoles doivent apporter des réponses adéquates et personnalisées (Prémises, notre traduction)<sup>56</sup>.

En outre, la directive précise :

Ce domaine de désavantage scolaire, qui comprend différents problèmes, est appelé le domaine des besoins éducatifs particuliers (dans d'autres pays européens : Special Educational Needs). Il comprend trois grandes sous-catégories : le handicap, les troubles spécifiques du développement et le désavantage socio-économique, linguistique et culturel (Prémises, notre traduction)<sup>57</sup>.

La présente étude nous permet de comprendre que les difficultés scolaires et leurs répercussions psychologiques et émotionnelles sont liées non seulement à des Troubles Spécifiques de l'Apprentissage, mais aussi à des troubles de l'évolution, à des situations de d'inégalités sociales et culturelles, à des difficultés découlant d'un manque de connaissance de la langue ou de la culture italienne. En somme,, bien qu'avec certaines limitations, le droit à l'éducation à tous ces profils d'élèves ayant des « handicaps invisibles » (Celentin, Daloiso, 2016 : 99, notre traduction)<sup>58</sup>est reconnu

En particulier, le point 1.2 (Élèves présentant des troubles spécifiques) énumère les différents troubles encadrés comme des troubles de l'évolution. Au sein de cette classification, nous trouvons : (AA. VV, 2013 :318, notre traduction)<sup>59</sup> :

Troubles du langage (par exemple, trouble spécifique du langage), Troubles du domaine non verbal (par exemple, trouble de la coordination motrice, dyspraxie, trouble non verbal), Troubles de la socialisation (par exemple, trouble léger du spectre autistique), Troubles du contrôle de l'attention et/ou de l'activité (par exemple, TDAH), Troubles des aptitudes intellectuelles non optimales (par exemple, FIL)

---

<sup>56</sup> Version originale: «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.»

<sup>57</sup> Version originale: «Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.»

<sup>58</sup> Version originale: «disabilità invisibili»

<sup>59</sup> Version originale: «Disturbi nell'area del linguaggio (ad es., disturbo specifico del linguaggio), Disturbi nell'area non verbale (ad es., disturbo di coordinazione motoria, dispraxia, disturbo non verbale), Disturbi nell'area della socializzazione (ad es., disturbo dello spettro autistico lieve), Disturbi nell'area del controllo attentivo e/o dell'attività (ad es., ADHD), Disturbi nell'area delle competenze intellettive non ottimali (ad es., FIL)»

Grâce à cette directive, et à la circulaire ministérielle ultérieure du 6 mars 2013, n. 8, le droit à la personnalisation éducative est reconnu, à travers l'adoption d'instruments compensatoires, de mesures dérogatoires et par la production d'un Parcours d'Étude Personnalisé (PDP) pour tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers non protégés par la loi 104/92 et la loi 170/2010 sur le TSA (1.5 Adoption de stratégies d'intervention pour les BEP).

En outre, le DM intervient également sur la prise en charge des troubles de l'évolution, qui ont droit à une personnalisation didactique car « ils ne sont pas ou ne peuvent pas être certifiés selon la loi 104/92, ne donnant donc pas droit aux dispositions et mesures prévues par la même loi-cadre, et parmi eux, l'enseignant spécialisé » (DM 27/12/2012, point 1, notre traduction)<sup>60</sup>. La situation est différente, au contraire, pour les Troubles Spécifiques de l'Apprentissage et les situations particulièrement graves de Trouble de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH), qui après certification sont attribuées à l'enseignant spécialisé (DM 27/12/2012).

La voie réglementaire vers l'inclusion a continué à produire et à légiférer sur de nouvelles procédures et perspectives dans les processus d'inclusion, nous citons dans l'ordre :

- La circulaire ministérielle du 19 février 2014, *Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers* ;
- La loi du 13 juillet 2015, n.107, *Réforme du système national d'éducation et de formation et délégation pour la réorganisation des dispositions législatives actuelles* ;
- Le décret législatif du 13 avril 2017, n.66, *Règles pour la promotion de l'intégration scolaire des élèves handicapés*, intégré puis modifié par le Décret législatif du 7 août 2019, n.96, *Dispositions complémentaires et correctives au décret législatif du 13 avril 2017*.

La modification fonctionnelle des règlements et par conséquent de l'établissement d'enseignement dans le domaine de l'intégration se trouve dans le décret législatif n° 66 de 2017 et l'intégration ultérieure et la modification apportée par le décret législatif n° 96 de 2019. Parmi les points les plus importants, nous relevons : :

---

<sup>60</sup> Version originale: «non vengono o possono venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno»

- Extension de l'adoption des critères de l'ICF (Décret législatif 96/2019, art. 5) qui devient partie intégrante de la rédaction du Profil Dynamique et Fonctionnel (PDF) et du Parcours d'Enseignement Individualisé (PEI) ;
- Circonscription plus précise du Parcours d'Enseignement Individualisé (PEI) qui sera élaboré en tenant compte du Profil Dynamique et Fonctionnel (PDF), « en tenant particulièrement compte de l'indication des facilitateurs et des obstacles, selon la perspective bio psycho-sociale à la base de la classification ICF de l'OMS » (Décret législatif 96/2019, art. 7, alinéa b, notre traduction)<sup>61</sup> ;
- Participation des élèves handicapés au Groupe de travail Opérationnel pour Handicap (GLH ou GLHO) « aux fins de l'intégration scolaire dans le respect du principe d'autodétermination » (décret législatif 96/2019, art. 9, notre traduction)<sup>62</sup>.

Les évolutions réglementaires récentes ont même adopté une nouvelle optique, un nouveau point d'observation stratégique, où l'intérêt n'est plus porté sur la maladie, le handicap biologique, mais sur le résultat de sa relation avec l'environnement, qui peut créer des barrières, ne permettant pas la pleine inclusion de l'individu. Comme l'affirme Onger (2019 : 14), nous nous tournons vers la valorisation du sujet et tout ce qui permet son inclusion.

## **1.2 ICF : au-delà du handicap. Une nouvelle perspective de santé et handicap**

Les récents développements réglementaires (voir le décret législatif 2017 n.66, le décret législatif 2019 n.96) ont développé et pris comme principe directeur le nouveau concept de santé, défini en 1996, et promu par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) en 2002, à travers l'ICF, qui représente une révolution, car il « définit les composantes de la santé et certaines composantes qui lui sont liées (telles que l'éducation et le travail) » (Canevaro, 2004 : 104, notre traduction)<sup>63</sup>, un concept de santé marquant une rupture avec le passé. La santé n'est plus « un esprit sain dans un corps sain » (Larson, 1996 : 181,

---

<sup>61</sup> Version originale: «avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS»

<sup>62</sup> Version originale: «ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione»

<sup>63</sup> Version originale: «definisce le componenti della salute e alcune componenti a essa correlate (come l'istruzione e il lavoro)»



notre traduction)<sup>64</sup> mais « un état de bien-être physique, mental et social complet. [...] La santé ne se définit plus seulement en termes physiques, comme l'absence de maladie ou de handicap, mais comprend désormais des dimensions mentales et sociales » (Larson, 1996 : 181)<sup>65</sup>. Ainsi naît une nouvelle sensibilité, qui ne s'oriente plus seulement vers la personne qui est biologiquement déterminée, mais qui embrasse désormais la globalité de l'individu et l'ensemble des facteurs qui lui permettent d'accéder à la vie sociale. Comme le dit Amatori (2019 : 19, notre traduction)<sup>66</sup>, ce nouveau concept de santé bio psychosociale ne « considère pas la déficience, mais la santé, la potentialité de l'individu et ses éventuelles incapacités par rapport à l'activité et à la participation ». Sen (1993 :31) affirme, à cet égard, que le bien-être, qui n'est plus simplement lié à la présence ou à l'absence d'une maladie, est la pleine réalisation de son propre potentiel et de la *capability* conçue comme :

Les différentes combinaisons de fonctionnements que la personne peut réaliser, et parmi lesquelles elle peut choisir un recueil. L'approche est basée sur une vision de la vie comme une combinaison de divers "actes et êtres" où la qualité doit être évaluée en fonction de la capacité à réaliser des fonctionnements utiles (Nussbaum M., Sen A., 1993 : 31, notre traduction)<sup>67</sup>.

Chiappetta et Ciraci (2013 :25, notre traduction)<sup>68</sup> rapportent en outre que :

Selon Sen, dans le contexte de la théorisation de l'approche par les capacités, le développement des personnes et des systèmes sociaux représente une sorte de processus de déploiement des capacités et des possibilités individuelles de décider et de choisir,

---

<sup>64</sup> Version originale: « sane mind in a sound body»

<sup>65</sup> Version originale: « a state of complete physical, mental and social well-being. [...] Health is no longer defined simply in physical terms, as the absence of disease or disability, but now includes mental and social dimensions»

<sup>66</sup> Version originale: «considera la menomazione, ma la salute, le potenzialità dell'individuo e le sue eventuali disabilità in relazione all'attività e alla partecipazione»

<sup>67</sup> Version originale: « the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection. The approach is based on a view of living as a combination of various 'doings and beings', with quality of life to be assessed in terms of the capability to achieve valuable functionings»

<sup>68</sup> Version originale: «secondo Sen, nell'ambito della teorizzazione del *capability approach*, lo sviluppo delle persone e dei sistemi sociali rappresentano una sorta di processo di dispiegamento delle capacità individuali (*capabilities*) e delle opportunità di decidere e scegliere, fra una serie di vite possibili, quella vita da vivere a cui attribuire valore e che, sola, rappresenta il contesto adeguato a una propria vita fiorente.»

parmi une série de vies possibles, la vie à valoriser et qui, seule, représente le contexte approprié pour une vie propre et épanouie.

L'approche formulée par Sen nous permet de saisir l'essence de l'individu avec ses caractéristiques en lien avec celles de la société dans laquelle il est inséré et s'inscrit parfaitement dans cet horizon théorique de l'approche bio psycho-sociale promue par l'OMS (2002), qui permet d'examiner le fonctionnement global de l'individu, qui va au-delà des aspects bio structurels, représentant la pleine participation à la vie culturelle, sociale et personnelle comme une opportunité de bien-être total.

La représentation graphique et idéologique de l'état de santé comme fonctionnement global d'une personne, sur la base de l'ICF, dont le schéma suivant, illustre les facteurs qui déterminent le "fonctionnement" global.

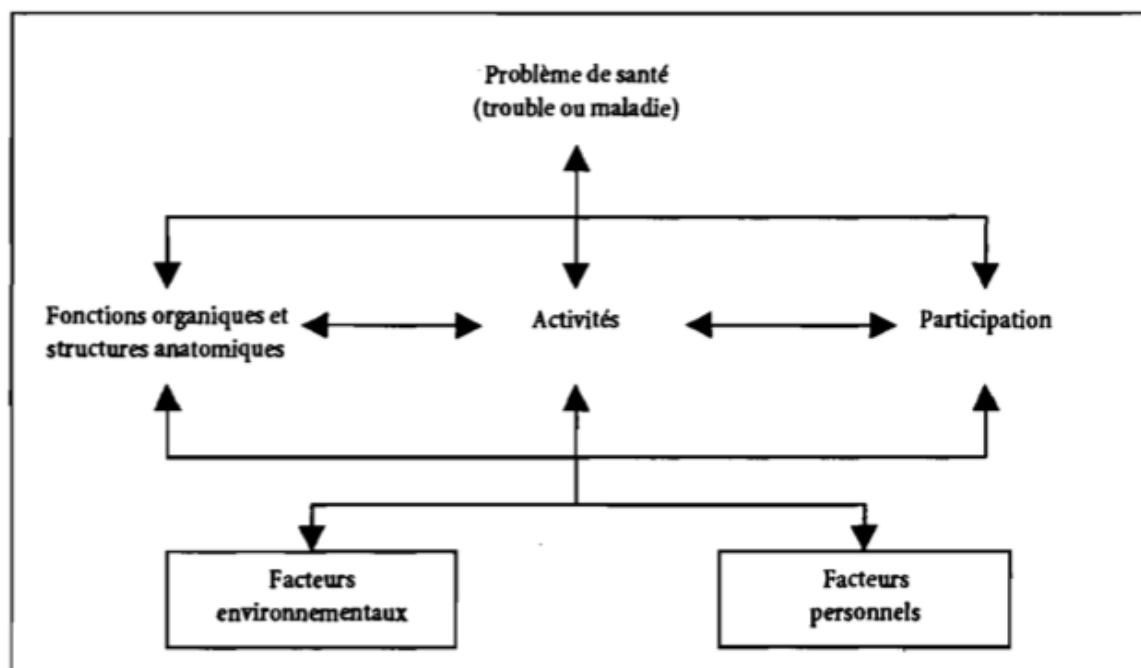


Figura 2 La situation globale d'une personne : les différents facteurs qui interagissent les uns avec les autres, en déterminant le fonctionnement global (OMS, 2001 :19)

En analysant le schéma de fonctionnement global de l'individu, selon la perspective internationale de l'OMS, à travers l'ICF, nous pouvons isoler et mieux comprendre les parties suivantes qui le composent, en donnant ainsi forme à des réflexions critiques sur le domaine des désavantages scolaires dans notre analyse : les Besoins Éducatifs particuliers.

Aux antipodes du système international de classification des fonctions, nous trouvons (Ianes, Macchia et Cramerotti, 2013 : 47-69) :

- Conditions physiques : dotation biologique de l'enfant (par exemple, maladies, troubles, blessures ou traumatismes) qui est ratifiée par rapport aux critères du ICD-10 (International Classification of Diseases), la Classification Internationale des Maladies (Amateurs, 2019 : 21) ;
- Facteurs contextuels environnementaux : environnements dans lesquels l'enfant grandit et opère, qui lui permettent de mûrir ses attitudes (par exemple, produits et technologies, environnement naturel et changements d'origine humaine, relations et soutien social, attitudes, services, systèmes, politiques) ;
- Facteurs contextuels personnels : les caractéristiques individuelles de chaque personne résultant de la vie et des expériences existentielles (par exemple, les styles d'attribution, l'efficacité personnelle, l'estime de soi, l'émotivité, la motivation, le comportement problématique/psychopathologique).

Au mi-chemin, entre ces deux forces d'origine biologique et contextuelle, l'on trouve concrètement le stade de développement de l'enfant avec son corps, ses capacités et ses rôles sociaux. Dans l'ordre à partir de la gauche, nous avons (Ianes, Macchia et Cramerotti, 2013 : 47-69) :

- Fonctions corporelles : elles sont fonctions des différents systèmes qui composent le corps humain (par exemple, fonctions mentales, fonctions sensorielles et douleur, fonctions de la voix et de la parole, fonctions des systèmes cardiovasculaire, hématologique, immunologique et respiratoire, fonctions du système digestif et des systèmes métabolique et endocrinien, fonctions génito-urinaires et reproductives, fonctions neuro musculo-squelettiques et liées au mouvement, fonctions de la peau et des structures connexes) ;
- Structures corporelles : elles sont les parties anatomiques du corps, telles que les organes, les membres et leurs composants ;
- Activités personnelles : elles font référence à la capacité à effectuer une tâche ou une action qui, si elle est influencée par des contextes environnementaux et/ou personnels, est appelée performance, si elle n'est pas affectée par celle-ci est définie simplement "capacité" ; (par exemple, apprentissage et application

- des connaissances, tâches et exigences générales, communication, mobilité, soins personnels, vie à la maison, interaction et relations interpersonnelles) ;
- Participation sociale : elle concerne les activités impliquées dans une situation de vie intégrée normale.

### **1.3 ICF-CY : une nouvelle perspective sur la santé et les handicaps courants des enfants et des adolescents**

Le type de fonctionnement et les facteurs qui interagissent avec l'individu varient considérablement si l'individu est un adulte, un enfant ou un garçon. C'est pourquoi, en 2003, l'ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth- Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé des enfants et des jeunes) a été créée afin de détecter les problèmes de santé et de handicap qui peuvent entraver le développement normal de l'enfance à l'adolescence (OMS, 2007 : 17).

L'ICF- CY, qui est une extension de l'ICF, a été créée conformément aux déclarations et conventions suivantes protégeant les droits de l'enfant : *Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant* (1989), *Règles pour l'égalisation des chances* (1994), *Éducation pour tous : Forum mondial sur l'éducation de Dakar* (2000), *Déclaration de Salamanque sur le droit à l'éducation* (2001) et *Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées* (2006) (OMS, 2007 : 17-18).

L'ICF-CY se concentre sur le rôle de la croissance et du développement de l'enfant, ce qui conduit à un élargissement du contenu, par rapport à la version pour adultes, tel que « la nature de la cognition et du langage, le jeu, l'attitude et le comportement de l'enfant en développement » (OMS, 2007 : 19, notre traduction)<sup>69</sup>. Afin de mieux encadrer le fonctionnement de l'enfant et de l'adolescent, il faut lier les aspects précédemment mentionnés aux aspects suivants (OMS, 2007 : 19- 21) :

- L'enfant dans le contexte familial : contrairement à l'adulte, le fonctionnement de l'enfant ne peut être compris et analysé indépendamment du contexte familial et des personnes qui s'occupent de lui. L'enfant est influencé et façonné par le contexte familial qui, dans cette phase, plus que dans d'autres, joue un rôle central ;

---

<sup>69</sup> Version originale: «la natura della cognizione e del linguaggio, il gioco, l'attitudine e il comportamento del bambino che si sta sviluppando»

- Retard de développement : les enfants et les adolescents peuvent connaître un retard dans l'apparition de certaines fonctions ou structures corporelles ou dans l'acquisition de certaines compétences. Ces retards, définis comme évolutifs, ne sont pas permanents, mais nous permettent d'identifier les enfants qui risquent d'être handicapés ;
- Participation : les contextes de vie et les possibilités de participation représentent des opportunités de relations, de participation active avec les frères et sœurs, les parents, les pairs et les personnes âgées, avec les enseignants et les prestataires de services ;
- Environnements : d'un point de vue bio psycho-social, et non plus biomédical, les facteurs environnementaux de nature physique, sociale ou psychologique jouent un rôle décisif dans la compréhension de l'interaction de l'enfant et de l'adolescent avec eux. Dans cette phase de la vie, les facteurs environnementaux, physiques, sociales et psychologiques ont un poids plus important qu'à l'âge adulte, car ils affectent facilement le chemin normal de l'évolution et du développement.

Les résultats de l'analyse effectuée par l'ICF et l'ICF-CY sont des aides fondamentales pour détecter et enregistrer un problème ou un profil de fonctionnement à des fins cliniques, administratives, politiques, de suivi et de collecte de données ou de recherche (OMS, 2007 : 22).

L'éducation joue un rôle central, car elle accompagne l'enfant et l'adolescent jusqu'à l'âge de 18 ans. En effet, l'extension de l'ICF découle également de la conviction que les chances futures de vie et d'inclusion sociale dépendent de l'éducation, qui, si elle est entravée, risque d'exclure l'individu de toute possibilité de participation à la vie sociale (Amatori, 2019 : 28). De ce point de vue, l'école a entamé un processus de prise de conscience de la diversité, dont s'imprègne l'environnement scolaire, afin d'acquérir des outils permettant à toutes les fonctions humaines d'être uniques, spéciales, notamment celles des enfants et des adolescents.

#### **1.4 Conclusion**

Dans ce document, nous avons essayé de définir un parcours qui trouve ses racines dans les moments historiques qui ont vu dans la maladie et la souffrance la manifestation du mal ou d'autres croyances populaires et mystiques, mais avec le temps, la grande catégorie

indéfinie et indistincte des personnes exclues de la société commence à être insérée et intégrée dans le tissu social et donc dans l'école. Le grand débat d'aujourd'hui est plutôt l'inclusion, c'est-à-dire une étape ultérieure qui nécessite la modification des structures afin que ce ne soit plus l'individu qui s'adapte mais plutôt la société qui le fasse. À cet égard, le concept de santé formulé par l'OMS en 2002 a joué un rôle majeur, où la santé n'est plus "Mens sana in corpore sano" mais concerne le bien-être, qui est le résultat d'interactions positives entre l'individu et la société. La santé englobe donc désormais à la fois l'individu et sa caractérisation biologique, mais aussi tous les facteurs qui déterminent sa réalisation personnelle et professionnelle. Le résultat du changement des valeurs de référence concerne l'attention didactique et pédagogique portée à la catégorie des Besoins Éducatifs Particuliers, qui comprend les difficultés permanentes et transitoires qui créent des situations d'apprentissage formel difficiles. Cependant, comme nous le montrerons dans l'étude qui suit, l'appareil normatif, qui protège les élèves en situation de besoins éducatifs particuliers, risque souvent d'exclure certaines catégories d'élèves ayant des difficultés " mineures ".

## **I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: UN BISOGNO NORMALE CHE DIVENTA SPECIALE**

---

Oggi, il bambino che, per problemi particolare, incontra difficoltà a studiare, commette errori di ortografia, fallisce in matematica, non viene più messo da parte perché “somaro” o privo di “buona volontà”, ma è rispettato nelle sue capacità e potenzialità (Cornoldi, Zaccaria, 2011: 11).

Il sistema scolastico, come riflesso dei cambiamenti che investono quotidianamente la società, si trova quotidianamente a riformulare, a ripensare alla propria struttura al fine di rispondere a tutti i bisogni e soprattutto di accoglierli.

A partire dal 2012 con il Decreto Ministeriale del 27 Dicembre, l'Italia ha iniziato un percorso di sensibilizzazione verso tutta quella «speciale normalità» (Ianes, 2006: 8-9) che caratterizza i futuri cittadini di cui è responsabile moralmente, eticamente e civicamente: la scuola si trova di fronte a situazioni in cui un normale bisogno educativo, comune a tutti, è ostacolato da una serie di situazioni deficitarie a livello biologico, cognitivo, sociale e culturale andando a creare agli studenti ostacoli all'autonomia e crescita. È compito della società andare a rimuovere le barriere e creare facilitatori affinché tutti possano realizzarsi personalmente e socialmente. Questo richiede un percorso di inclusione che sia condiviso da tutti e di cui la scuola riveste un ruolo fondamentale.

### **2.1 Definizione di Bisogno Educativo speciale: implicazioni teoriche**

Al giorno d'oggi, l'ecologia scolastica è fortemente caratterizzata da nuove dinamiche riconducibili non solo più a situazioni di deficit, disabilità, handicap o svantaggio socioculturale, ma si riscontrano sempre di più nuove forme di disagio «riconducibili a fenomeni di disagio emotivo-relazionale, psichico, a nuove povertà economiche e a forme di analfabetismo affettivo-emotivo che, certamente, richiedono un'adeguata risposta anche nell'attuale contesto scolastico, interrogando l'educazione inclusiva» (Montanari, 2019: 352).

Tutte queste situazioni di svantaggio possono essere sperimentate da tutti in determinate fasi della vita, compromettendo il nostro funzionamento e di conseguenza la nostra partecipazione sociale (Cottini, 2014: 12).

Come sottolinea Nussbaum (2007: 105), infatti, «le persone differiscono profondamente riguardo i loro bisogni di risorse e di cura, e la stessa persona può avere bisogni profondamente variabili a seconda dei momenti della sua vita».

### **2.1.1 Il bisogno educativo nell'ambito educativo**

In ambito educativo, tutte le situazioni di disagio e svantaggio, qualunque esse siano, creano un Bisogno Educativo Speciale al quale la “scuola di tutti” non può non rispondere con i suoi migliori strumenti, riorganizzandosi al suo interno (Pinnelli, 2015: 185).

Con l'espressione Bisogni Educativi Speciali si fa riferimento a:

una macro-categoria all'interno della quale rientrano alunni che presentano difficoltà in termini sia di acquisizione spontanea di alcune abilità sia di apprendimento formale in contesto scolastico, e che per questa ragione necessitano di interventi specifici in ambito educativo e sovente anche clinico- riabilitativo (Daloiso, 2015: 6)

Nell'ottica dell'ICF, acquisire abilità, e nel nostro caso di apprendimento, significa focalizzare i funzionamenti, i quali «sono costitutivi dell'essere di una persona, e rappresentano dunque elementi per la valutazione del loro *well-being*. Di conseguenza acquisire funzionamenti potrebbe essere correlato al divenire competenti, in vista del raggiungimento di un obiettivo a cui dare valore» (Ellerani, 2016: 121).

### **2.1.2 Definizioni a confronto: dal panorama internazionale alla pedagogia italiana**

Nel panorama internazionale, i Bisogni Educativi Speciali (*Special Educational Needs*) sono definiti dall'EASNIE (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva) come:

Spettro di condizioni che include disabilità fisiche, mentali, cognitive ed educative. [...] definiamo i bambini con bisogni educativi speciali (BES) come bambini le cui difficoltà



di apprendimento impediscono la loro abilità a beneficiare del sistema educativo generale senza supporto o accoglienza dei loro bisogni (EASNIE, 2018: 3, trad. nostra)<sup>70</sup>.

La definizione succitata pone l'accento sulla difficoltà di apprendimento intesa come ostacolo che non permette di beneficiare del sistema educativo, se non adeguatamente supportato o adattato.

In Italia, la pedagogia speciale ha elaborato una definizione di situazione di studenti con Bisogni Educativi Speciali, includendo delle dimensioni tali da rendere la condizione più aperta e flessibile: una condizione della diversità umana possibile. Il Bisogno Educativo Speciale è:

qualsiasi difficoltà di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e che necessita di educazione speciale individualizzata (Ianes, Macchia, 2008: 22-23).

La flessibilità della definizione è data dalla casistica che può includere, ovvero situazioni di funzionamento problematico permanente o transitorio, in quanto, a seconda dell'interazione, del momento, dei vari fattori, si può incorrere alla necessità di risposte speciali. Infatti, come aggiunge Chiappetta (Chiappetta, Ciraci, 2013: 70-71), a tal proposito, il bisogno Educativo Speciale è una situazione:

di difficoltà in cui può venirsi a trovare un bambino, un preadolescente o un adolescente a causa di differenti problematiche personali e sociali, e non esclusivamente a causa di una disabilità. È un concetto che fa riferimento non ad una specifica categoria di soggetti, ma si riferisce per estensione a una pluralità.

La definizione presentata dalla pedagogia italiana della macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali (da adesso BES) si nutre e si modella attorno ai seguenti aspetti, come riportano Ianes, Macchia e Cramerotti (2013: 35-37):

- La *sensibilità* che permette di cogliere il maggior numero di situazioni problematiche dei bambini;

---

<sup>70</sup> Versione originale : « spectrum of conditions that include physical, mental, cognitive and educational impairments. [...] we define children with SEN as children whose learning difficulties hinder their ability to benefit from the general education system without support or accommodation to their needs »

- La *reversibilità* e la *temporaneità* riguardanti la non stabilità della condizione che è soggetta a forti cambiamenti nel tempo;
- Il *minor impatto stigmatizzante* deriva dalla temporalità e reversibilità, contemplate nella definizione, che permette un impatto psicologico e sociale più limitato per l'alunno e per la sua famiglia;
- Il *funzionamento globale del soggetto* che riguarda la salute bio-psico-sociale della persona frutto delle relazioni tra i diversi ambiti elaborati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nella sua Classificazione Internazionale delle Funzionamento, Disabilità e Salute (da adesso ICF) nel 2002;
- Il *bisogno di un'educazione speciale e individualizzata* che non significa che obbligatoriamente sia richiesto l'ausilio di una figura specializzata di sostegno, ma la necessità di interventi con obiettivi comuni per tutta la classe, adattando metodologie in funzione di caratteristiche individuali in modo da evitare l'esclusione di coloro che presentano bisogni specifici (Ianes, Cramerotti, 2013: 36)

### **2.1.3 Tutti studenti con Bisogni Educativi Speciali? Rilevare i “Falsi positivi”**

Sulla scorta delle succitate coordinate di riferimento, circa il Bisogno Educativo Speciale, la categoria in oggetto viene presentata volutamente aperta, dinamica e transitoria. Per contro, il rischio di tale definizione dai contorni flessibili è quello di includere, all'interno di essa, anche bambini in situazione di sviluppo ritardato o differente, che però non rappresenta un problema reale per il bambino. A questo riguardo, i parametri che permettono di capire se quel funzionamento è oggettivamente problematico, e che non si tratta di falsi positivi, sono (Ianes, Macchia e Cramerotti, 2013: 42-43):

- Il *danno*: quando quel determinato funzionamento nuoce davvero al bambino o agli altri (es: disturbi del comportamento gravi, autolesionismo, disturbi emozionali importanti, seri deficit di attività personali, situazioni di grandi rifiuti o allontanamento dal gruppo);
- L'*ostacolo*: quando quel determinato funzionamento non lo comprometterà subito, ma avrà le sue ripercussioni crescendo, intaccando la sua crescita da un punto di vista cognitivo, sociale ed emotivo (es: difficoltà di linguaggio, disturbi dell'apprendimento lieve o difficoltà emotive o comportamentali);

- Lo *stigma sociale*: quando quel determinato funzionamento mette a rischio la sua immagine sociale creando meccanismi di stigmatizzazione che potrebbero diventare ostacolo e danno.

La definizione di BES, presentataci da Ianes e Macchia (2008: 22-23), presenta una rimarcabile presa in esame dai contorni generici, non specificando le cause di origine endogena (interne al soggetto), come nel caso di una disabilità sensoriale o di un disturbo clinicamente significativo, o esogena (esterne al soggetto), come nel caso di difficoltà di natura psicologica, relazionale o socioculturale, che possono essere all'origine del bisogno, proprio a voler ribadire il carattere educativo che regge e anima la presa in carico dei Bisogni Speciali (Daloiso, 2015: 6). Tuttavia, nonostante la varietà di cause, gli studenti con BES ravvisano un funzionamento difficoltoso, in quanto:

in questi allievi, i bisogni educativi normali, e cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità autonoma, di valorizzazione e di autostima, di accettazione [...] diventano bisogni speciali, più complessi, per i quali è più difficile trovare una risposta adeguata che li soddisfi (Ianes, Macchia, Cramerotti, 2013: 34)

#### **2.1.4 BES e funzionamento in ambito educativo/apprenditivo su base ICF**

Il carattere strettamente educativo dei Bisogni Speciali mantiene il proprio focus rivolto al funzionamento in ambito educativo e/o apprenditivo (Pisanu, Tabarelli, 2013: 10) per cui vengono tenute in considerazione solo le difficoltà ascrivibili all'età evolutiva, ovvero entro i primi 18 anni di vita della persona, in quanto è il periodo fortemente e tradizionalmente caratterizzato dall'educazione e dall'istruzione formale (Ianes, Cramerotti, Cattoni, 2016: 38).

L'esperienza di apprendimento del bambino è fondamentale in quanto «frutto dell'intreccio tra le varie spinte evolutive endogene, per maturazione biologica programmata geneticamente, e le mediazioni educative degli ambienti» (Ianes, Macchia, Cramerotti, 2013: 34) dove il bambino sviluppa competenze di vario ordine, come quelle cognitive, linguistiche e sociali (Ianes, Cramerotti, Cattoni, 2016: 40).

Usando la terminologia promossa dall'OMS, tramite l'ICF, possiamo affermare che il funzionamento educativo- apprenditivo funzionerà bene quando le sette componenti (condizioni fisiche, funzioni corporee/strutture corporee, attività personali, partecipazione sociale, fattori ambientali, fattori contestuali, fattori personali) interagiranno in maniera positiva (Ianes, Cramerotti, Cattoni, 2016: 41-42) contribuendo

ad uno stato di *well-being*, come concettualizzato da Sen (1993: 36-37). Qualora, per contro, le circostanze dessero esito di un rapporto tra i vari ambiti non positivo, si verificherà un funzionamento difficoltoso, disabilitato, ammalato, ravvisabile «in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia» (Ianes, Macchia, Cramerotti, 2013:36). L'OMS (2001: 32), a tal proposito, definisce la disabilità come: «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo», consentendoci, inoltre, di allargare la nostra visuale ideologica, nonché terminologica, tramite l'adozione di nuovi termini, come quelli dell'attività e partecipazione sociale, a discapito di altri con accezione negativa come handicap e menomazione (Amatori, 2019: 27). Gaspari (2016:37), a questo riguardo, ci ricorda che:

La persona con deficit, o in situazione di handicap, o con “BES”, non va etichettata nella categoria dell'anormalità, ma rappresenta un sistema vivente che ha modificato le personali capacità adattative elaborando nuovi codici comportamentali, relazionali, valoriali e culturali nei micro e macro contesti di vita.

Questo superamento delle categorie eziologiche e nosografiche, principio fondante del concetto di Bisogno Educativo Speciale, fa del funzionamento globale il suo nucleo fondante allo scopo di includere quella moltitudine di studenti, nel nostro ambito di ricerca, che necessitano di tutte quelle risposte speciali offerte da una didattica inclusiva e individualizzata (Montanari, 2019: 356).

### **2.1.5 BES e *Human Functioning*: dallo studente al contesto**

l'OMS, tramite l'ICF, ci prospetta «una visione positiva e ottimista della disabilità [...] Non si valuta più quello che una persona non può fare, ma quello che sa fare (attività); non si considera più quanto un individuo è svantaggiato, ma quanto riesce a prendere parte alla vita della società (partecipazione)» (Amatori, 2019: 19-20).

Questo nuovo approccio concettuale dell'*Human Functioning*, centrale nell'ICF, sposta il focus di attenzione dallo studente con BES al contesto (Canevaro, Ianes, D'Alonzo, 2009: 13) che deve poter includere, abbracciare e adattarsi, creando facilitatori e abbattendo barriere (Chiappetta, Ciraci, 2013: 57). A questo riguardo, Pavone (2014: 162) sottolinea che:

All'interno della scuola, è il sistema che si deve adattare alla diversità degli allievi [...] Il modello sollecita il superamento dell'impostazione tradizionale, promuovendo il passaggio a un contesto centrato sullo studente, sulle teorie del costruttivismo e della cognizione situata e distribuita, "sulla community of learner e sul bisogno di appartenenza e di comunità, sull'eterogeneità"

Infatti, non è soltanto, come afferma Amatori (2019: 20), l'individuo che deve adoperarsi per adattarsi all'ambiente, ma deve essere quest'ultimo a mettere in pratica tutte le strategie al fine di poter essere flessibile e accogliente permettendogli e garantendogli il perseguimento di una vita dignitosa: prospettiva avanzata dai *Disability Studies* che a riguardo affermano che il modello sociale della disabilità deve essere inteso:

come il modo in cui la struttura sociale esclude e opprime le persone disabili. [Pertanto] separando la menomazione fisica o mentale dai processi sociali di discriminazione, esclusione e oppressione, il modello sociale della disabilità è stato in grado di dimostrare che la disabilità è una questione pubblica piuttosto che un problema personale (Barnes, Oliver, Barton, 2002 :59, trad. nostra)<sup>71</sup>.

Questa concezione sociale e moderna della disabilità vede la differenza come una condizione esistenziale umana possibile e non una condizione deficitaria patologica individuale che deve essere presa in carico dalla società (Amatori, 2019: 25) richiedendo:

una fondamentale rivalutazione del significato e quindi della medicalizzazione della disabilità e il riconoscimento che le molteplici privazioni vissute dalle persone con disabilità riconosciuta, sono il risultato di ambienti fisici e sociali ostili: in altre parole, il modo in cui la società è organizzata (Barnes, Oliver, Barton, 2002: 65, trad. nostra)<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Versione originale: «in terms of the ways in which social structure excludes and oppresses disabled people. By separating physical or mental impairment from social processes of discrimination, exclusion and oppression, the social model of disability was able to make the case that disability was a public issue rather than a personal trouble»

<sup>72</sup> Versione originale: « a fundamental reappraisal of the meaning and hence medicalization of disability and recognition that the multiple deprivations experienced by people with accredited impairments are the outcome of hostile physical and social environments: in other words, the way society is organised.»

In sintesi, la situazione di deficit a livello biologico diventa disabilità quando la società non è capace di accogliere (Cottini, 2014: 12), riorganizzando la sua struttura in modo tale da renderla accessibile al perseguimento di un migliore stile di vita per ciascuno.

## **2.2 Classificazione internazionale degli alunni con BES**

L'Italia, come si evince dalla premessa al Decreto Ministeriale del 27/12/12: *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, adotta un riconoscimento dei BES di tipo “mediamente esteso”, in rapporto agli altri stati europei.

L'Italia non irrigidisce la categoria di BES, includendo solo categorie certificate di disabilità o difficoltà, ma anzi, permette di ricevere attenzioni normative anche a tutti quei profili che non hanno un riconoscimento, come le situazioni regolamentate dalla legge quadro N. 140 del 1992 o dalla legge n.170 del 2010.

Tuttavia, il panorama internazionale presenta una situazione di riconoscimento non allineato tra i vari Paesi. Ovvero, all'interno dei paesi che riconoscono normativamente la categoria di studenti con BES, l'indagine dell'EASNIE, del 2012, ha portato al rilevamento di una differente categorizzazione della stessa. Infatti, vi sono alcuni paesi che accolgono all'interno della categoria solo le disabilità tradizionalmente intese (organica-funzionale, mentale e sensoriale), mentre, vi sono altri paesi che includono particolari difficoltà di apprendimento (dislessia, discalculia) o disturbi comportamentali (iperattività). In altre nazioni, ancora, la categoria annovera all'interno anche le situazioni di svantaggio sociale ed etnico culturale (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011: 34).

### **2.2.1 EASNIE: riconoscimento dei BES nei vari Paesi europei**

Secondo le ricerche effettuate dall'EASNIE (2012) gli stati europei in materia di riconoscimento normativo si presentano nel seguente modo, come riporta Dalloiso (2015: 8):

- Stati con *nessun riconoscimento normativo*: Francia, Germania;
- Stati con *riconoscimento restrittivo*: Austria, Danimarca, Spagna;
- Stati con *riconoscimento mediamente esteso*: Finlandia, Italia, Regno unito, Repubblica Ceca, Slovenia;
- Stati con *riconoscimento largamente esteso*: Estonia, Lituania, Polonia.

Per dare un'idea dello sbilanciamento di categorizzazione, all'interno dei paesi che fanno parte dell'OCDE, prendiamo, ad esempio, le seguenti definizioni di BES, rispettivamente quella della Spagna con un riconoscimento "restrittivo" e quello della Polonia che si presenta "largamente esteso".

Gli studenti con bisogni educativi speciali sono coloro che necessitano di un certo sostegno e di un'attenzione educativa specifica a causa di una disabilità o di un grave disturbo comportamentale, per un periodo o per tutta la durata del loro percorso scolastico ("Spain", in SNE Country Data 2012: 62, trad. mia)<sup>73</sup>

Nel gruppo dei bambini con bisogni educativi speciali ci sono allievi con malattie a lungo termine, problemi di adattamento, difficoltà di apprendimento specifiche (dislessia, disgrafia, discalculia), disturbi del linguaggio, difficoltà emotive e comportamentali indotte da traumi, qualsiasi altra difficoltà di apprendimento e anche bambini plusdotati ("Poland" in SNE Country Data 2012: 54, trad. mia)<sup>74</sup>

Analizzando le due definizioni di BES, si desume facilmente che, pur riconoscendo la categoria, entrambe includono profili diversi di studenti. La Spagna contempla all'interno dei Bisogni Educativi Speciali soltanto gli studenti che a seguito di una disabilità o disturbi clinici richiedono un particolare supporto. Situazione diametralmente opposta è la Polonia, la quale all'interno della macro-categoria include sia i bisogni speciali dovuti a disturbi clinicamente referenziati o disabilità, ma anche situazioni di svantaggio a cui la scuola deve rispondere in modo specifico, come nel caso degli studenti *gifted*.

### **2.2.2 BES: tra percorsi scolastici inclusivi, integrati e differenziali**

La diversa situazione concettuale della categoria tra gli stati europei richiama a sua volta anche una diversa presa in carico dello studente con BES. Gli stati europei, come ci

---

<sup>73</sup> Versione originale : « Students with special educational needs refer to those who require certain support and specific educational attention due to disability or serious behavioural disorder, either for a period or throughout the whole of their schooling »

<sup>74</sup> Versione originale : « In the group of children with special educational needs are pupils with long-term illness, adaptive problems, specific learning difficulties (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia), speech impairments, trauma-induced emotional and behavioural difficulties, any other learning difficulties and gifted children as well »

riporta Daloiso (2015: 12) nel rispetto delle proprie politiche nazionali, hanno messo in atto uno dei seguenti approcci relativi alla all'inclusione scolastica:

- *Percorso inclusivo*: il sistema scolastico è volto alla piena inclusione di quasi tutti gli studenti con BES. I paesi che hanno adottato questo tipo percorso sono la Svezia, l'Islanda, la Norvegia, la Grecia, il Portogallo, la Spagna;
- *Percorso integrato*: il sistema scolastico offre agli studenti con BES sia un'educazione inclusiva sia una differenziata, dove in base alla volontà dei genitori e alla gravità della singola situazione si propenderà per uno dei due tipi di percorso educativo. I paesi che hanno adottato questo tipo di percorso sono l'Austria, la Repubblica Ceca, la Danimarca, l'Estonia, la Finlandia, la Francia, la Polonia, il Regno Unito e la Slovenia;
- *Percorso differenziato*: l'educazione degli studenti con BES viene affidata alle scuole speciali in degli istituti separati, lontani dai propri pari. I paesi che hanno adottato questo tipo di percorso sono la Germania, il Belgio e i cantoni germanofoni della Svizzera;

### 2.2.3 Disomogeneità nella categorizzazione dei BES: tripartizione e *resource method*

A conferma del poco allineamento tra stati in materia di educazione speciale, riportiamo a seguire le percentuali di incidenza dei BES (EASNIE, 2018) sulla popolazione scolastica europea:

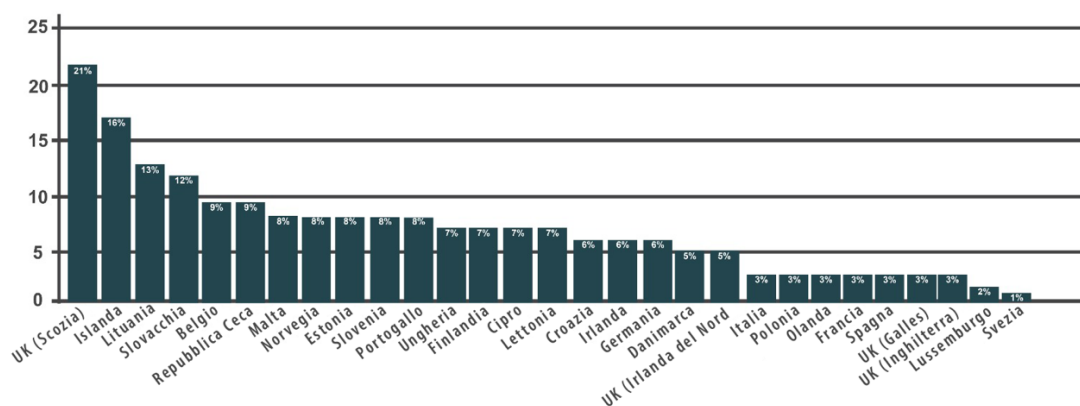


Figura 1 Incidenza dei BES sulla popolazione scolastica europea (EASNIE, 2018: 4, trad. nostra)



Il grafico (Fig. 3) ci mostra come alcuni stati per esempio il Regno Unito (in riferimento alla Scozia) e l'Islanda registrano una percentuale molto alta (21% e 16%) rispetto alla Svezia che ne riporta una notevolmente inferiore (1%).

A questo riguardo, l'OCSE nel 2000, con lo scopo di uniformare il concetto di BES a livello internazionale (Daloiso, 2015: 10-11), ha fornito una classificazione *cross-national* dei Bisogni Educativi Speciali al fine di avere un quadro comune di riferimento che offre l'opportunità agli stati europei di avere una stessa lente di ingrandimento per osservare e comprendere in quale direzione si sta procedendo a livello internazionale con l'inclusione di tutti gli studenti.

Le categorie individuate sono (OCSE, 2007: 20; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011: 14-15):

- *Studenti con disabilità*: categoria nella quale rientrano tutte le disabilità o menomazioni che da un punto di vista medico sono attribuibili a patologie organiche (es: disabilità sensoriali, motorie ed intellettive). Il bisogno educativo è direttamente attribuibile a queste disabilità;
- *Studenti con disturbi evolutivi specifici*: categoria che racchiude tutti i disturbi comportamentali, emotivi o difficoltà specifiche di apprendimento. (es: Disturbi specifici dell'apprendimento, iperattività, deficit del linguaggio e dell'attenzione, ritardi mentali lievi e ritardi maturativi, o ancora altre tipologie di deficit o disturbo. Il bisogno educativo qui è generato dall'interazione tra lo studente e l'ambiente educativo;
- *Studenti con svantaggi*: categoria che abbraccia al suo interno tutti gli studenti con problemi di funzionamento dovuti a fattori socioeconomici, culturali e/o linguistici. (es: bambini che hanno subito eventi drammatici come lutti o carcerazioni, bambini in condizione di povertà, deprivazione culturale, bambini con provenienza da ambiti culturali e linguistici molto diversi). Il bisogno educativo è quello di compensare gli svantaggi attribuibili a questi fattori.

La tripartizione, fornitaci dall'OCSE nel 2005, nasce a partire dalla definizione di BES, offerta dallo Standard ISCED del 1997, come *resource-based*, in quanto un Bisogno Educativo Speciale è tale quando vengono mobilitate risorse aggiuntive, pubbliche o private, atte a sostenere le istituzioni scolastiche nell'aiutare alunni in difficoltà ad accedere al programma educativo. In questo senso, il Bisogno Educativo Speciale è proporzionale a quanto la scuola dovrà adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione o le risorse aggiuntive umane e/o materiali per rendere l'apprendimento

di tutti proficuo all'interno di un ambiente e una didattica inclusiva (Chiappetta, Ciraci, 2013: 70; UNESCO, 1997: 46-47 Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011: 35-37; Gaspari, 2016: 33).

### **2.3 Dalla definizione di Bisogno Educativo Speciale alla realtà scolastica: Inclusione educativa. Coordinate teoriche della didattica della diversità**

Il concetto di inclusione scolastica trova la sua matrice all'interno delle teorie di inclusione sociale atte all'eliminazione di qualsiasi forma di segregazione e di esclusione (Booth, Ainscow, 2008: 111). Pertanto, l'inclusione scolastica e quella sociale, si determinano a vicenda, non possono essere concepite separatamente: una società inclusiva, che si definisce tale, deve avere un sistema scolastico inclusivo, in quanto soltanto una scuola che accoglie e include tutti permette alla società di avere dei futuri cittadini ben inseriti nel proprio tessuto, e non ai margini, esclusi. I due concetti in quanto intrinseci della stessa sostanza e volontà inclusiva permettono a chiunque con le sue caratteristiche e diversità di trovare la propria dimensione (Montanari, 2019: 355). Pertanto, la diversità, «qualunque essa sia e in qualsiasi modo si presenti viene accolta dalla comunità nella sua totalità, includendola e considerandola fonte di arricchimento e, soprattutto, di riconoscimento» (Amatori, 2019: 60), determinando un approccio di tipo inclusivo che, come sostiene Morin e Camedda (Santi, Camedda 2016: 142), richiede, come condizione *sine qua non*, la presa di consapevolezza che la diversità è una «proprietà intrinseca ed estrinseca di tutte le persone e non solo di alcune» (Santi, Camedda 2016: 142).

l'inclusione diventa un «paradigma» pedagogico, secondo il quale l'accoglienza non è condizionata dalla disponibilità della «maggioranza» a integrare una «minoranza», ma scaturisce dal riconoscimento del comune diritto alla diversità, una diversità che non si identifica solamente con la disabilità, ma comprende la molteplicità delle situazioni personali, così che è l'*eterogeneità* a divenire *normalità* (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011:30).

Si può sintetizzare questo approccio come il superamento della differenza, adottando, invece, quello della «speciale normalità» (Ianes, 2006: 8-9).

### **2.3.1 Didattica e diversità: verso l'inclusione**

All'interno del sistema scolastico, il concetto di differenza, secondo i *Disability Studies*, «può essere inteso come le diverse modalità adottate da ciascun alunno per entrare in una relazione di apprendimento» (D'Alessio, 2014: 231). Conseguentemente, esso richiede la creazione di spazi, strutture, percorsi e la messa in pratica di approcci inclusivi da parte di tutta l'equipe educativa al fine di poter fare sentire tutti parte integrante dei processi di crescita, di sentirsi avvolti, accolti e il loro contributo apprezzato e valorizzato (Bortolotti, Bembich, 2016: 156). In altre parole, l'inclusione scolastica si realizza: «adottando un approccio socio-ecologico per quanto riguarda le interazioni tra le capacità degli studenti e le esigenze ambientali [e] ribadendo che i sistemi educativi devono adattarsi e raggiungere tutti gli studenti, e non viceversa"» (AA.VV., 2019: 1278, trad. nostra)<sup>75</sup>. Questo approccio socio-ecologico sottolinea un cambiamento fondamentale: è il contesto che deve trasformarsi, cercando i mediatori specifici e gli strumenti adatti, affinché tutti con le proprie specifiche peculiarità e difficoltà possano partecipare e migliorare i propri apprendimenti (Pinnelli, 2015: 185).

### **2.3.2 Definizioni a confronto: inclusione o esclusione?**

L'inclusione è un percorso di cambiamento che coinvolge tutti, intesi come agenti del processo, e si rivolge a tutti, cercando di cogliere nel proprio raggio di azione tutte quelle situazioni a rischio di esclusione. Pedone (2019; 40), a questo riguardo aggiunge:

il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità, con il superamento delle barriere dell'apprendimento e alla partecipazione, e sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione, a partire dalla disabilità e dai bisogni educativi speciali, va oltre e abbraccia le situazioni di isolamento o esclusione derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socioeconomico, dall'etnia, dal genere e da altri fattori.

Come sottolinea Pedone, il concetto di inclusione deve essere un processo continuo di abbattimento di barriere architettoniche e sociali; deve permettere la creazione di una

---

<sup>75</sup> Versione originale: « adopting a socio-ecological approach regarding the interactions between students' capabilities and environmental demands, stressing that educational systems must adapt to and reach all students – and not vice versa. »

dinamicità e flessibilità di sistema che guarda ad una società, in cui le condizioni di isolamento non sono solo quelle biologicamente determinate, ma anche e soprattutto da quelle definite «disabilità invisibili» (Celentin, Daloso, 2016: 99) ovvero determinate da fattori sociali, economici, etnici, culturali, di genere e sessuale. Dovigo (2008: 13) sintetizza l'essenza dell'inclusione come: «un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola». In altre parole: l'inclusione riguarda la creazione di una «nuova cultura» (Pedone, 2019:40) in cui il benessere dell'individuo non è condizionato solo dalla sua condizione biologica, ma anche dalla possibilità di sviluppare il proprio potenziale personale formativo di sviluppo, ovvero il talento, che è rappresentato da «quei fattori, capacità e competenze, abilità e attitudini, funzioni e disposizioni, motivazioni e bisogni, costruiti nel suo vivere individuale specifico, che per una persona rappresentano il suo senso di vivere e il suo valore esistenziale» (Tessaro, 2012:142). Tuttavia, «il termine inclusione è spesso riduttivamente associato ad alunni che presentano problemi fisici o mentali, o che abbiano “Bisogni Educativi Speciali” (Booth, Ainscow, 2008: 107) rischiando di escludere, (paradosso in termini di inclusione) tutti gli altri elementi di unicità che caratterizzano l'identità degli esseri umani. Infatti, Ianes (2008: 44) sostiene che, sebbene lo scopo dell'inclusione sia quello di includere, talvolta l'uso di etichette diagnostiche o non, rischia di andare contro il vero valore dell'inclusione, ovvero evitare che situazioni di esclusione si generino. L'inclusione deve essere un sistema di «prevenzione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione per tutti i bambini, giovani e adulti» (Pedone, 2008: 41) Infatti, Ianes, afferma che:

una scuola inclusiva favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni, anche di quelli senza Bisogni Educativi Speciali. In questo modo, una scuola davvero inclusiva potrebbe prevenire quelle forme di Bisogno Educativo Speciale che originano o si aggravano per l'influenza sfavorevole di barriere relazionali o didattiche (Ianes, 2008: 44).

L'educazione inclusiva rappresenta il mezzo fondamentale che ha la nostra società per combattere a favore di chi rischia l'esclusione per motivi biologici e/o sociali, culturali e di genere. Essa rappresenta il propulsore istituzionale di inclusione, il benessere personale

e sociale che si riverbera oltre la sfera educativa-scolastica, in quanto, come sostiene il *Department for Education and Skills* (Clarke, 2006: 26, trad. nostra)<sup>76</sup>:

L'offerta di istruzione e i servizi non educativi (compresi i servizi multilaterali) all'interno dei contesti educativi sono sempre più riconosciuti come centrali per il sostegno e lo sviluppo necessari per garantire l'inclusione sociale. Nell'ambito di questa revisione, è importante sottolineare il contributo dell'istruzione nel lavoro con i bambini disabili, sia in termini di insegnamento e di apprendimento, sia in termini di contributo complessivo al benessere dei bambini, della famiglia e della comunità a cui la scuola può contribuire.

Anche la definizione di inclusione scolastica fornitaci dall'*Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva* (2015a: 1-2), oltre ad affermare che la finalità dei «sistemi educativi inclusivi è quella di garantire che tutti gli studenti di ogni età possano disporre di significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei», sottolinea che:

I principi operativi che guidano l'attuazione di strutture e procedure all'interno di sistemi educativi inclusivi devono essere quelli di equità, efficacia, efficienza e miglioramento dei risultati per tutti gli stakeholder – studenti, i loro genitori e le loro famiglie, i professionisti dell'educazione, i rappresentanti della comunità e i decisori – attraverso opportunità formative accessibili e di elevata qualità. (2015a: 1-2).

L'inclusione educativa, come emerso dalla definizione proposta dall'*Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva*, investe tutti di una responsabilità collettiva che genera spazi equi, giusti (Sen, 2011: 66-67), al fine di espandere «le capacità personali di ogni soggetto all'interno delle dinamiche di apprendimento, di relazione e di comunicazione, affinché goda di pieni diritti di cittadinanza attiva, partecipazione e comune appartenenza» (Gaspari, 2016: 34). In questo modo, si

---

<sup>76</sup> Versione originale: « Education provision, and non-educational (including multi-agency) services within educational settings, is increasingly recognised as central to the support and development that is required in ensuring social inclusion. Within this review, it is important to highlight the contribution of education to work with disabled children, both in terms of the delivery of teaching and learning, and in terms of the overall contribution to child, family and community well-being that the school can contribute towards. »

permetterebbe l'integrazione del singolo migliorando la qualità generale di vita in ottica bio-psico-sociale (Canevaro, Malaguti, 2014: 102).

### **2.3.2.1 Inclusione: per chi? Questione di etichette**

All'interno del contesto scolastico, si possono trovare studenti con disabilità, studenti con DSA, studenti con ADHD, studenti con FIL e studenti in situazione di svantaggio socioculturale ed economico, ma anche studenti ad alto potenziale intellettuale, nonché studenti con «difficoltà soft che si manifestano con problemi motivazionali, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità, deficit di autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita» (Ianes, 2008: 47).

Tuttavia, una grande fetta di studenti, non è contemplata all'interno dei meccanismi normativi che ne consentirebbero la loro inclusione in virtù del ruolo fondamentale di un'educazione inclusiva, ovvero: «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (ONU, 2015, obiettivo 4) e di «costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti» (ONU, 2015, obiettivo 4a). L'*Agenda 2030*, in qualità di programma di azione per lo sviluppo delle persone, del pianeta e della prosperità, sottolinea, pertanto, il ruolo fondamentale dell'educazione inclusiva per tutti, declinata in ambienti e strumenti accessibili a tutti.

Malgrado le premesse a livelle mondiale (cfr. ONU), se si analizzano le seguenti normative italiane come:

- Legge del 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Linee guida del 4 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Legge del 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

noteremo che riconoscono come categorie vulnerabili all'interno del sistema classe soltanto le categorie diagnostiche, come quelle della disabilità, dei Disturbi Evolutivi

(DSA, ADHD, FIL), e quelle non diagnostiche dello svantaggio socioculturale, linguistico ed economico. Vengono così esclusi, per esempio, tutta tutti gli studenti ad alto potenziale intellettuale, definiti *gifted*, e quelli che presentano «difficoltà soft» (Ianes, 2008: 47) problemi motivazionali, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità, deficit di autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita, paura, anomia, ostilità, sfiducia), «che non possono essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche» (DM 27/12/12: 3), ma che segnano ugualmente, anche in modo momentaneo, il percorso di vita e scolastico del bambino, andando ad inficiare l'apprendimento.

Bisogna sempre considerare che la fase della vita a cui si fa riferimento quando si parla di BES, da un punto di vista pedagogico, è quella dell'infanzia e dell'adolescenza: periodo di grandi cambiamenti e vulnerabilità. Come afferma Pedone (2019: 40):

se l'inclusione scolastica viene identificata comunemente come una problematica riguardante solo gli studenti disabili o coloro che hanno bisogni educativi speciali. [...] si viene a perdere una delle caratteristiche peculiari dell'essere umano, inteso come persona, che è il suo essere unitario.

D'Alessio (2014: 232), circa l'etichetta Bisogni Educativi Speciali, sottolinea alcuni aspetti liminari caratteristici della categoria:

- Linguaggio medico: si parla di disturbi, difficoltà di apprendimento, funzionamento cognitivo limite, codici nosografici, processi riabilitativi e terapeutici;
- Il concetto di norma: le differenze si discostano da un'ideale norma;
- Il concetto di omogeneità: il sistema, ritenuto omogeneo nella sua composizione, richiede che deve essere il singolo che si deve adattare al sistema scolastico attraverso strumenti che compensino le sue mancanze;
- Plusdotazione: Assenza delle eccellenze come forme di diversità corroborando l'idea medica della categoria;

È facilmente comprensibile come l'uso di categorie e di etichette con relativo linguaggio tecnico specialistico siano «considerati non positivi per lo sviluppo di una scuola inclusiva, in quanto vengono visti come un modo per riprodurre le stesse dinamiche

dell'educazione speciale all'interno della scuola regolare» (D'Alessio, 2015: 225), ottenendo l'effetto opposto rispetto a quello prefissato, ovvero l'esclusione.

Per quanto riguarda il potere di esclusione delle etichette, un ulteriore passaggio normativo circa l'inclusione scolastica è il Decreto Legislativo del 13 Aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, (modificato e aggiornato dal DLgs 96 del 2019). Il suddetto, all'art.1 comma 1, sancisce che l'inclusione scolastica:

- a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;
- b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio;
- c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

Presentando un sistema inclusivo che si rivolge, in linea teorica, a tutti i bisogni educativi promuovendo un percorso culturale, educativo e progettuale aperto alla pluralità di esigenze di cui il sistema scolastico, oggi più di ieri, è caratterizzato. Tuttavia, al comma 2 si specifica che:

Le disposizioni di cui al presente decreto si applicano esclusivamente alle bambine e ai bambini della scuola dell'infanzia, alle alunne e agli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, alle studentesse e agli studenti della scuola secondaria di secondo grado con disabilità certificata ai sensi dell'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, al fine di promuovere e garantire il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione.

Si evince come, dal concetto di inclusione, i grandi esclusi (grande paradosso) siano, usando la categorizzazione per etichette:

- Studenti DSA: certificati secondo la Legge n. 170/2010



- Studenti in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (rilevati tramite segnalazione dei servizi sociali e/o dagli organi scolastici);
- Studenti con disabilità con diagnosi, ma che attendono la certificazione;
- Studenti con patologie o deficit derivanti dalle patologie diagnosticate e che non sono contemplati dalla legge quadro 104/92 o dalla legge 170/2010;
- Studenti FIL (Funzionamento Intellettivo Limite);
- Studenti che possono manifestare difficoltà “soft” (Ianes, 2008: 47).

Pertanto, attualmente il percorso di inclusione, che aveva mostrato negli ultimi anni «un’attenzione diffusa e strutturale verso tutti gli alunni» (Fogarolo, Onger, 2019: 95) con questa fatica legislativa, rivolge il suo focus inclusivo soltanto agli studenti che possono godere della certificazione frutto della Legge n.104/92: gli alunni con disabilità biologica.

Il D.Lgs 66 del 2017 esclude una grande fetta di studenti con bisogni educativi, per esempio, dal supporto del GLI (Gruppo di Lavoro per l’Inclusione) (art. 9), dal Piano per l’Inclusione (art.8), dalla valutazione della qualità dell’inclusione scolastica (art. 4) e dall’istruzione domiciliare (art. 16).

### **2.3.2.2 Ostacoli all’inclusione sociale ed educativa: una riflessione su quanto il nostro pensiero agisce sulla cultura sociale e viceversa**

Spesso gli ostacoli ad un’inclusione educativa e sociale non dipendono da strutture normative o concettualizzazioni astratte lontane da noi.

Noi siamo parte di atteggiamenti che creano delle barriere al processo di inclusione su più livelli. Gli ostacoli che rendono tortuoso il percorso verso l’inclusione sono insiti nel nostro modo di pensare e di relazionarci con l’altro. Sono frutto di schemi culturali che, purtroppo, fanno parte di noi. L’ELICom, a questo proposito, (*Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione*) rintraccia nei seguenti due *format* di pensiero concettuale le prime barriere:

- auto-rappresentazione del nostro sistema educativo e sociale: il nostro sistema tende ad auto concepirsi come un sistema caratterizzato dall’omogeneità, dove la differenza è un’eccezione. Di riflesso, «tendiamo a concettualizzare la classe come gruppo unitario, basato su modelli prototipici di ‘studente’, ‘classe’, ‘apprendimento’, finendo così per concepire le differenze neuro-evolutive come

deviazioni dalla norma che vanno ‘corrette’ per ‘integrare’ l’alunno» (ELICom, sito online);

- modalità di relazione e di comunicazione con l’altro: spesso “l’altro” viene caratterizzato da quello che lo allontana da una “norma”, quello che ha di diverso sotto una luce negativa «in una prospettiva inclusiva va però rivalutato il ruolo dell’interlocutore/destinatario, quale portatore di ‘diversità’» (ELICom, sito online).

Alla luce di questi *frame* culturali, risulta necessario, come sostengono Pietrocarlo e Ferrarini, (2019: 97) «cambiare paradigma culturale» ovvero passare da «un modello compensatorio basato sul deficit – che è in linea con il paradigma dell’educazione speciale – verso un’apertura alla diversità» (Cologon, 2013: 182) qualunque essa sia (biologica, sociale, comportamentale, linguistica), richiamando tutti i sistemi al fine di accogliere l’intera comunità, nel nostro caso, scolastica, al di là di quelle che possono risultare etichette (Disabilità biologica, BES, DSA) dietro le quali trincerarsi e trincerare l’agire didattico. Come sottolineano Pietrocarlo e Ferrarini (2019: 97) «la scelta di risolvere le difficoltà educative facendo ricorso alle etichette implica intervenire sul piano individuale» invece, l’obiettivo dell’inclusione deve essere quello di guardare oltre, andando ad eliminare gli ostacoli che nel contesto scolastico e sociale si possono ravvisare rendendo difficoltoso l’espletamento di un diritto fondamentale in una «comunità, giusta, inclusiva e coesa» (Pedone, 2019: 42): l’educazione.

Considerando il ruolo fondamentale che riveste l’istituzione scolastica nel garantire educazione a tutti, è necessario un cambiamento interno affinché possa prendere in carico tutte le differenze, anche quelle degli «alunni definiti normali» (Ferrara, 2019: 74). Infatti, come afferma Garbo (2008, in Mangiatordi, 2017: 11), l’inclusione è:

in relazione a tutti e a tutte parla senza reticenze di accesso alla vita normale, di relazione diretta tra istituzioni educative e formative e società nel suo complesso, presuppone sostegno reciproco tra istituzioni e comunità, interpreta le differenze come risorse e non come problemi da risolvere, spostando il focus dai bisogni educativi speciali alla riduzione delle barriere all’apprendimento e alla partecipazione per tutti, disabili inclusi.

Quest’ultima definizione abbraccia diversi principi fondamentali dell’inclusione educativa: la corresponsabilità che investe tutti (politica, scuola e società), la relazione di scambio e di promozione reciproca tra le istituzioni educative e formative e l’attenzione alle differenze come risorse per tutti, non più viste come problemi. Il focus è quello di

permettere l'accesso a tutti all'apprendimento, sottolineando alla fine «disabili inclusi» (Garbo, 2008, in Mangiatordi, 2017: 11), confermando che il focus non è più solo la disabilità, ma l'apprendimento di tutti e di ognuno.

Anche la definizione di inclusione proposta dal *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* (NCERI) ci sembra aderente alla definizione proposta da Garbo (2008), in quanto afferma che l'inclusione educativa ha lo scopo di:

offrire a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, eque opportunità di ricevere servizi educativi efficaci, con i necessari aiuti supplementari e servizi di sostegno, in classi di età appropriata nelle scuole del loro quartiere, al fine di prepararli a una vita produttiva, pienamente membri della società (NCERI in Pavone, 2014: 160).

Quindi, ancora una volta, la definizione di inclusione educativa è aperta a tutti, non è ad appannaggio solo della disabilità, tradizionalmente intesa (biologica), rilanciando la necessità di permettere a tutti di accedere all'apprendimento.

L'assunto teorico dell'inclusione scolastica aperta e rivolta a tutti richiama la possibilità di creare una «scuola in cui vi sia piena cittadinanza per tutti gli studenti» (Caon, 2008: 26), valorizzando e includendo tutte le differenze (Caldin, 2004: 15) e «rendendo possibile il diritto di ciascuno a fare della propria vita un capolavoro rispetto allo sviluppo dei propri personali potenziali e rispetto alla libertà di essere e di esprimersi, di apprendere e di partecipare» (Chiappetta, Ciraci, 2013: 24): la scuola si caratterizza come una comunità democratica che permette a tutti con i propri mezzi e risorse di sviluppare il proprio potenziale (Baldacci, 2017: 36).

### **2.3.2.3 Index per l'Inclusione: oltre le etichette**

Un modello di inclusione scolastica che permette di andare oltre le etichette, focalizzandosi sullo studente e sulle sue difficoltà è quello dell'Index per l'Inclusione (Booth, Ainscow, 2008: 112), in cui:

il concetto di «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione» viene proposto in alternativa a quello di Bisogni Educativi Speciali. L'idea che le difficoltà educative possano essere affrontate individuando alunni con Bisogni Educativi Speciali appare infatti assai problematica, in quanto impone un'etichetta che può condurre a una diminuzione delle aspettative nei confronti di tali alunni. Al tempo stesso tale visione distoglie l'attenzione dalle difficoltà che incontrano anche gli alunni «normali», e dai

problemi che possono insorgere a partire dalle relazioni, dalle culture, dai curricoli, dagli approcci all'insegnamento e all'apprendimento, dall'organizzazione della scuola e dalle politiche educative.

L'Index per l'Inclusione è uno strumento di rilevazione, controllo e valutazione dell'inclusione scolastica, ideato nel 2001 in Inghilterra ad opera dei ricercatori Tony Booth e Mel Ainscow. Esso è caratterizzato da «una raccolta strutturata di indicatori dell'inclusione e della descrizione di una metodologia di autovalutazione e automiglioramento che fa uso di quegli indicatori per individuare i punti di forza e le criticità di una realtà scolastica e per progettare azioni di sviluppo che possano migliorala» (Demo, 2013: 195). La Circolare Ministeriale del 6 Marzo 2013, n.8, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, al punto 3 consiglia espressamente agli istituti di avvalersi di questo strumento, in quanto finalizzato «ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati” educativi». Questo strumento è costruito e modellato attorno al principio cardine, secondo il quale:

Inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare ma che non potrà mai realizzarsi compiutamente. Tuttavia, l'inclusione comincia a realizzarsi non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione. Una scuola inclusiva è una scuola in movimento (Booth e Ainscow 2008: 110).

A partire da questo principio di inclusione per tutti, L'Index declina questo valore fondamentale in ottica educativa, riconoscendo come parte integrante dell'inclusione educativa i seguenti elementi, che citiamo testualmente dall'opera di Booth e Ainscow, (2008: 107):

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni - e ridurre la loro esclusione - rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;

- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

L'inclusione scolastica, alla luce del quadro concettuale delineato tramite lo strumento dell'*Index per l'Inclusione*, parla a tutti, in modo equo, senza etichette e si fonda sulla necessità di rendere il contesto classe flessibile, aperto e alla portata di tutti, in altre parole accessibile. La teoria di fondo dell'*Index* non dovrebbe risiedere solo in uno strumento per la valutazione dell'inclusione, ma dovrebbe riverberarsi anche da un punto di vista ideologico concettuale e normativo, in modo tale da eliminare etichette che sicuramente semplificano la realtà, ma non riescono a contenere la diversità che anima l'ecologia scolastica. Ianes (2013:18) a riguardo afferma:

Si tratta di negare le qualità di ricchezza umana individuale, di peculiarità diversa, al soggetto che è riconosciuto come appartenente alla classe definita dall'etichetta (è autistico...), che lo identifica in modo stereotipato con le caratteristiche tipiche di quella definizione e attivando aspettative altrettanto stereotipate. [...] Il *labelling* fa comodo alla pigrizia mentale e conoscitiva, che non vuole faticare a comprendere la complessità umana.

#### **2.3.2.4 Un nuovo paradigma di scuola inclusiva: La *School for All* verso un *Education For All***

Sulla base delle riflessioni esposte precedentemente e concretizzate nello strumento dell'*Index per l'Inclusione*, Federico Mayor, ex direttore generale dell'UNESCO (1987-1999), nell'introduzione al *The Salamanca statement and framework for action on special*

*needs education*, del 1994, sintetizza il concetto di inclusione scolastica, parlando di un'entità istituzionale-concettuale chiamata *School for All*, un sistema che non è creato ad appannaggio esclusivo di un'utenza altamente etichettata, ma per tutti, indipendentemente dalle loro differenze. È un sistema inclusivo che persegue l'*Education for All* (EFA), un'educazione per tutti. Invero, l'ex direttore generale dell'UNESCO affermava che:

l'obiettivo dell'*Education for All* [è] promuovere l'approccio dell'educazione inclusiva, cioè permettere alle scuole di servire tutti i bambini, in particolare quelli con bisogni educativi speciali [...]. Tutti gli interessati devono ora raccogliere la sfida e lavorare per garantire che l'educazione per tutti significhi effettivamente PER TUTTI, in particolare per coloro che sono più vulnerabili e più bisognosi (UNESCO, 1994, Premessa, trad. nostra)<sup>77</sup>.

Questo sistema non guarda le etichette, ma le persone, gli individui e loro specificità. La *School for All* è «una scuola che cerca di combattere il pregiudizio e la marginalizzazione in tutte le sue forme» (Armstrong, Barton, 2008, in Cologon, 2013:186), focalizzandosi non solo su determinate forme di disabilità, comunemente intesa come quella biologica, ma anche verso tutti quei studenti sofferenti nei confronti di un sistema che non li valorizza adeguatamente rischiando di condurli all'emarginazione scolastica e successivamente sociale. Quando il sistema scolastico, forte delle normative e delle classificazioni, non tiene in considerazioni anche chi superficialmente non mostra disabilità evidenti (disabilità invisibili) e non fornisce i giusti strumenti per la crescita personale e formativa portando ad una valorizzazione dell'individuo, il fallimento dell'intero sistema è prossimo. A questo riguardo l'esempio degli studenti *gifted* è molto aderente, in quanto vengono spesso considerati come gli studenti di “serie A”, che non necessitano attenzioni didattiche particolari, poiché raggiungono con relativa facilità degli obiettivi didattici. Questi, purtroppo, spesso non vengono stimolati da un punto di vista formativo e personale, andando a tracciare la strada verso la demotivazione, la depressione e l'emarginazione scolastica e sociale.

---

<sup>77</sup> Versione originale : «the objective of Education for All [is ]to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve all children, particularly those with special educational needs [...]. All concerned must now rise to the challenge and work to ensure that Education for All effectively means FOR ALL, particularly those who are most vulnerable and most in need»

È proprio a fronte di queste riflessioni che il *concept* dell'*Education For All*, usata come locuzione alternativa a Bisogni Educativi Speciali (Chiappetta, Ciraci, 2013 :22; D'Alessio, 2014: 221-222), risulta la giusta premessa di una *School for All* che miri alla crescita sostenibile di tutti e indistintamente.

In conclusione, un sistema educativo inclusivo deve fare in modo che:

Ogni persona - bambino, giovane e adulto – [possa beneficiare] di opportunità educative concepite per soddisfare le proprie esigenze di apprendimento di base. Queste esigenze comprendono sia gli strumenti di apprendimento essenziali (come l'alfabetizzazione, l'espressione orale, il calcolo e la risoluzione dei problemi) sia i contenuti di base dell'apprendimento (come la conoscenza, le competenze, i valori e le attitudini) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, per sviluppare le loro piene capacità, per vivere e lavorare con dignità, per partecipare pienamente allo sviluppo, per migliorare la qualità della loro vita, per prendere decisioni informate e per continuare ad apprendere. La gamma delle esigenze di apprendimento di base e il modo in cui dovrebbero essere soddisfatte varia a seconda dei singoli paesi e delle culture, e inevitabilmente cambia con il passare del tempo (UNESCO, 1990, art. 1, trad. nostra)<sup>78</sup>.

### **2.3.3 L'accessibilità come volano di inclusione a vari livelli**

Il processo di inclusione richiede la modifica degli ambienti, delle pratiche sociali, degli strumenti e di tutti gli elementi che entrano in gioco nel contesto in cui un individuo si trova a operare. Il luogo inclusivo deve essere adatto e deve permettere a tutti di poter espletare il proprio potenziale personale e formativo in vista di una vita indipendente, caratterizzata da alti gradi di autonomia. Per far sì che questo accada, in prima istanza, bisogna creare un ambiente privo di barriere, che accolga persone con diverse capacità e caratteristiche individuali personali e biologiche. In altre parole: occorre creare ambienti che permettano a tutti di accedervi. A questo riguardo, Lauria (2014:126) afferma che:

---

<sup>78</sup> Versione originale : «Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning. The scope of basic learning needs and how they should be met varies with individual countries and cultures, and inevitably, changes with the passage of time»

l'accessibilità esprime l'attitudine di un ambiente a garantire ad ogni persona, a prescindere dall'età, dal genere, dal background culturale, dalle abilità fisiche, sensoriali o cognitive una vita indipendente. L'accessibilità riguarda tutte le attività umane, l'uso di beni materiali e le relazioni con i fattori intangibili (comunicazione, servizi, processi decisionali, processi partecipativi, ecc.). Carattere peculiare dell'accessibilità è la sua dimensione multiscalare: essa spazia, infatti, dall'oggetto d'uso al territorio, coinvolgendo tutte le scale di intervento.

Come sottolinea anche Luarià (2014: 126) nella summenzionata definizione, l'accessibilità è un concetto che riguarda non semplicemente la creazione di un qualcosa di tangibile, ma quanto più la «tensione verso un obiettivo, più che l'obiettivo stesso» Luarià (2014: 126). Il concetto di accessibilità, come d'altronde quello di inclusione, che sta alla base, deve sensibilizzare la coscienza civica e umana di ognuno di noi e farci accogliere questa ottica di inclusione rivolta a tutti, indipendentemente dalle diversità che caratterizzano l'essere umano. L'accessibilità deve essere parte integrante della nostra società, nella quale il suo contributo possa generare stili di vita sani, che permettano a tutti di trovare il loro posto, ed equi, affinché tutti abbiano la possibilità di realizzarsi e di accedere ai servizi e ai saperi.

A questo proposito, nella *Convenzione sui Diritti delle persone con Disabilità* del 2006, all'articolo 9, si afferma che:

Al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita, gli Stati Parti devono prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su base di eguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità, si applicheranno.

L'accessibilità diventa, quindi, volano di inclusione e di rispetto dei diritti fondamentali e delle pari opportunità di tutte le persone in situazione di disabilità, rappresentando un'occasione per emanciparsi e sentirsi inclusi in tutti gli ambiti della vita.



### 2.3.3.1 L'accessibilità da un punto di vista normativo

Nella Legge n.4 del 9 Gennaio 2004, *Disposizioni per favorire e semplificare l'accesso degli utenti e, in particolare, delle persone con disabilità agli strumenti informatici*, all'articolo n.1 si afferma che:

1. La Repubblica riconosce e tutela il diritto di ogni persona ad accedere a tutte le fonti di informazione e ai relativi servizi, ivi compresi quelli che si articolano attraverso gli strumenti informatici e telematici.
2. È tutelato e garantito, in particolare, il diritto di accesso ai servizi informatici e telematici della pubblica amministrazione e ai servizi di pubblica utilità da parte delle persone disabili, in ottemperanza al principio di uguaglianza ai sensi dell'articolo 3 della Costituzione.

Come si evince dalla legge summenzionata, ogni individuo ha il diritto di poter accedere alle informazioni e ai servizi. L'accesso può avvenire tramite canali tradizionali, come, per esempio, recandosi fisicamente presso il centro di interesse, quindi si parlerà di accessibilità a livello architettonico, o tramite il web e gli strumenti tecnologici. Alla luce del diritto di rendere accessibili le informazioni e i servizi, all'art. 2 si definisce l'accessibilità come:

la capacità dei sistemi informatici ((ivi inclusi i siti web e le applicazioni mobili,)), nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari;

L'accessibilità delle informazioni e dei servizi richiama, quindi, il progresso tecnologico che deve permettere la creazione di prodotti senza discriminazione, permettendo a tutti, al di là delle differenze biologiche, di poter aspirare al proprio *well-being* usando le parole di Sen (1993:36-37), ovvero quella capacità di benessere che non concerne la salute fisica, ma quella di potersi realizzare personalmente e in campo lavorativo (quindi socialmente). Per rendere ciò plausibile, bisogna che tutti abbiano le stesse possibilità di accesso alle informazioni.

### 2.3.4 La tecnologia come volano di accessibilità

Attualmente, l'uso della tecnologia risulta l'asse portante che ci permette quotidianamente di interagire tra "mente" e "mondo", usando i termini del modello di competenza comunicativa di Balboni (2012: 26). La tecnologia ci permette di agire sul mondo e soprattutto di esserne parte mantenendo una propria autonomia personale e sociale. L'autonomia deve essere intesa come:

recupero di un nuovo equilibrio, a fronte di una limitazione delle proprie risorse fisiche e delle abilità, nelle relazioni con sé (controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte), nelle relazioni con l'ambiente (possibilità di muoversi liberamente nell'ambiente, di svolgervi le attività quotidiane conformemente alle proprie necessità, ruoli e aspirazioni) e nelle relazioni con gli altri (libertà di scelta nelle modalità, nello stile e nell'intensità dei rapporti con altre persone) (Andrich, 2011: 1).

Come afferma anche Pavone (2014:138), le tecnologie permettono la migliore inclusione di tutte quelle persone che per via di una disabilità o minorazione, rischierebbero di rimanere escluse dal tessuto sociale. Tutto ciò è permesso dalla facilità con la quale si possono ricevere e trasferire informazioni. Il mezzo tecnologico si rivolge a tutti per via della sua versatilità e flessibilità, se concepito secondo criteri che contemplino la pluralità di modalità di accesso e di manipolazione.

Le due macro-categorie di supporti tecnologici sono:

- le *tecnologie assistive* (TA) rappresentate da «ogni oggetto, strumento o prodotto, sia esso acquistato, modificato o personalizzato, che è usato per aumentare, mantenere o migliorare capacità funzionali di una persona in situazione di disabilità» (Mangiatordi, 2017: 21). Per esempio, tra le TA ricordiamo gli *screen reader* (lettori di schermo), tastiere braille per non vedenti e i puntatori mouse, più in generale le TA fanno riferimento ad ausili tecnici, adattamenti ambientali, domotica ecc.
- le *tecnologie dell'informazione e della comunicazione* (TIC) si riferiscono in linea generale ai media e al mondo informatico, nonché a tutti i mezzi usati per gestire e rendere accessibile la comunicazione, come computer, servizi di rete (e-learning), software; invece, in campo didattico includono *software* per l'apprendimento, le *Lavagne Interattive Multimediali* (LIM), i *netbook*, i *tablet* ecc.

L'uso sinergico degli strumenti tecnologici assistivi (TA), di quelli dell'informazione e della comunicazione (TIC) permettono la creazione di un'esperienza altamente accessibile ai contenuti informatici (Caruso, Ferlino, 2009: 43). Tuttavia, le tecnologie (TA- TIC) per poter donare un'esperienza inclusiva e pienamente accessibile devono essere concepite all'interno di una cornice di Progettazione Universale- *Universal Design* (UD) (AA.VV., 2006:55) , il cui principio base è che «oggetti e ambienti devono essere progettati in modo accessibile e usabile da tutti, non solo per gli utenti disabili, così che non si debba intervenire a posteriori per l'abbattimento delle barriere» (Guglielman, 2011:173). A conferma di questa posizione, Villani e Silvestri (2014: 246) affermano che «quanto meno accessibili sono gli ambienti di uso comune, quanto più diventa difficile mettere in atto soluzioni di assistenza efficaci. Di fatto anche la soluzione più sofisticata potrebbe non funzionare in un ambiente non accessibile».

A questo riguardo, il *Center for Universal Design*, ha elaborato tra il 1995 e il 1997, i 7 principi guida dell'UD, ovvero: la flessibilità, la semplicità, l'intuitività, la possibilità di ottenere informazioni in modo facilmente percettibile, la tolleranza per gli errori, lo sforzo fisico minimizzato, l'appropriatezza di grandezza e di spazio. Essi permettono la creazione di ambienti e supporti caratterizzati dall'universalità di fruizione. L'accessibilità dunque, come affermano Baroni e Lazzari (2013: 85), «viene riconosciuta come valore in sé, utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare non solo nell'interesse dei cittadini disabili, ma dell'intera collettività, che si presenta sempre più costituita da una variabilità di soggetti e da altrettante caratteristiche»

### **2.3.5 Accessibilità educativa**

In campo educativo, permettere l'accesso all'apprendimento di tutti non significa soltanto aprire le classi a tutte le diversità, ma significa permettere a tutti di “entrare dentro” in modo autonomo, secondo le proprie caratteristiche. A questo proposito, rendere la didattica accessibile significa permettere a tutti di agire, sebbene con strumenti e modalità diverse, ma di raggiungere lo scopo fondamentale dell'educazione: lo sviluppo dell'individuo (Mangiatordi, 2017:20). È facilmente desumibile, come l'asse portante di questo processo di accessibilità sia il riconoscimento dell'umana diversità e della sua valorizzazione. Infatti, nell'ecologia scolastica «una didattica inclusiva, dunque, non può che partire dalla valorizzazione delle diversità degli alunni e, in particolar modo, dei diversi modi in cui essi elaborano le informazioni e sviluppano i processi di apprendimento» (Zambotti, 2013: 293). La *Progettazione Universale* fa da sfondo

all'ambiente didattico, in quanto fa «della variabilità umana il punto di partenza, sancisce il valore delle differenze e si allontana dalla progettazione di ambienti, prodotti e servizi in base ad una “media” presunta (che spesso si traduce in “norma”)» (Baroni, Lazzari:91). Di fatto, il concetto di *Universal Design*, che richiama la progettazione di spazi equi, flessibili e aperti a tutti, ha dato vita in campo educativo ai seguenti frame:

- *Universal Instructional Design*: è la trasposizione operativa di tutti e 7 i principi dell'UD delineando una situazione educativa in cui il docente è l'insegnante di tutti e «si passa quindi dalle soluzioni considerate eccezioni per i diversi discenti all'anticipazione e progettazione per studenti diversi dalla norma» (Guglielman, E., 2011:173);
- *Universal Design for Learning (UDL)*: è un frame educativo rivolto a tutti (principio di equità e di pari opportunità) che si pone come obiettivo quello di abbattere qualsiasi tipo di barriere, da quelle fisiche a quelle cognitive (principio di accessibilità e fruibilità) (Ianes, Cramerotti, Cattoni, 2016: 46) e riconosce il valore unico ed insostituibile della diversità di ognuno. L'*Universal Design for Learning* usa degli strumenti metodologici che permettano di coinvolgere tutti. Calvani (2012, in Pavone, 2014: 142) lo definisce come «un frame educativo basato sulle scienze dell'apprendimento che ha lo scopo di orientare l'allestimento di ambienti flessibili che possano soddisfare le differenze individuali (...) passando per tre principi fondamentali: fornire mezzi multipli di rappresentazione, azione ed espressione, coinvolgimento/ partecipazione attiva».

Come possiamo desumere dalla definizione offertaci da Calvani (2012: 142) i principi fondamentali sui quali si basa l'*Universal Design for Learning* sono strettamente ricollegabili a quelli che fondano l'inclusione didattica, ovvero: differenziazione, personalizzazione e individualizzazione.

L'UDL si basa sulla progettazione di momenti didattici che includano i seguenti aspetti:

- Presentazione del materiale didattico sotto diverse forme, sfruttando i sensi, i codici a disposizione e accogliendo le caratteristiche personali degli studenti (Caon, 2006: 12);
- Mettere gli studenti in condizione di esprimersi e di agire attraverso tutti i canali e i mezzi a loro disposizione, differenziando gli output (Mangiatoridi, 2017: 50);
- Permettere attraverso il coinvolgimento attivo di tutti i sensi la partecipazione emotiva degli studenti, incentivando una motivazione positiva, che come

sottolinea Balboni (2014: 60; 2013: 20-21) è prevalentemente di tipo intrinseco, e variando le modalità di lavoro (autonomo o in gruppo).

Alla luce dell'universalità dell'ambiente e della progettazione didattica, è facile comprendere come l'utilizzo del mezzo tecnologico all'interno di questa cornice Universale possa permettere di includere e di accogliere la moltitudine di profili differenti e diversi con Bisogni Speciali che presentano le classi oggi. Come affermano anche Zambotti e Colombi (2010: 13), le tecnologie non vengono più usate in ambito didattico «in un'ottica compensativa delle difficoltà scaturite dal deficit dell'alunno, bensì in un'ottica inclusiva di adattamento di obiettivi e materiali didattici, mediante l'uso di strategie didattiche rivolte all'intero gruppo classe». A tal riguardo, Casamenti (2006: 57) aggiunge e sottolinea che le TIC «sono strumenti per una didattica rispettosa dei diversi livelli di apprendimento, attenzione, studio, motivazione [e] coinvolgono l'apprendimento e l'autoapprendimento a partire dalla scuola dell'infanzia, ma anche tutta l'attività di insegnamento del docente».

Nello specifico le tecnologie, come riporta Zambotti (2013: 292) permettono di:

- Potenziare i diversi stili di apprendimento, cognitivi e di insegnamento;
- Valorizzare le intelligenze multiple;
- Sviluppare il *problem solving* rendendo l'apprendimento significativo;
- Mettere in pratica attività di apprendimento cooperativo;
- Adattare i materiali didattici;
- Sviluppare competenza digitale diffusa;
- Valorizzare le risorse nascoste che non emergono durante la didattica tradizionale (Zambotti, 2015: 147).

La didattica che sposa l'elemento tecnologico darà vita ad una progettazione inclusiva che guarda alle differenze individuali personali e biologiche, abbatte le barriere sociali e culturali, innalza la qualità dell'apprendimento e dona equa e pari opportunità.

#### **2.3.5.1.1 L'accessibilità educativa da un punto di vista normativo**

Da un punto di vista normativo, nell'articolo 5 della Legge n. 4 del 9 gennaio 2004, Disposizioni per favorire e semplificare l'accesso degli utenti e, in particolare, delle persone con disabilità agli strumenti informatici, si afferma che:

1. Le disposizioni della presente legge si applicano, altresì, al materiale formativo e didattico utilizzato nelle scuole di ogni ordine e grado;
2. Le convenzioni stipulate tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e le associazioni di editori per la fornitura di libri alle biblioteche scolastiche prevedono sempre la fornitura di copie su supporto digitale degli strumenti didattici fondamentali, accessibili agli alunni disabili e agli insegnanti di sostegno, nell'ambito delle disponibilità di bilancio.

Il summenzionato articolo sottolinea la necessità delle scuole, pur condizionata alle disponibilità economiche dell'istituto, di dotarsi di supporti didattici digitali per far sì che la fruizione del libro, e quindi la trasmissione dei saperi, possa raggiungere anche chi per via di una disabilità o un deficit si trova in condizione di svantaggio. Infatti, come ribadisce Cast (2011, in Emili, Gaggioli, 2017: 52) è fondamentale che:

i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento. A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico.

Recentemente, a questo proposito, nel Decreto Legislativo del 13 Aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, integrato e modificato successivamente dal Decreto Legislativo del 7 Agosto 2019, n.96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017*, si ribadisce il ruolo fondamentale degli strumenti tecnologici e digitali necessari a rendere accessibile e fruibile l'ambiente scolastico. Si sostiene, inoltre, che «lo Stato, le Regioni e gli Enti locali garantiscono l'accessibilità e la fruibilità dei sussidi didattici e degli strumenti tecnologici e digitali necessari per l'inclusione scolastica» (Art. 3 comma 6) e che il «grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola» (art. 4, comma 2f) sia uno degli indicatori per la valutazione dell'inclusione scolastica messa in atto dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Tuttavia, bisogna anche ammettere che, a parte le concessioni di testi da parte di editori e associazioni private, gli studenti con disabilità e DSA si trovano a non avere accesso a strumenti accessibili in formato digitale (Fogarolo,

Onger, 2019: 35), limitando notevolmente la loro resa scolastica con ripercussioni future in ambito sociale.

Per quanto concerne, invece, la creazione di supporti digitali, nel Decreto Ministeriale del 30 aprile 2008, *Regole tecniche disciplinanti l'accessibilità agli strumenti didattici e formativi a favore degli alunni disabili*, all'art.1, comma d, si elencano ed esplicano quelli che possono rappresentare i possibili software didattici:

software didattici: programmi applicativi informatici finalizzati espressamente a supportare gli apprendimenti e deliberatamente realizzati con tale finalità. Sono tali, ad esempio, i programmi basati sull'alternanza spiegazione – verifica (tutoriali), e quelli basati sullo schema: domanda – risposta – verifica (eserciziari), gli ambienti aperti orientati alla costruzione autonoma del sapere (in cui si perseguono specifici obiettivi di apprendimento senza vincolare lo studente con esplicite richieste), i programmi per effettuare prove o valutazioni, gli ambienti di simulazione (riproduzioni simulate di fenomeni che consentono l'interattività da parte dello studente), i giochi educativi (con contenuti di apprendimento offerti in modalità gioco), i corsi interattivi di lingua straniera;

Il succitato Decreto Ministeriale presenta, inoltre, tramite l'allegato B *Linee guida per l'accessibilità e la fruibilità del software didattica da parte degli alunni disabili* i parametri da tenere in considerazione in fase di progettazione del software didattico (art.1, comma d). Questi sono rappresentati da: rispetto delle impostazioni generali dell'utente, regolazione dei tempi, regolazione delle velocità, testi scritti (per esempio: personalizzazione di carattere, dimensione, colore e sfondo), immagini e colori (per esempio: possibilità di ingrandimento dell'immagine senza perdita di definizione), suoni e voci (per esempio: l'utente potrà regolare i suoni liberamente), personalizzazione della modalità di feedback, possibilità di gestire i livelli di difficoltà e gradualità da parte dell'insegnante.

Tuttavia, queste linee guida ci permettono di creare degli ambienti digitali accessibili universalmente (*Universal Design*), evitando che le tecnologie diventino un'ulteriore barriera e quindi momento di esclusione (Caruso, Ferlino, 2009: 43).

Per concludere, l'impegno normativo frutto di studi in campo pedagogico, tecnologico e scientifico ha dato vita ad un'accessibilità che non riguarda soltanto gli ambienti fisici, ma soprattutto quelli digitali, oggi giorno alla base di una vita fatta di pari opportunità. L'accessibilità didattica è diventata uno dei momenti fondamentali, come è stato affermato per l'inclusione didattica, per permettere a chiunque, indipendentemente dalle

proprie caratteristiche personali, di trovare un suo posto nella società, a partire dalla scuola e dalla formazione.

### **2.3.6 La scuola inclusiva: obiettivi**

Affinché si possa creare un contesto scolastico inclusivo e accessibile, dove si punti ad un'educazione e una didattica per tutti gli alunni (Montanari, 2019: 355) occorre (Ianes, 2013: 19- 25):

- Tenere in considerazione il funzionamento umano differente degli alunni sia che esso sia frutto di un funzionamento problematico, sia che esso sia un modo diverso di pensare, apprendere e relazionarsi (Ianes, 2013: 19);
- Equità nella lettura dei bisogni degli alunni presenti nel sistema scolastico, dove non si trovano soltanto situazioni specificatamente certificate, ma anche tutte quelle situazioni che non presentano nessuna forma di attestazione di situazione problematica (Ianes, 2013: 19) In questo modo ci sarà un orientamento più equo da un punto di vista pedagogico e didattico;
- Responsabilità pedagogico-didattica della scuola che, coscienti di quanto affermato nel concetto di equità, si attiva al fine di valutare, comprendere le difficoltà e di esprimersi in merito al funzionamento problematico rilevato proponendo percorsi di personalizzazione e individualizzazione (Chiosso, 2006: 4-9; Baldacci, 2006: 11-14; Ianes, 2013: 22-23);
- Corresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari, tutti compresi, nella creazione e attuazione di una didattica inclusiva declinata in personalizzazione e individualizzazione, evitando la delega esclusiva agli insegnanti di sostegno a favore di competenze speciali diffuse (Gaspari, 2016: 41; Ianes, 2013: 23);
- Inclusività ordinaria della didattica rendendola più modificabile, flessibile e adattabile a individualizzazioni e personalizzazione tramite: materiali didattici con livelli graduati di difficoltà; modalità e codici diversi, mediazione tra pari, didattiche laboratoriali (Chiosso, 2006: 4-9; Baldacci, 2006: 11-14, Ianes, 2013: 23);
- Intelligenza sistemica tra la scuola e la rete di servizi territoriali creando uno scambio e una compartecipazione tra gli organi interni alla scuola e quelli all'esterno tutti con l'obiettivo di un progetto al quale ognuno apporterà il proprio valore e contributo (Ianes, 2013: 24-25).



L'ambiente scolastico, quindi, si presenta, in linea teorica, aperto, dinamico e flessibile che coltiva il «vivaio della diversità» (Gaspari, 2016: 33), in quanto ogni studente è caratterizzato da una sua identità, che è il risultato di elementi biologici innati ed elementi socioculturali esterni, come l'educazione familiare e scolastica, l'ambiente socioculturale d'appartenenza e il background esistenziale fatto di esperienze personali. Ogni identità, essendo diversa l'una dall'altra, inclusa nell'ecologia didattica, contribuisce alla creazione di una «classe ad abilità differenziate» (Caon, 2016: 9) e «a più velocità» (Torresan, 2015: 1).

### **2.3.7 La classe inclusiva: realtà ad abilità differenziate**

La classe inclusiva è una realtà ad «abilità differenziate» (Caon, 2016: 9) dove tutti possono trovare un proprio ruolo attivo al fine di espletare il proprio unico ed originale potenziale personale e formativo.

Il potenziale personale formativo è l'insieme delle capacità, delle abilità, delle attitudini, delle funzioni, delle disposizioni che prefigura il senso e il valore esistenziale di una persona e che, a causa di molteplici fattori, esogeni ed endogeni, non si è ancora completamente manifestato o realizzato (Tessaro, 2012: 486).

L'insegnante, nel contesto della classe inclusiva, agisce come «agents of social justice» (Pantić e Florian, 2015: 333), in quanto dovrà prendere coscienza delle diversità (Booth, Ainscow, 2008: 17) presenti nella dimensione sociale e scolastica della classe al fine di far emergere il potenziale personale e formativo di tutti e valorizzarlo (Tessaro, 2012: 487), affinché possano dare il loro personale contributo alla società (diritto di tutti gli esseri umani).

In un contesto così altamente inclusivo, dove tutti contribuiscono con le proprie risorse, abilità e capacità, la didattica non verrà più cambiata solo per chi presenta un funzionamento problematico, ma si rivolgerà «indistintamente all'intero gruppo-classe e non soltanto agli alunni con disabilità all'interno di esso. È, quindi, la didattica “per” e “di tutti” (Montanari, 2019: 355), in quanto i problemi di apprendimento, relazionali o sociali diventano parte di quella didattica «learning from difference» (Ainscow, Messiou, 2018: 6) che migliora la classe nel suo complesso.

Come afferma Tessaro (2012: 488): «il valore della diversità sta nella sua complementarità, nello scambio e nella reciprocità» che permette a tutti di arricchirsi, imparando vicendevolmente, in quanto tutti diversi.

La diversità in una *Classe ad Abilità Differenziate* (CAD) risiede nella varietà di forme e modalità che caratterizza gli studenti quando entrano in relazione con l'apprendimento. Questo orizzonte eterogeneo di riferimento trova la sua teorizzazione nei diversi tipi di intelligenze, stili cognitivi, stili di apprendimento sviluppo cognitivo, caratteristiche personali e nel contesto socioculturale di appartenenza (Caon, 2008: 5-32):

- Le intelligenze multiple richiamano il concetto dello studioso Gardner (1983) che ha ipotizzato l'esistenza di otto tipi di intelligenze: linguistica, logico-matematica, spaziale, personale (intrapersonale e interpersonale), musicale, cinestetica, naturalistica, ed esistenziale (Balboni, 2012: 78-79), tutte importanti, a seconda del contesto, ma nessuna ha la preminenza assoluta (Demo, 2015);
- L'intelligenza concerne «il potenziale biopsicologico atto a elaborare informazioni al fine di risolvere problemi o realizzare prodotti che vengono valorizzati nel contesto sociale in cui il soggetto opera» (Caon, 2006: 13);
- Lo stile cognitivo riguarda «la propensione costante e stabile nel tempo, da parte degli studenti, a scegliere una determinata classe di strategie» (Demo, 2015: 16) quando deve elaborare e rappresentare la realtà. Esso è estremamente influenzato dal contesto sociale e culturale in cui il soggetto è inserito (Caon, 2006: 16);
- Gli stili cognitivi, elaborati dal gruppo MT dell'Università di Padova, presentati in opposizione binaria, sono: globale- analitico, dipendenza- indipendenza dal campo- verbale- visivo, convergente- divergente, impulsivo-riflessivo e sistematico-intuitivo (Demo, 2015: 16-17);
- Lo sviluppo cognitivo, che non ha un diretto collegamento con l'età anagrafica, «non indica soltanto i punti di relativa forza o di relativa debolezza dello studente ma anche i possibili ritmi di apprendimento» (Caon, 2006: 16);
- Lo stile di apprendimento viene definito come «la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere» (Caon, 2006: 17). Esistono quattro macro-aree, caratterizzate da preferenze e modalità, che

contribuiscono a strutturare lo stile di apprendimento. Esse sono: le preferenze fisiche e ambientali, le modalità sensoriali, gli stili cognitivi e i tratti di personalità (2010 Vettorel, 2006: 95);

- La personalità riguarda «l'insieme delle caratteristiche psichiche e delle modalità di comportamento di una persona che, nella loro integrazione, ne costituisce l'essenza» (De Mauro, 2000, in Caon, 2006: 13). I tratti della personalità, presentati in opposizione binaria, più rilevanti in ambito didattico sono: cooperazione- competizione, introversione-estroversione, ottimismo-pessimismo, arroganza-modestia, empatia-autocentrismo (Balboni, 2012; 82-83);
- Il contesto socioculturale d'appartenenza caratterizza il background dell'individuo che determina «in parte la situazione attuale degli studenti in termini di saperi, abilità, competenze ma anche come [influenza] gli atteggiamenti e le loro prospettive future» (Caon, 2006: 17).

Nella quotidianità didattica, l'insegnante non può non tenere conto degli elementi di diversità appena elencati, e nel contesto di una classe "normalmente" speciale, la presa in carico degli studenti con Bisogni Educativi Speciali rappresenterà unicamente una diversità tra le altre. Infatti, come afferma Demo (2015:18):

Si supera l'idea che ci sia un grande gruppo di alunno più o meno omogeneo in fatto di apprendimento e poi alcuni, quella con disabilità o più in generale quelli con un Bisogno Educativo Speciale, diversi.

Ciò non significa negare la difficoltà, ma vederla nella cornice di un contesto classe in cui le differenze nell'apprendimento sono la normalità e dove, dunque, tutti hanno punti di forza e difficoltà, certo in misure diverse e per ragioni differenti.

Booth e Ainscow (2008) a tal proposito, ci ricordano che l'inclusione, non riguarda soltanto gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, ma anche tutti quelli che presentano un «apprendimento normale» (2008: 107), in quanto l'obiettivo è quello di ridurre le occasioni di esclusione.

Conseguentemente, l'insegnante è chiamato a tessere in modo armonico la diversità speciale e unica degli studenti alla pluralità di strumenti, percorsi, spazi, materiali e attività all'interno di un processo di adattamento progettuale della didattica (Demo, 2015: 18). Pavone, a riguardo, usa una metafora molto esplicativa della didattica differenziata, lei la definisce «come lo spartito del direttore d'orchestra, o il copione teatrale: un testo

all'interno del quale ciascun orchestrale/attore trova la sua parte [...] portando il massimo del suo contributo» (Pavone, 2004: 131-132). Per permettere ad ognuno di trovare “la sua parte” all'interno dello “spartito” occorre pensare ad una didattica flessibile e differenziata che individualizzi e personalizzi gli apprendimenti.

### **2.3.8 Individualizzazione e personalizzazione**

Come afferma Baldacci (2006: 11), l'individualizzazione fa riferimento «alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento». Il processo di individualizzazione parte dall'attenta analisi dei profili individuali (cognitivi e affettivi) e sociali (ambiente familiare, contesto socioculturale) degli studenti, ovvero tenendo in considerazione i loro stili cognitivi, intelligenze, stili e ritmi di apprendimento e caratteristiche personali al fine di permettere ad ogni alunno di raggiungere gli stessi obiettivi e grado di sviluppo dei suoi pari (Baldacci, 2006: 11). Conseguentemente, l'individualizzazione, da parte dell'insegnante, non riguarderà un'individualizzazione d'intervento diretta sull'allievo, ma si focalizzerà su (Baldacci, 2006: 11):

- materiali proporre;
- le richieste cognitive;
- il linguaggio di insegnamento;
- la sequenza degli elementi/contenuti presentati;
- le modalità di presentazione degli elementi/contenuti;
- i tempi che vengono impiegati e concessi.

La personalizzazione, invece, «indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive» (Baldacci, 2006: 11). In altre parole, la personalizzazione permette di mettere in luce il potenziale, il talento dello studente garantendo l'eccellenza cognitiva di tutti (Luise, 2006: 195). Essa si basa sui seguenti principi pedagogici (Chiosso, 2006: 4):

- La possibilità di scelta tra una pluralità di percorsi;
- La capacità di scelta autonoma tra le diverse opzioni;
- La valutazione critica dei propri punti di forza e di debolezza;

Il percorso di individualizzazione e di personalizzazione sono due strade complementari che «si integrano a vicenda» (Luise, 2006: 195), contribuendo al massimo sviluppo intellettuale, cognitivo, personale e sociale di tutti gli studenti. Tuttavia, entrambe i percorsi richiedono la diversificazione della didattica.

All'interno di una Classe ad Abilità Differenziata, sarebbe impossibile costruire per ogni alunno un percorso che tenga esclusivamente conto delle sue caratteristiche individuali. Avere una «visione deterministica delle differenze di apprendimento [...] non è vantaggioso per lo stesso alunno, che rischierebbe di non arrivare a conoscere e padroneggiare altri linguaggi importanti che incontrerà nella vita adulta» (Demo, 2015: 18-19) pertanto si mirerà invece ad una differenziazione e stratificazione di stimoli, materiali, compiti richiesti ed esiti all'interno della stessa proposta didattica.

## **2.4 Conclusione**

Per concludere, il cambiamento di prospettiva circa il concetto di salute promosso dall'OMS nel 2002 risulta essere stato uno dei momenti propagatori di cambiamento a livello mondiale.

Un cambiamento ravvisabile non solo in termini di ricerca pedagogica e didattica, la quale ha portato a degli sviluppi interessanti come l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi didattici, la Classe ad Abilità Differenziate, ma anche sociale, dove l'accessibilità è diventata uno dei requisiti fondamentali nella creazione di ambienti e materiali didattici, e normativo, con linee guida e direttive ministeriali atte alla tutela e gestione di chi necessita una risposta speciale ai normali bisogni (Legge 170/2010, DM 27/12/12)

Tutto ciò fa comprendere come si sia presa coscienza circa una forma di disabilità più sottile e meno evidente, la quale scontrandosi con una società e una didattica non flessibile e accogliente può creare forme di handicap con ripercussioni sul futuro del bambino. Risulta fondamentale, perciò, riuscire a mantenere una tensione sempre attiva verso le differenze e saperle accogliere e promuovere. A questo riguardo, nell'ottica dello studio presente, una delle modalità per permettere la promozione dell'individuo da un punto di vista personale, sociale e culturale è l'apprendimento di una lingua straniera. Oggigiorno, esso assume maggior importanza in quanto rappresenta la chiave per poter accedere al mondo professionale e sociale culturale dove la commistione di culture e lingue rende fondamentale un decentramento linguistico e culturale che solo l'apprendimento di una lingua straniera può offrire. Pertanto, in un'ottica inclusiva è

fondamentale riuscire a valorizzare l'apprendimento linguistico, anche e soprattutto nei soggetti che manifestano un bisogno educativo speciale. Vedremo, qui a seguire, come la glottodidattica prende in carico la categoria dei bisogni educativi speciali all'interno del suo campo di azione.

## DAL BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE AL BISOGNO LINGUISTICO SPECIFICO

---

L'acquisizione o l'apprendimento di una nuova lingua rappresenta un evento culturale irripetibile per una persona che, oltre all'assimilazione del codice di segni e suoni, si confronta con un *nuovo mondo*, attraverso lo strumento principe della comunicazione: il *linguaggio*. Questa esperienza coinvolge lo studente su vari piani: motorio, neurologico, psicologico, linguistico e culturale, in un processo che arricchisce le conoscenze, sedimentando le nuove informazioni sul patrimonio comunicativo esistente (Freddi, 2016: 157)

La scuola, come microcosmo della società, rappresenta il primo passo verso la formazione di futuri cittadini: individui in grado di pensare, agire, confrontarsi e soprattutto espletare il loro massimo potenziale. Non sempre, tuttavia, il proprio background o la propria condizione personale rendono facile la costruzione di un percorso di crescita e di formazione. È proprio in virtù di questa difficoltà che il sistema scolastico, forte dei contributi pedagogici, scientifici e glottodidattici, si fa carico di tutte le differenze affinché tutti possano godere di pari opportunità all'interno di contesti ad alto grado di accessibilità. Il rispetto delle pari opportunità passa anche attraverso l'apprendimento linguistico come possibilità di sviluppo personale e sociale, in quanto cittadini europei e del mondo. L'apprendimento delle lingue permette di conoscere nuove culture e modi di pensare, rendendoci tutti capaci di decentrarci culturalmente e di acquisire flessibilità di pensiero, tutte abilità fondamentali anche in virtù della realizzazione meramente professionale. Alla luce di queste premesse, si cercherà di procedere verso una disamina di principi teorico- metodologici circa la presa in carico da parte del docente di lingua di studenti «non solo differenti per fattori individuali ma anche con caratteristiche che generano specifici bisogni di apprendimento linguistico» (Melero, Bricchese, Caon, 2018: 342).

### **3.1 I disturbi del neurosviluppo nell'ottica del Bisogno Linguistico Specifico (BiLS)**

I disturbi dell'attenzione e del linguaggio, la disabilità intellettiva, i deficit dell'attenzione e i disturbi della motricità fanno parte di quella grande categoria diagnostica dei disturbi del neurosviluppo, il cui studio ormai non è più relegato soltanto all'ambito clinico, ma coinvolge una molteplicità di discipline di ambito pedagogico, linguistico e psicologico (Daloiso, 2016: 25)

È proprio in ambito psicopedagogico che nasce la definizione di Bisogno Educativo Speciale, elaborata da Ianes, il quale lo definisce come:

qualsiasi difficoltà di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e che necessita di educazione speciale individualizzata (Ianes, Macchia, 2008: 22-23).

Tuttavia, la categorizzazione di BES propostaci dalle scienze pedagogiche resta molto ancorata ai processi educativi in generale, che coinvolgono in maniera globale tutte le discipline (Daloiso, 2013: 640).

Tra le discipline scolastiche si annovera l'insegnamento linguistico «che certamente contribuisce all'educazione generale (Freddi 1999), ma presenta al contempo tratti di specificità importanti, che la caratterizzano e distinguono dalle altre 'educazioni' (ad esempio, quella semiotica, psicomotoria ecc.)» (Daloiso, 2013: 640).

A questo riguardo, la scienza che si occupa dell'educazione linguistica ad allievi con bisogni educativi speciali è la glottodidattica speciale, identificata come un «intreccio tra le scienze pedagogiche e le scienze del linguaggio» (Tessaro, 2012: 483). Questa branca della didattica si è interessata e sensibilizzata riguardo le differenze del neurosviluppo, andando ad elaborare una definizione conveniente al suo raggio di azione.

Per comprendere fino in fondo le specificità dell'educazione linguistica, rispetto agli altri tipi di insegnamenti, occorre partire dalla definizione di Educazione linguistica elaborata da Balboni (2011: 29):

[l'educazione linguistica è] il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua



materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

Analizzando la definizione di BES, da un punto di vista glottodidattico, ci risulta difficile comprendere quali siano le situazioni che presentano una possibile compromissione ai fini dell'educazione linguistica. La definizione di BES dona un inquadramento generale per dei bisogni di natura trasversale, generali, ma rischia di non cogliere l'essenza delle ricadute in termini di apprendimento linguistico di tutti quei bisogni speciali (Celentin, Daloiso, 2016: 100). A tal riguardo, la glottodidattica ha apportato una «distinzione tra bisogni più genericamente educativi e quelli prettamente linguistici, che devono essere oggetto di attenzione specifica da parte di chi si occupa di insegnamento delle lingue» (Daloiso, 2016: 29; 2015: 24). Occorre inoltre fare un'ulteriore distinzione, in quanto il termine bisogno linguistico non fa riferimento alle problematiche generali di apprendimento linguistico che possono mostrare tutti gli studenti in classe, ma di quelle difficoltà "specifiche" causate da un disturbo evolutivo specifico (Daloiso, 2016: 29) (disturbo specifico del linguaggio, disturbo della coordinazione motoria, disprassia, disturbo non verbale, disturbo dello spettro autistico lieve, disturbo del controllo attentivo e dell'attività, funzionamento intellettivo limite).

Il termine "specifico" proviene, come si evince dalla condizione diagnostica appena enunciata, dal contesto clinico, che permette di fare riferimento a dei disturbi che coinvolgono una determinata area di funzionamento problematico (area del linguaggio, area non verbale, area della socializzazione, area del controllo attentivo e dell'attività, area delle competenze intellettive non ottimali) (Daloiso, 2016: 31).

Di conseguenza, dopo aver capito che l'educazione linguistica, rispetto all'educazione generale trasversale, necessita di riferimenti specifici al fine di poter progettare una rieducazione linguistica, si è vista la necessità di formulare una definizione che includa all'interno l'essenza di quello che è l'educazione linguistica per i Bisogni Speciali, che nel nostro campo di azione sono Specifici. A questo riguardo, Daloiso (2013 in Daloiso 2015: 21) definisce studenti con Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) quella parte di studenti con Bisogni Educativi Speciali che manifestano difficoltà specifiche nell'apprendimento Linguistico generando Bisogni Linguistici Specifici. In tal senso:

Per Bisogni linguistici specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniera, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Daloiso, 2013: 644; 2015: 25; 2016: 31).

### **3.2 La classificazione dei BiLS secondo il modello di competenza comunicativa**

Come abbiamo appurato nel capitolo 1.2 e 1.3, dove abbiamo disquisito sulla visione del Bisogno Educativo Speciale nell'ottica dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, il Bisogno Educativo Speciale nasce dall'interazione negativa tra i fattori personali (strutture e funzioni corporee), fattori legati alle attività personali (attività e partecipazione sociale) e fattori ambientali (ambiente in cui è inserita la persona). Nel contesto dell'educazione linguistica, la strutturazione dell'ICF come meccanismo di rilevazione di bisogni, nel nostro caso linguistici, non ci permette di comprendere qual sia l'area della competenza comunicativa colpita dal disturbo. Ne consegue che lo strumento teorico adatto alla rilevazione di BiLS è il modello di competenza comunicativa (Balboni, 2014:86), che include la competenza linguistica, la competenza socio-pragmatica, la competenza extralinguistica e la competenza metalinguistica. Tuttavia, nel nostro caso:

riprendendo il modello di competenza comunicativa di Balboni, abbiamo inserito tra le competenze mentali e l'azione nel mondo un elenco, per quanto provvisorio, di disturbi del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento che possono costituire la causa primaria di un BiLS (Daloiso, 2013: 646).

A seguire, viene proposto il modello di competenza comunicativa che esplica quali siano i disturbi e dove si posizionino, creando difficoltà in ambito comunicativo linguistico, i BiLS.

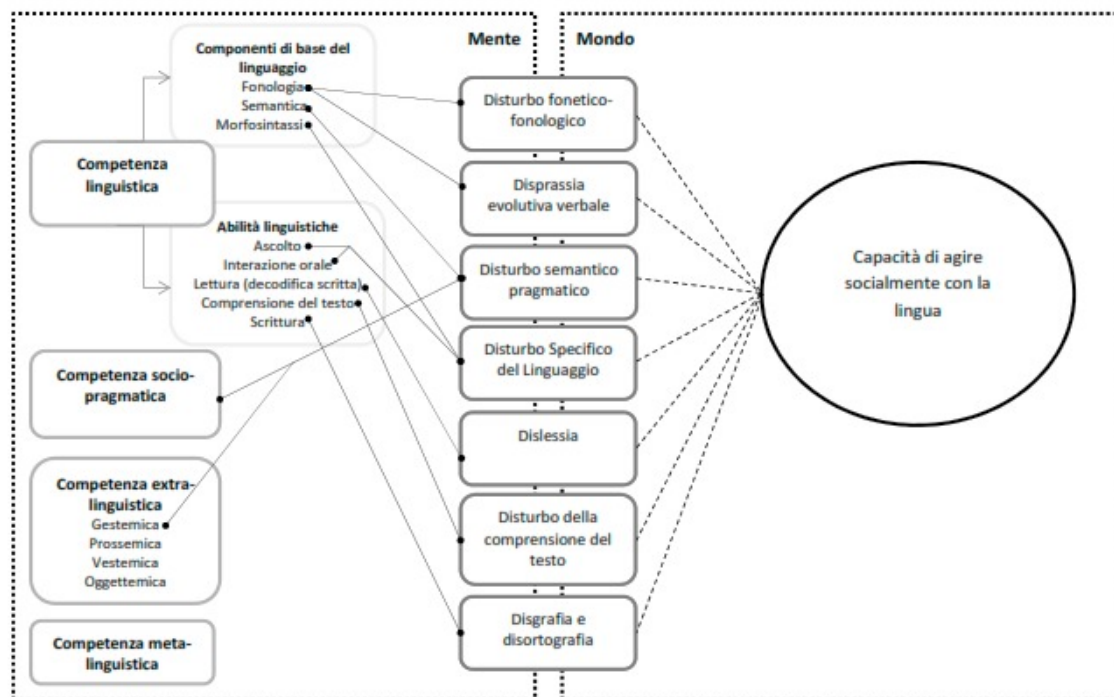


Figura 4 Classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici nell'ottica della competenza comunicativa (Daloiso, 2013: 647)

Come si evince dal modello di competenza comunicativa, i BiLS, possono nascere da difficoltà di funzionamento nelle seguenti aree:

#### competenza linguistica

- componente di base del linguaggio:
  - fonologia (disturbo fonetico-fonologico, disprassia evolutiva verbale),
  - semantica (disturbo semantico pragmatico),
  - morfosintassi (disturbo specifico del linguaggio)
- abilità linguistiche:
  - ascolto e interazione orale (disturbo specifico del linguaggio),
  - lettura (dislessia),
  - comprensione del testo (disturbo della comprensione del testo),
  - scrittura (disgrafia e disortografia)

#### competenza socio-pragmatica (disturbo semantico pragmatico)

#### competenza extra-linguistica

- gestemica (disgrafia e disortografia)

È facilmente desumibile come il disturbo evolutivo, intaccando il normale funzionamento, per esempio fonologico o di lettura, possa rendere difficoltoso il «fare lingua» (Balboni, 2012: 26). Come afferma Daloiso (2013: 647-648; 2015: 29): «Il disturbo rende difficoltosa la trasformazione delle abilità mentali, che già di per sé

possono essere deficitarie, in attività concrete, azioni corrette e/o efficaci, e questo può avere conseguenze anche molto gravi nella capacità di agire socialmente con la lingua nel mondo».

### **3.3 La presa in carico dello studente BiLS nel contesto CAD: coordinate teoriche**

È importante precisare, prima di addentrarci nella gestione didattica dell'educazione linguistica dell'allievo con BiLS all'interno della realtà ad Abilità Differenziate (cfr. 2.3.6.), che il glottodidatta, a livello teorico, in quanto esperto di educazione linguistica, non ha mire riabilitative o di cura del disturbo. Tuttavia, si cercherà, anche con la disquisizione a seguire, di delineare quelle che sono le coordinate proficue alla creazione di un ambiente educativo inclusivo e accessibile in termine glottodidattici.

La visione formativa permette di ampliare il nostro discorso verso un orizzonte valoriale e di responsabilità anche civica, in quanto cittadini. L'articolo 3 della Costituzione Italiana, ci ricorda che:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Come ci suggeriscono Melero, Caon e Bricchese (2018: 343), considerando che la scuola rappresenta al suo interno la società, è compito degli insegnanti, e più in generale dell'organo educativo, permettere a tutti di godere della pari dignità sociale, rimuovendo le barriere che impediscono la piena partecipazione, che nel nostro caso riguarda l'inclusione scolastica.

L'educazione linguistica, ancora più nello specifico, rappresenta un momento fondamentale di piena espletazione del diritto alle pari opportunità: «la conoscenza delle LS è ormai largamente ritenuta un requisito essenziale non solo per l'arricchimento della persona ma anche per il suo inserimento sociale» (Daloiso, Melero, 2016: 126).

I benefici dell'apprendimento linguistico si possono declinare, così, da un punto di vista:

- *Personale*: se si considera che l'allievo, almeno nei primi stadi di apprendimento, sarà al pari dei suoi compagni, in quanto anche lui si troverà

davanti lo studio di una nuova lingua. Di questa situazione ne gioverà la sua autostima e non si sentirà “diverso”;

- *Strumentale*: lo studio delle lingue, ormai, è un requisito imprescindibile per ottenere un buon inserimento sociale e di conseguenza lavorativo (Daloiso, Melero, 2016: 126);
- *Cognitivo, sociorelazionale, semiotico*: l'apprendimento linguistico stimolerà e sensibilizzerà l'allievo, seppur con difficoltà in determinate aree comunicativo linguistiche, portandolo ad una maturazione e crescita sotto i profili in questione;
- *Comunicativo, linguistico*: l'apprendimento non riguarda soltanto la trasmissione di contenuti, anzi, concerne più l'interazione, l'apertura verso il mondo che permetterà allo studente di guardare e operare con gli altri nel mondo, secondo i suoi ritmi e tempi (Daloiso, 2012: 499).

I benefici dell'apprendimento linguistico ci permettono di definire le mete dell'Educazione Linguistica, che come teorizzate dal padre fondatore della glottodidattica italiana, Giovanni Freddi, nel 1970 (Balboni, Daloiso, 2016: 257) sono:

- *Io e il mondo*: riguardano tutti i processi di culturizzazione;
- *Io e l'altro*: coinvolge tutti i meccanismi di socializzazione;
- *Io e me stesso*: coinvolge tutti i sistemi atti all'autorealizzazione.



Figura 5 Le mete dell'educazione linguistica (Freddi, 1970 in Daloiso, Balboni, 2016: 257)

La figura (Fig. 5) mostra perfettamente come le mete dell'educazione linguistica ci permettono di completare e formare integralmente l'individuo da un punto di vista sociale, culturale e personale.

Galimberti, infatti, (1999, in Martinengo, Curatelli, 2010: 37) riguardo l'importanza dell'apprendimento linguistico e logico-matematico afferma che:

su di essi, si fonda l'acquisizione di strumenti di pensiero importanti, non solo per il lavoro scolastico in generale, ma soprattutto per la formazione globale della persona, che viene così condotta ad una più piena consapevolezza di sé stessa e del rapporto con il mondo esterno e con la propria storia.

Le considerazioni appena elencate, ci permettono di capire come sia un dovere fondamentale dell'insegnante e delle figure che gravitano attorno allo studente in ambito educativo di creare le condizioni affinché si possa permettere allo studente di accedere, nel nostro caso, alla lingua e ai benefici che questo comporta. Pertanto, per una migliore presa in carico dello studente con BiLS occorrerà agire sull'ambiente, «inteso come classe, metodologia, strategie didattiche, materiali ecc.» (Daloiso, 2016: 206).

### 3.3.1 La neurodiversità

Il concetto di neurodiversità (Celentin, Daloiso, 2016: 101) è la base fondante di tutto il percorso di presa in carico e adattamento accessibile dell'ambiente didattico, e più nello specifico glottodidattico. Come afferma Minello (2013: 18):

Neurodiversità è una dichiarazione positiva di differenziazione, perché, mentre si fa esplicito riferimento a persone il cui modo di pensare e di comportarsi differiscono in alcuni aspetti chiave dei comportamenti della maggior parte delle persone, essa respinge l'ipotesi che queste differenze siano disfunzionali e debbano essere "curate". Invece, è un obbligo sociale che gli altri (per es. gli insegnanti) realizzino aggiustamenti e sistemazioni (di programmi, strumenti, metodi, etc.) idonei a consentire al potenziale intrinseco di essere pienamente realizzato.

La teoria della neurodiversità (Armstrong, 2012) non nega la presenza di un funzionamento atipico, ma, adottando una prospettiva educativa, va oltre il problema. Infatti, Armstrong (2012: 9, trad. nostra)<sup>79</sup> sottolinea che:

Invece di considerare questi studenti come affetti da deficit, malattie o disfunzioni, la neurodiversità suggerisce di parlare dei loro punti di forza. La neurodiversità ci spinge a discutere della diversità cerebrale usando lo stesso tipo di discorso che usiamo quando parliamo di biodiversità e diversità culturale.

Ed esemplifica il concetto affermando che:

Non patologizziamo un giglio di calla dicendo che ha un "disturbo da deficit di petali". Semplicemente ne apprezziamo la bellezza unica. Non diagnosticiamo gli individui che hanno un colore della pelle diverso dal nostro, come se soffrissero di "disfunzioni della pigmentazione" (Armstrong, 2012: 9, trad. nostra)<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Versione originale : « Instead of regarding these students as suffering from deficit, disease, or dysfunction, neurodiversity suggests that we speak about their *strengths*. Neurodiversity urges us to discuss brain diversity using the same kind of discourse that we employ when we talk about biodiversity and cultural diversity »

<sup>80</sup> Versione originale : « We don't pathologize a calla lily by saying that it has a "petal deficit disorder." We simply appreciate its unique beauty. We don't diagnose individuals who have skin color that is different from our own as suffering from "pigmentation dysfunction." »

### **3.3.2 L'accessibilità glottodidattica**

Per accessibilità glottodidattica s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico (Daloiso, 2012: 500).

La definizione fornitaci da Daloiso, nel 2012, non delinea un approccio nuovo ai Bisogni Speciali, ma semplicemente chiarisce quello che sarà il compito del docente di lingua nella presa in carico dello studente con BiLS. Infatti, si parla di ambiente equo in termini di materiali, metodologie, accesso e pari opportunità. Il successo degli studenti nella classe di lingua dipende da quanto è stato reso accessibile l'ambiente. In altre parole, quanto abbiamo modificato e adattato gli elementi che strutturano l'atto didattico affinché tutti vi possano accedere.

#### **3.3.2.1 Differenziazione e Personalizzazione in chiave Glottodidattica**

Principi cardine di una didattica accessibile sono rappresentati dai concetti di individualizzazione e personalizzazione (cfr. 2.3.7.), che «nonostante appaiano simili, differiscono per quanto riguardano gli obiettivi. Quando si parla di individualizzazione si fa riferimento al raggiungimento di obiettivi comuni mentre la nozione di personalizzazione non prevede obiettivi particolari da raggiungere, ma che ciascuno raggiunga il proprio obiettivo personale in base alle proprie potenzialità» (Gardin, 2017: 410).

In campo glottodidattico, a differenze di contesti educativi generali, per permettere a tutti di accedere a livelli sempre maggiori di conoscenza e di sviluppo formativo, nonché personale, occorre agire in primis sull'individualizzazione (e differenziazione) e successivamente si arriverà alla personalizzazione che rappresenta la meta. A tal riguardo, Daloiso (2012: 506) conferma che «nel caso dei bisogni glottodidattici speciali, spesso la personalizzazione non è raggiungibile pienamente se non è accompagnata anche da strategie di individualizzazione». In quanto il Bisogno Linguistico Specifico di questi studenti «incide direttamente sull'apprendimento di una lingua non materna; di conseguenza non è ipotizzabile una piena personalizzazione del percorso che non includa strategie di individualizzazione» (Daloiso, 2012: 506).



Tuttavia, l'individualizzazione e la personalizzazione richiedono come condizione preliminare l'analisi dell'atto didattico, poiché ci permette di comprendere lo spazio di azione didattica e, nel caso dei BiLS, i punti nevralgici che andranno sanati tramite strategie glottodidatticamente accessibili.

### 3.3.2.2 Il modello dell'atto didattico

Come sostiene Balboni (2014: 27) «per poter ragionare sull'insegnamento è necessario definire il cosiddetto spazio di azione didattica, che fin dagli studi del mondo classico sull'educazione viene definito da tre variabili: l'oggetto di insegnamento [...], l'allievo [...] il docente [...]».

Il modello tripolare dell'atto didattico, chiamato "spazio dell'azione didattica" da Balboni (2014: 27), trova nel seguente grafico la sua rappresentazione.

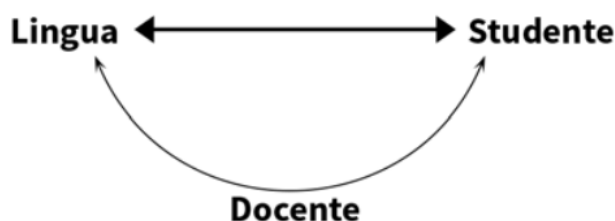


Figura 6 Modello tripolare Spazio d'azione didattica. (Balboni, 2014:27)

Come si desume facilmente dal grafico (Fig. 6) e come riporta Melero (2012: 516), i poli del modello sono rappresentati da:

- L'oggetto d'apprendere: la *lingua*  
Si fa riferimento all'intero sistema comunicativo (verbale e non verbale) che ne determina la competenza comunicativa.
- La persona che apprende: lo *studente*  
Riguarda sia l'individuo che apprende, ma anche l'insieme di studenti che compongono il gruppo classe. Sono loro che si interfacceranno direttamente con l'oggetto d'apprendere, ovvero la lingua. Infatti, in condizioni "tipiche" (non caratterizzate da atipie, bisogni linguistici specifici) la linea è retta e bidirezionale. Lo studente agisce sulla lingua e la lingua sullo studente.
- La persona che insegna: il *docente*

Con la categoria docente, in questo caso, non ci si riferisce esclusivamente alla persona fisica, ma quanto al sistema formativo che permette agli studenti di apprendere, quindi ci riferiamo ai materiali, corsi, glottotecnologie.

Lo schema proposto, tuttavia, ci presenta una situazione tipica di azione didattica, ma come discusso precedentemente, lo studente con BiLS presenta delle atipie nel rapporto con la lingua (Daloiso, 2016: 210), che non gli permettono di agire e fare lingua, come dimostrato tramite il modello di competenza comunicativa (Balboni, 2014: 86), adattato ai BiLS (Daloiso, 2013: 647): A tal proposito, Melero (2012: 516) propone il modello di azione didattica modificato al fine di inquadrare lo studente con BiLS che:

trova delle barriere che gli impediscono di raggiungere la lingua (oggetto studiato). È dunque in questi casi che l'azione del docente deve contrarsi nell'abbattere/aggirare/evitare queste barriere e assicurare che lo studente possa raggiungere la lingua nel modo più completo possibile.

Il seguente modello ci mostra come tra lo studente (soggetto che apprende) e la lingua (oggetto da apprendere) ci sono delle linee che non si spezzano, ma ve ne sono alcune interrotte, spezzate, che rendono il processo comunicativo - linguistico disabilitato. È proprio quando i due poli dell'azione didattica non arrivano a congiungersi, sarà proprio lì che assumerà valore, da un punto di vista educativo, formativo e civico (nell'ottica delle pari opportunità discusse ad inizio capitolo), il contributo del docente (persona che insegna, sistema formativo), che unirà le frecce spezzate, andando a colmare i gap che si sono creati (Celentin, Daloiso, 2016: 105).

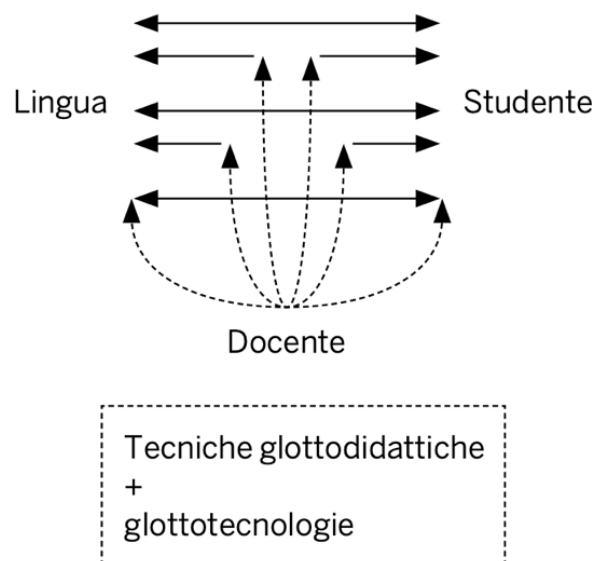


Figura 7 Modello di atto didattico in contesto BiLS (Melero, 2012:516)

Il sistema formativo, nella persona del docente, si interrogherà sul come poter ricollegare queste linee o «migliorare il transito, in modo da facilitare il raggiungimento degli obiettivi» (Melero, 2012: 516; Gardin, 2017: 413).

Pertanto, è possibile rappresentare l'accessibilità glottodidattica, alla luce delle riflessioni sull'azione didattica, attraverso il seguente modello ideato da Daloiso e Melero (2016, 211; Negro, 2017: 429, Gardin, 2017; 413):

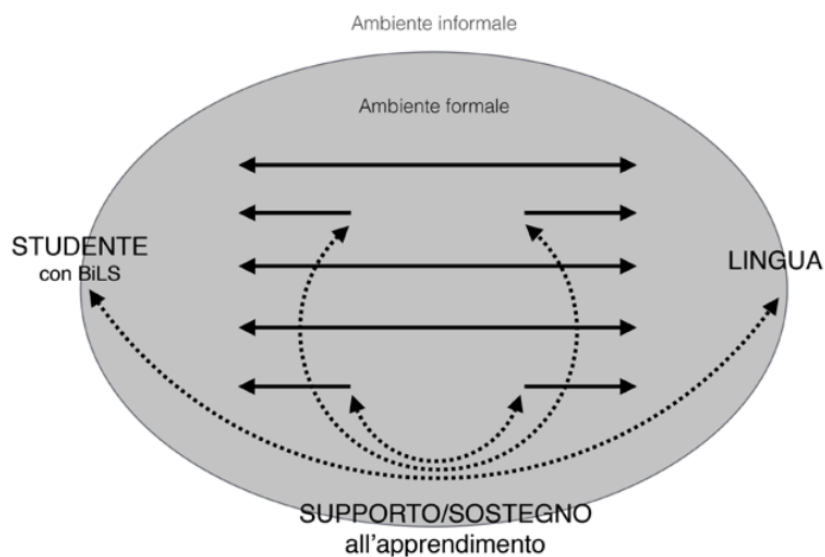


Figura 8 Modello di accessibilità glottodidattica (Daloiso, 2016: 211)

Il suddetto modello permette di farci riflettere su come l'azione didattica, resa accessibile all'interno della classe (ambiente formale), non si trovi solo confinata all'interno di essa,

ma abbracci anche l'ambiente informale. Questa caratteristica che determina il modello, ovvero il trovarsi a cavallo tra l'ambiente formale e quello informale è tipico dell'apprendimento linguistico: una lingua non viene appresa solo all'interno della classe, ma anche fuori. Pertanto, l'insegnante, qualificato all'interno del modello come "supporto/ sostegno", dovrà elaborare strategie che siano spendibili anche fuori dal contesto formativo scolastico formale della classe (Daloiso, 2016: 211). A questo proposito, l'accessibilità glottodidattica deve essere intesa come un processo dinamico e flessibile, atto all'eliminazione di tutte le barriere per l'allievo con BiLS, che si dispiega attraverso interventi glottodidattici a livello macro e micro (Daloiso, 2015: 134-135):

- Livello macro: concerne obiettivi di apprendimento, metodologie, criteri di valutazione e continuità con le altre lingue e i vari gradi di istruzione;
- Livello micro: struttura della lezione, tecniche didattiche, valutazione, risorse e materiali didattici.

I vari interventi devono essere acclimatati da un ambiente scolastico che offra strumenti, tecnologie, misure dispensative e compensative, modalità di organizzazione della classe e permetta il mantenimento di un clima rilassato, disteso e cooperativo.

### **3.3.3 Dal rilevamento dei Bisogni dello studente al Profilo Glottomatetico Funzionale (PGF)**

Il rilevamento dei bisogni è la fase propedeutica alla stesura del Profilo Glottomatetico Funzionale, ovvero il primo passo verso la creazione di un progetto glottodidattico accessibile per lo studente con BiLS. Come affermano Bazzarello e Spinello (2016: 229):

L'analisi dei bisogni dell'alunno con BiLS è una raccolta sistematica e un'analisi di tutte le informazioni necessarie per elaborare il Profilo Glottomatetico funzionale dell'alunno, ossia una sintesi formalizzata delle sue competenze e fragilità sul piano linguistico-comunicativo e cognitivo comportamentale. Nella prospettiva teorica dell'accessibilità glottodidattica, i risultati dell'analisi dei bisogni consentono di elaborare e validare un progetto di educazione linguistica in grado di soddisfare i bisogni linguistici dell'alunno attraverso la compensazione delle abilità deficitarie e il potenziamento delle abilità residue.

Interrogarsi sulla didattica e sulla didattica in termini strettamente operativi, da parte del docente, richiede una fase di rilevamento degli effettivi bisogni dello studente (Gardin,

2017: 414) con difficoltà linguistiche, nonché delle cause e delle conseguenze di quel bisogno, al fine di poter progettare interventi che contribuiscano alla massima accessibilità glottodidattica dell'azione didattica.

- Le cause del bisogno permettono di andare a comprendere quali competenza, abilità o capacità sono compromesse (Gardin, 2017: 419) evitando così che il docente faccia richieste che possano portare ad un risultato fallimentare in termini didattici, andando a compromettere l'immagine di sé, l'autostima alimentando false credenze come la sensazione di non essere in grado e l'ansia da prestazione linguistica: in altre parole, l'attivazione del filtro affettivo (Balboni, 2012: 42; 2013: 24);
- Le conseguenze del bisogno permettono invece di comprendere e identificare quali sono quelle direttamente collegate al deficit e quelle invece che non dipendono dal bisogno speciale (Gardin, 2017: 420).

L'insegnante dovrà recuperare le informazioni dalle formulazioni diagnostiche elaborate dagli specialisti, da cui si estrapoleranno gli elementi utili al campo di interesse glottodidattico e dall'osservazione diretta e indiretta dello studente attraverso interviste, schede aneddotiche e griglie di osservazione (Bazzarello, Spinello, 2016: 232-233).

Il *Profilo Glottomatetico Funzionale* (PGF) si modellerà attorno alle informazioni rilevate sia in campo specialistico sia dall'osservazione dello studente (Melero, 2017: 387), creando un quadro chiaro e, momentaneamente, completo (l'osservazione deve essere continua) circa abilità, competenze, difficoltà e preferenze nell'apprendimento. Questo documento è essenziale per il docente di lingua, in quanto permette di comprendere quali strumenti, strategie, misure dispensative o compensative adottare, inoltre contribuisce alla stesura del PDP o PEI.

Il Profilo Glottomatetico Funzionale è composto dal (Bazzarello, Spinello, 2016: 238):

- Livello linguistico- comunicativo fa riferimento a tutte le ricadute dirette del deficit sull'apprendimento linguistico e include le aree della comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta, competenza lessicale, competenza grammaticale e abilità su aree specifiche della lingua come la fonologia, la decodifica ecc.;
- Livello cognitivo- comportamentale fa riferimento agli elementi della diagnosi elaborati dalla psicologia clinica e include le aree della memoria, dell'attenzione e del comportamento e atteggiamento.

Lo strumento del PGF permetterà all'insegnante di lingue di pianificare tutti i suoi interventi in modo accessibile, centrando sempre il focus studente-bisogni, in virtù della sua inclusione glottodidattica e di riflesso sociale, in quanto, come abbiamo sostenuto ad apertura di capitolo, l'apprendimento linguistico getta le basi per una crescita cognitiva, linguistico-comunicativa e come cittadino del mondo.

### 3.3.4 Le glottotecnologie per BiLS all'interno della CAD

Col termine glottotecnologie si intendono «le tecnologie informatiche per l'Educazione Linguistica» (Melero, 2016: 129). Questi strumenti tecnologici, che possono essere rappresentati da supporti hardware (tablet, LIM, computer), software (programmi di videochat o videoscrittura) o servizi in rete (*cloudcomputing, cloudstorage, videoeditor*) (Melero, 2016: 132), in campo glottodidattico, possono avere diversi scopi. A questo riguardo, Balboni (2008, in Melero, 2012: 518) ne individua tre:

- Tecnologie a scopo *sussidiario*: sono strumenti, come la lavagna, per esempio, che aiuta la didassi ma non è indispensabile;
- Tecnologie a scopo *catalizzatore*: sono strumenti, come il lettore DVD per la visione di un video in lingua, che è fondamentale per lo svolgimento dell'attività;
- Tecnologie a scopo *compensatorio*: sono strumenti che permettono di colmare una mancanza dovuta ad un deficit, per esempio lo strumento di sintesi vocale (cfr. *Tecnologie Assitive*) per studenti dislessia evolutiva.

Le tecnologie didattiche possono fungere inoltre da mediatori e sostenitori dell'input o dell'output, ovvero dell'informazione in entrata o di quella in uscita (Melero, 2016: 130-131).

- Mediatori: quando lo strumento tecnologico, per esempio la LIM (lavagna Interattiva Multimediale) permette la trasmissione dell'informazione in entrata (*input*) o quando usando strumenti di registrazione audio o video si crea un prodotto linguistico (*output*)
- Sostenitori: quando lo strumento tecnologico, per esempio il traduttore, permette di elaborare l'informazione in arrivo (*input*) o quando in un'attività di produzione orale, lo studente si accompagna con delle slides (*output*)

Il docente di lingua, dopo aver redatto il PGF (*Profilo Glottodidattico Funzionale*) frutto dell'analisi dei bisogni, può andare ad operare delle scelte didattiche riguardo la linea metodologico- pratica da seguire anche sfruttando l'uso delle tecnologie che, come ricordiamo, permettono, grazie alla loro flessibilità, agli studenti in difficoltà di accedere all'apprendimento.

### **3.4 Conclusione**

In conclusione, la presa in carico degli studenti con Bisogni Educativi Speciali diventa un momento di riflessione e di analisi di tutte quelle difficoltà che nella classe di lingue creano un Bisogno Linguistico Specifico. Pertanto, come abbiamo delineato in questa sede, la presa in carico glottodidattica dello studente deve avere come obiettivo il raggiungimento da parte dello studente del polo "lingua", se facciamo riferimento allo spazio di azione didattica di Balboni (2014: 27), senza interferenze dovute ai deficit di ordine biologico, linguistico, sociale o culturale. A questo riguardo, come è stato delineato diverse volte, la via all'inclusione glottodidattica concerne la messa in atto di percorsi di personalizzazione e differenziazione e la creazione di unità e testi accessibili. Tuttavia, alla base della presa in carico, occorre conoscere lo studente, la sua storia e i suoi deficit. È proprio in virtù di ciò, che inizieremo un percorso di approfondimento e di studio circa il Disturbo focus del presente lavoro: il Disturbo da Deficit di Attenzione con o senza Iperattività.

## LE TROUBLE DU DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC/SANS HYPERACTIVITÉ : EXCURSUS HISTORIQUE ET RÉGLEMENTAIRE

---

L'école moderne s'adresse à tous et non plus seulement à ceux qui réussissent au premier coup d'œil, aussi parce que de nombreux élèves qui rencontrent des difficultés initiales ont les moyens de les surmonter et d'atteindre de merveilleux objectifs solides. L'école ne peut donc plus ignorer les cas de difficultés d'apprentissage et les a constatés (Cornoldi, Zaccaria, 2011 : 11, notre traduction)<sup>81</sup>

La classe, aujourd'hui plus qu'hier, est caractérisée, comme nous l'avons soutenu dans les chapitres précédents, par une forte matrice d'hétérogénéité de profils, qui sont le résultat de la condition biologique, personnelle, linguistique, sociale et culturelle de chacun d'entre nous. Souvent, ces conditions, lorsqu'elles entrent en contact avec le monde social, peuvent faire vivre à l'individu des situations de désavantage social et parfois d'échec. Dans le milieu scolaire, les situations de handicap, qui peuvent compromettre la pleine réussite scolaire, sont toutes celles qui manifestent un besoin éducatif spécial (voir 2). Cornoldi (2007 dans Marzocchi 2011) synthétise tous ces profils, et estime que certains d'entre eux, en fonction de leur condition personnelle, en se rapportant au système d'apprentissage et de formation, risquent de connaître des difficultés scolaires ayant de graves répercussions sur leur avenir scolaire et social.

Les profils défavorisés détectés par Cornoldi (2007 dans Marzocchi 2011 : 9), que nous citons ci-dessous, sont :

- Condition de handicap (mental, visuel, sensoriel, auditif, sensoriel multiple) : 1,2 %.
- Trouble spécifique de l'apprentissage - DSA : 4%.
- Troubles spécifiques connexes : trouble de l'attention et/ou de l'hyperactivité (TDAH) et d'autres problèmes évolutifs graves (autisme de haut niveau, troubles du comportement, problèmes émotionnels graves, etc.

---

<sup>81</sup> Version originale: «La scuola moderna è rivolta a tutti e non più solo a quelli che ce la fanno al primo colpo, anche perché molti studenti che incontrano iniziali difficoltà hanno le risorse per superarle e per raggiungere traguardi meravigliosi. La scuola quindi non può più ignorare i casi di difficoltà nell'apprendimento e se n'è accorta»



- Désavantage socioculturel grave (conditions de privation précoce, appartenance à des groupes défavorisés et/ou étrangers)
- Difficultés scolaires dans d'autres domaines associés, tels que les langues étrangères, l'apprentissage des mathématiques à un niveau avancé, les compétences d'études transversales, etc.

Dans ce chapitre, nous aborderons le profil de l'enfant et de l'adolescent atteint de trouble de déficit de l'attention et/ou d'hyperactivité (TDAH), en proposant, tout d'abord, un *excursus* historique et normatif du syndrome, pour faire le point sur la situation du trouble en question, jusqu'à nos jours.

#### **4.1 Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité : évolution historique du syndrome**

Le "trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité" (TDAH) est l'étiquette diagnostique utilisée pour décrire une population hétérogène et large d'enfants qui présentent un certain nombre de problèmes, dont les manifestations les plus évidentes sont les difficultés à maintenir l'attention et à contrôler l'impulsivité et le mouvement (Cornoldi et al., 2013 : 19, notre traduction)<sup>82</sup>.

La définition de *Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité* (TDAH), communément appelé ADHD, de l'anglais *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, fait référence à l'étiquette diagnostique récente présentée pour la première fois par l'APA en 1994.

L'étiquette TDAH représente, d'un point de vue diachronique, le produit conceptuel d'un parcours d'études, de recherches et d'analyses qui a vu l'évolution nosographique et étiologique du syndrome lié au trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. En fait, comme nous le verrons, chaque moment historique de la recherche a mis l'accent sur un aspect du trouble au détriment des autres, en étiquetant les enfants, que nous définissons aujourd'hui comme souffrant de TDAH, comme ayant un trouble du contrôle moral, un dysfonctionnement cérébral, une réaction *hyperkinétique* ou un syndrome d'hyperactivité.

---

<sup>82</sup> Version originale: «Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività» (ADHD) è l'etichetta diagnostica utilizzata per descrivere una popolazione eterogenea e vasta di bambini che presentano una serie di problemi, le cui manifestazioni più evidenti riguardano le difficoltà a mantenere l'attenzione e a controllare l'impulsività e il movimento»

L'*excursus* nosographique du Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) se caractérise par plusieurs étapes qui nous montrent comment, surtout dans les premiers temps, certains symptômes que, nous appellerions aujourd'hui comme TDAH, à l'époque appartenait à d'autres catégories nosographiques. Cette divergence de lecture des symptômes est confirmée par des recherches scientifiques et aussi par un livre de comptines pour enfants, qui décrit un enfant qui serait aujourd'hui atteint de TDAH. En effet, comme le disent Palmer et Finger (2001 : 66, notre traduction)<sup>83</sup>, ce que nous appelons aujourd'hui le TDAH « diffère considérablement des descriptions et des définitions qui étaient populaires il y a quelques décennies encore ». Cependant, le parcours historique, représenté graphiquement dans la ligne de temps suivante, nous permet de comprendre l'évolution du point de vue des connaissances en faveur du syndrome, en rappelant inévitablement le substrat scientifique qui était en vogue à l'époque.

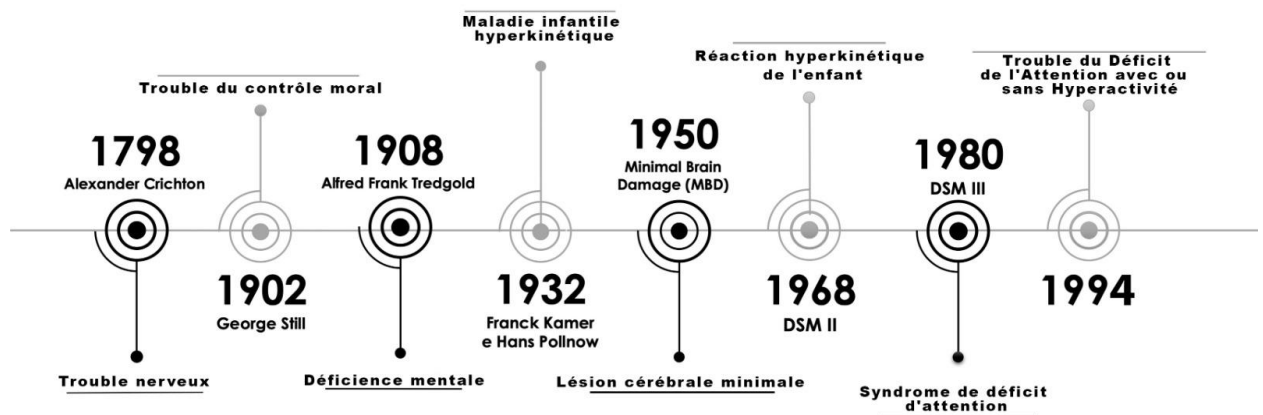


Figure 9 Ligne de temps du syndrome de TDAH

#### 4.1.1 Alexander Crichton: *An Inquiry Into the Nature and Origin of Mental Derangement*

Le premier témoignage sur les symptômes similaires au Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) remonte à 1798, par le médecin Alexandre Crichton (1763 - 1856), qui a décrit dans son ouvrage *An Inquiry Into the Nature and Origin of*

<sup>83</sup> Version originale: «differ considerably from descriptions and definitions that were popular even a few decades ago».

*Mental Derangement: Comprehending a concise System of the Physiology and Pathology of the human Mind and a History of the Passions and their effects* certains problèmes d'attention rencontrés chez les jeunes.

Crichton, dans sa recherche, a étudié et analysé tous les cas cliniques d'un point de vue psychologique et biologique, en se détachant de la pensée médicale et critique de l'époque, qui attribuait une nature morale à tous les problèmes d'origine psychologique. À cet égard, Palmer et Finger (2001 : 67, notre traduction) mettent en évidence que :

Il ne se laisserait pas guider par des théories plus anciennes, des spéculations vagues sur la moralité ou des catégories de maladies a priori ; il s'appuierait plutôt sur des observations minutieuses obtenues dans la pratique clinique et sur la méthode inductive. [...] Au XVIIIe siècle, il était encore rare que les problèmes mentaux soient étudiés d'un point de vue physiologique ou biologique. Bien que la voie ait été ouverte par Thomas Willis (1672) pour une telle approche, le sentiment que les troubles mentaux peuvent être attribués à des défaillances morales ou spirituelles et traités en conséquence est encore très répandu

À propos des problèmes d'attention, le médecin écossais a affirmé que l'état de santé du système nerveux et de l'esprit étaient fondamentaux pour les processus d'attention. Toutefois, lorsqu'il y a des cas d'irritabilité nerveuse ou d'abus d'attention, il peut y avoir des conditions médicales qui affectent la capacité à se concentrer. À cet égard, comme l'explique Barkley (2015), Crichton a identifié deux types de difficultés d'attention (2015 : 4, notre traduction)<sup>84</sup>:

Le premier était un trouble de distractibilité, de déplacement fréquent de l'attention ou d'inconstance, et de manque de persistance ou de concentration, et s'aligne plus étroitement avec la perturbation de l'attention évidente dans le TDAH. Le second était un trouble de la diminution de la puissance ou de l'énergie de l'attention qui ressemble plus au problème d'attention évident dans les descriptions actuelles des enfants et des adultes ayant un rythme cognitif lent.

---

<sup>84</sup> Version originale: «The first was a disorder of distractibility, frequent shifting of attention or inconstancy, and lack of persistence or concentration, and aligns more closely with the attention disturbance evident in ADHD. The second was a disorder of diminished power or energy of attention that seems more like the attention problem evident in current descriptions of children and adults with sluggish cognitive tempo (SCT). »

En outre, le médecin écossais, en soulignant à nouveau un dysfonctionnement nerveux, décrit une autre caractéristique typique du futur trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) : l'incapacité à attendre.

L'incapacité d'attendre avec un degré nécessaire de constance un objet quelconque, résulte presque toujours d'une sensibilité nerveuse non naturelle ou morbide, par laquelle cette faculté est sans cesse retirée sur impression à un autre, elle peut être née avec une personne ou elle peut être affectée de maladies accidentelles (Crichton, 1798 : 271, notre traduction)<sup>85</sup>.

Il en découle que la lecture et de l'étude des symptômes par Crichton que la nature des symptômes relatifs à l'attention n'a aucun lien avec la nature morale de l'individu, mais dépend plutôt d'un : « trouble nerveux, dans lequel la sensibilité des nerfs est fortement augmentée » (Crichton, 1798 : 272, notre traduction)<sup>86</sup>.

Chrichton, toujours dans des études menées en 1798, a également décrit un état d'agitation des sujets qui étaient dans un état de sensibilité nerveuse : « lorsque les gens sont touchés de cette manière, ce qui est très fréquent, ils ont un nom particulier pour l'état de leurs nerfs, qui est assez expressif de leurs sentiments. Ils disent qu'ils ont la bougeotte » (Crichton, 1798 : 272, notre traduction)<sup>87</sup>.

Cependant, les considérations sur la symptomatologie, qui à ce jour permettrait d'identifier un enfant atteint de TDAH, n'ont pas été particulièrement pertinentes car elles font partie d'un argument sur le bégaiement. En effet, Palmer et Finger (2001 : 69, notre traduction)<sup>88</sup> l'affirment :

L'*Inquiry* semble être l'endroit où on peut trouver une mention de ces questions, mais la plus proche [...] est une discussion sur le bégaiement. Ainsi, on ne peut pas déterminer

---

<sup>85</sup> Version originale: «The incapacity of attending with a necessary degree of constancy to any one object, almost always arises from an unnatural or morbid sensibility of the nerves, by which means this faculty is incessantly withdrawn from on impression to another, it may be either born with a person or it may effected of accidental diseases».

<sup>86</sup> Version originale: «nervous disorder, in which the sensibility of the nerves is greatly increased».

<sup>87</sup> Version originale: «When people are affected in this manner, which they very frequently are, they have a particular name for the state of their nerves, which is expressive enough of their feelings. They say they have the *fidgets*. »

<sup>88</sup> Version originale: «The chapter on volition in the *Inquiry* seems a likely place to find any mention of these issues, but the closest [...] is a discussion of stuttering. Thus, one cannot determine from reading the *Inquiry* whether Crichton's patients also displayed symptoms that would meet criteria for the Impulsive-Hyperactive subtype of ADHD. »

à la lecture de l'enquête si les patients de Crichton présentaient également des symptômes qui répondraient aux critères du sous-type de TDAH impulsif-hyperactif.

#### **4.1.2 Heinrich Hoffmann: *Der Struwwelpeter***

Un autre passage historique dans la description de certaines symptomatologies se trouve dans le livre d'histoires drôles pour enfants, daté de 1844, écrit par le médecin allemand Heinrich Hoffmann (1809 – 1894) et intitulé *Der Struwwelpeter* dont la traduction italienne par Gaetano Negri en 1882 est intitulée *Pierino Porcospino*.

Les histoires contenues dans les pages du texte sont destinées à raconter les histoires d'enfants hyperactifs, inattentifs, impulsifs, distraits en général : désobéissants. Toutefois, à la lumière des connaissances actuelles, on pourrait dire qu'il englobe les caractéristiques de ce qu'on appelle le Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH).

La scène la plus célèbre, et peut-être la plus explicative de l'œuvre en question est celle de *L'histoire de Philippe le balanceur* (Fig. 10), dans laquelle est décrit entre les lignes du texte et représenté graphiquement un enfant qui ne se soucie pas des reproches de ses parents et qui, à force de se balancer, tire sur tout le service de table.

L'HISTOIRE DE PHILIPPE LE BALANCEUR

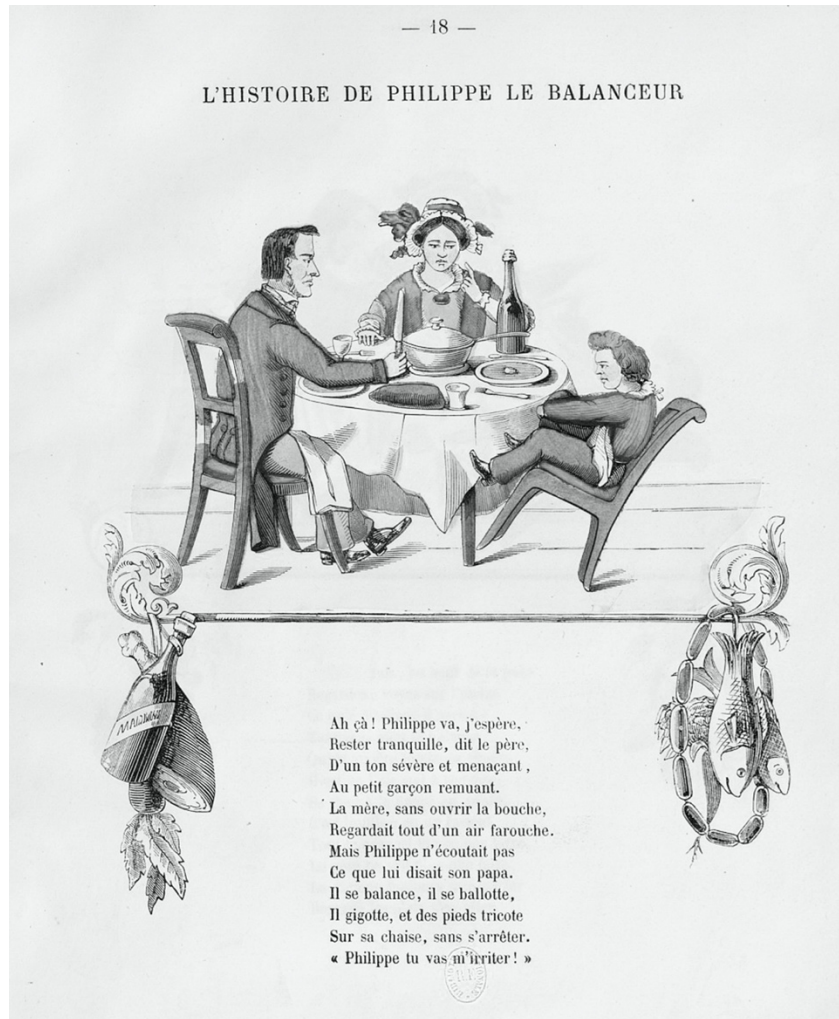


Figure 10 « L'histoire de Philippe le balanceur » dans *Pierre l'ébouriffé* (Hoffmann, 1872 : 18)

En somme, comme le dit Wolraich (2006 : 86, notre traduction)<sup>89</sup> « Au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, les caractéristiques du TDAH ont été décrites par Heinrich Hoffman, un médecin allemand, et représentées par 2 de ses personnages – Philippe-le-surexcité et Jean Tête-en-l'air »

#### 4.1.3 George Still : Trouble du contrôle moral

La première grande étude sur le Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) a été menée par le pédiatre anglais George Still en 1902. Bien qu'il ait utilisé une terminologie qui n'est pas parfaitement adaptée au contexte psychologique

<sup>89</sup> Version originale: « In the mid-19th century, the characteristics of the ADHD were described by Heinrich Hoffman, a German physician, and represented by 2 of From the his characters—Fidgety Phil and Harry Who Looks in the Air—who appear in his children's book»

et scientifique actuel, ses travaux de recherche restent significatifs. À ce propos, Russel (2006 : 137, notre traduction)<sup>90</sup> déclare :

Je suis reconnaissant au Dr Goldstein de m'avoir invité à discuter brièvement de la pertinence des conférences de George Still publiées en 1902 pour la compréhension et la gestion actuelles du Trouble de Déficit de l'Attention/Hyperactivité (TDAH) et je le félicite pour ses efforts visant à maintenir en circulation des documents d'importance historique sur le TDAH dans la littérature actuelle sur ce trouble. George Still n'a certainement pas utilisé la terminologie actuelle pour ce trouble, mais de nombreux historiens du TDAH ont déduit que les enfants qu'il a décrits dans sa série de trois conférences publiées [...] auraient probablement été qualifiés pour le trouble actuel de TDAH type combiné, entre autres troubles.

Still (1902), à travers trois lectures publiées dans *The Lancet*, a présenté au *Royal College of Physicians* son travail de recherche intitulé *Some Abnormal Psychological Conditions in Children*, qui lui a permis d'analyser le comportement de 43 enfants avec un déficit d'attention et d'autorégulation soutenue et l'a conduit à affirmer, que le comportement de ces enfants ne reflétait pas ce qu'était le concept de contrôle moral :

Le contrôle moral est le contrôle de l'activité en conformité avec cette conscience morale, la capacité de comparaison de raisonnement peut être considérée comme une capacité intellectuelle et la conscience morale, dans la mesure où elle concerne des relations plus compliquées, doit exiger un degré plus élevé de cette capacité (Still, 1902 : 126-127, notre traduction)<sup>91</sup>.

L'attention était une capacité considérée comme fondamentale pour le contrôle du comportement et, par conséquent, de la morale. En fait, Still (1902 : 133, notre traduction)<sup>92</sup> l'affirme : « Je tiens à souligner qu'une caractéristique notable dans un grand

---

<sup>90</sup> Version originale: « I am grateful to Dr. Goldstein for the invitation to briefly discuss the relevance of George Still's lectures published in 1902 to the current understanding and management of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and congratulate him on his efforts to keep papers of historical significance to ADHD in circulation in today's literature on this disorder. George Still certainly did not use the current terminology for this disorder, but many historians of ADHD have inferred that the children he described in his series of three published lectures [...] would likely have qualified for the current disorder of ADHD combined type, among other disorders. »

<sup>91</sup> Version originale: « The control of action in conformity with the idea of the good of all [...] Moral control is the control of activity in conformity with this moral consciousness, the capacity for reasoning for comparison may be regarded as an intellectual capacity and moral consciousness, inasmuch as it is concerned with more complicated relations, must require a higher degree of this capacity»

<sup>92</sup> Version originale: « I would point out that a notable feature in many of these cases of moral defect without general impairment of intellect is a quite abnormal incapacity for sustained attention»

nombre de ces cas de défaut moral sans atteinte générale à l'intellect est une incapacité tout à fait anormale d'attention soutenue » confirmant le lien entre le déficit d'attention soutenue et le contrôle moral, qui compromettrait leur capacité à contrôler les actions d'un point de vue moral. Mais, dans ce cas, il adopte l'approche selon laquelle, comme le dit Thomas Willis (1672) « les troubles mentaux pourraient être attribués à des ruptures morales ou spirituelles et traités dans la même façon » (Weeiner, 1990, in Palmer, Finger, 2001 : 67, notre traduction)<sup>93</sup>.

#### 4.1.4 Alfred Frank Tredgold: *Mental deficiency (Amentia)*

Suite aux travaux révolutionnaires de Still, des recherches ont commencé à être menées, dans lesquelles prévalait l'hypothèse que le déficit d'attention était dû à des lésions cérébrales. Cette hypothèse a été confirmée en 1908 par Alfred Frank Tredgold (1870 – 1952), qui a retracé les caractéristiques attribuables aux symptômes du TDAH chez les enfants présentant un certain degré de faiblesse mentale analysés par lui et signalés dans son ouvrage *Mental deficiency*. En fait, Tredgold (1908 : 75-76, notre traduction)<sup>94</sup> l'affirme :

[L'enfant handicapé mental] est capable de gagner sa vie dans des circonstances favorables, mais est incapable, en raison d'un défaut mental existant dès la naissance ou dès son jeune âge, a) de rivaliser à armes égales avec ses camarades normaux ; ou b) de se gérer lui-même et de gérer ses affaires avec une prudence ordinaire.

Les enfants déficients mentaux sont ceux qui, n'étant pas imbéciles, et n'étant pas simplement ennuyeux et arriérés, sont, en raison d'un défaut mental, incapables de recevoir un enseignement adéquat dans les écoles élémentaires publiques ordinaires.

Ces enfants handicapés mentaux ont en effet un niveau d'intelligence non inférieur à la moyenne, mais le mouvement excessif, causé par les lésions cérébrales, s'accompagne

---

<sup>93</sup> Version originale: « mental disorders could be attributed to moral or spiritual breakdowns and treated in kind»

<sup>94</sup> Version originale: « [mentally defective children] is capable of earning a living under favourable circumstances, but is incapable, from mental defect existing from birth, or from an early age, [a] of competing on equal terms with his normal fellows; or (b) of managing himself and his affairs with ordinary prudence»

Mentally defective children [are] those children who, not being imbecile, and not being merely dull and backward, are, by reason of mental defect, incapable of receiving proper benefit from the instruction in the ordinary public elementary schools. »



d'une diminution soutenue de l'attention ne leur permettant pas de s'intégrer parfaitement dans le tissu scolaire. En fait, Tredgold (1908 : 114, notre traduction)<sup>95</sup> soutient que :

Un mouvement excessif [s'accompagne] d'une diminution de la capacité d'attention soutenue, et cela se voit bien chez les enfants handicapés mentaux agités dont l'attention est tellement distraite par chaque vue, son ou sentiment atteignant son sensorium que le travail continu et régulier devient impossible.

Par conséquent, les recherches de Tredgold mettent l'accent sur : un niveau d'intelligence chez l'enfant moyen, qui est une condition préalable au diagnostic du TDAH; une activité motrice accrue; une distractibilité facile et un manque d'attention soutenu. L'analyse du neurologue et psychiatre anglais montre également comment la nature du déficit compromet, pour les raisons que nous venons d'énumérer, la constance des activités qui lui sont soumises.

#### **4.1.5 Épidémies d'encéphalites**

Quelques années plus tard, entre 1917 et 1918, une pandémie d'encéphalite a montré que tous les sujets atteints présentaient des symptômes d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention avec des difficultés sur le plan scolaire, ce qui confirme l'hypothèse de Tredgold (1908). À cet égard, Barkley (2015) souligne que les symptômes qui sont apparus sont tous ceux que nous incluons maintenant dans l'étiquette diagnostique du TDAH. En effet, il affirme que :

Lorsque les cliniciens se sont trouvés face à un certain nombre d'enfants qui avaient survécu à cette infection cérébrale mais qui avaient laissé des séquelles comportementales et cognitives importantes. De nombreux articles qui ont fait état de ces séquelles comprenaient bon nombre des caractéristiques que nous intégrons maintenant dans le concept de TDAH (Barkely, 2015 : 6, notre traduction)<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> Version originale: « excessive movement [is] accompanied by a diminished capacity for sustained attention, and this is well seen in the restless ament whose attention is so distracted by every sight, sound, or feeling reaching his sensorium that steady continuous work becomes an impossibility»

<sup>96</sup> Version originale: « when clinicians were presented with a number of children who survived this brain infection but were left with significant behavioral and cognitive sequelae Numerous articles that reported these sequelae included many of the characteristics we now incorporate into the concept of ADHD»

La corrélation entre la maladie cérébrale virale et les troubles comportementaux et cognitifs, qui en résultent, a intrigué les chercheurs, ce qui a conduit à plusieurs études sur les conséquences comportementales potentielles des traumatismes de naissance, de la rougeole précoce, de la toxicité du plomb et des traumatismes crâniens chez les enfants. Les résultats ont confirmé l'association entre les maladies du cerveau et les dommages cognitifs et comportementaux, y compris ceux de la triade du TDAH (inattention, impulsivité et hyperactivité). À ce propos, Barkley (2015) le confirme :

Cette association d'une maladie cérébrale avec une pathologie comportementale a apparemment conduit les premiers chercheurs à étudier d'autres causes potentielles de lésions cérébrales chez les enfants et leurs manifestations comportementales, notamment les traumatismes de naissance, d'autres infections en plus de l'encéphalite, comme la rougeole, la toxicité du plomb, l'épilepsie et les traumatismes crâniens. Toutes ont été étudiées chez les enfants et se sont avérées associées à de nombreux troubles cognitifs et comportementaux, y compris la triade du TDAH (Barkley, 2015 : 7, notre traduction)<sup>97</sup>.

#### **4.1.6 Franck Kramer et Hans Pollnow : maladie infantile hyperkinétique**

Une autre étude importante a été réalisée en 1932 par Franz Kramer (1878-1967) et Hans Pollnow (1902-1943) qui ont publié un article intitulé *Über eine hyperkinetische Erkrankung im Kindesalter* dans lequel ils rendent compte de leurs travaux de recherche sur l'étude du comportement de 17 enfants avec :

Manque de concentration, orientation insuffisante des objectifs, distractibilité accrue, marche sans but, contact avec des chaises, des tableaux, etc. - de tout ce qui "vient sur leur chemin". De plus, les patients ne montraient aucune persistance [...] une irritabilité accrue occasionnelle, une labilité de l'humeur et une tendance aux accès de rage ou d'agressivité [et] des difficultés scolaires extrêmes (Neumärker, 2005 : 438, notre traduction)<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> Version originale: « This association of a brain disease with behavioral pathology apparently led early investigators to study other, potential causes of brain injury in children and their behavioral manifestations, including birth trauma; other infections besides encephalitis, such as measles; lead toxicity; epilepsy; and head injury. All were studied in children and found to be associated with numerous cognitive and behavioral impairments, including the triad of ADHD»

<sup>98</sup> Version originale: « lack of concentration, insufficient goal orientation, increased distractibility, walking around aimlessly, touching of chairs, boards, etc. – of everything ‘that comes their way’. Furthermore, patients showed no persistence [...] occasional increased irritability, mood lability, and inclination towards fits of rage or aggression [and] extreme educational difficulties»

Ils énumèrent entre autres les symptômes que nous cataloguerons aujourd'hui TDAH, mais qui à l'époque étaient identifiés comme une maladie infantile *hyperkinétique*, laquelle, après leurs recherches, a pris le nom de syndrome de Kramer-Pollnow (Neumärker, 2005:435). En outre « il n'y avait pas de lien épidémiologique entre l'encéphalite épidémique et le syndrome hyperkinétique. Néanmoins, ils ont fait référence à un cas de "déficience exogène" » (Neumärker, 2005 : 437, notre traduction)<sup>99</sup>.

#### 4.1.7 Lésion cérébrale minimale : *Minimal Brain Damage (MBD)*

Les recherches en laboratoire sur la corrélation entre les lésions cérébrales, l'hyperkinésie et l'inattention qui en résultent confirment ce qui avait été découvert plusieurs années auparavant sur les lésions du lobe frontal des singes qui provoquaient de l'hyperactivité, une faible capacité d'attention, une activité motrice non coordonnée et sans but (Barkley, 2015 : 6). Cet état clinique a été défini plus tard, vers 1950, comme une lésion cérébrale minimale. C'est pourquoi, comme l'indiquent Palmer et Finger (2001 : 71, notre traduction)<sup>100</sup>.

Ces études, ainsi que les recherches en laboratoire sur les effets des lésions des lobes frontaux chez les animaux, ont renforcé la conviction que des modifications cérébrales pathologiques, peut-être dans les lobes frontaux, doivent être à l'origine du "syndrome d'agitation" et de ses divers problèmes. Cet état de fait a finalement conduit aux termes descriptifs de "lésions cérébrales minimales" et de "dysfonctionnement cérébral minimal" (DCM) dans les années 1950 et 1960.

En résumé, à la fin des années 30, on a compris, grâce à la recherche, que l'hyperactivité et l'inattention étaient liées. Cependant, vers 1960, l'étiquette diagnostique de lésion cérébrale minimale (MBD - Minimal Brain Damage) a commencé à perdre du terrain, car elle était devenu l'étiquette générale pour inclure plusieurs maladies, y compris celles non

---

<sup>99</sup> Version originale: « there was no epidemiological connection between encephalitis epidemic and the Hyperkinetic syndrome. Nevertheless, they referred to one case of 'exogenous impairment' »

<sup>100</sup> Version originale: « These studies, and laboratory research on the effects of frontal lobe lesions in animals, further strengthened the conviction that pathological brain changes, perhaps in the frontal lobes, must underlie the 'restlessness syndrome' and its various problems. This state of affairs eventually led to the descriptive terms 'minimal brain damage' and 'minimal brain dysfunction' (MBD) in the 1950s and 1960s.»

directement liées aux pathologies de nature cérébrale. Palmer et Finger (2001 : 71, notre traduction)<sup>101</sup>l'évoquent:

Il est lentement devenu évident que le MBD était utilisé presque sans discernement pour englober une pléthore de signes et de symptômes hétérogènes qui n'étaient pas fermement corrélés avec la pathologie cérébrale connue.

À peu près à la même époque, l'utilisation de médicaments stimulants pour traiter ces troubles a commencé à gagner en popularité, tout comme l'idée d'un syndrome d'hyperactivité, qui avait été proposée quelques années auparavant. Le terme "syndrome d'hyperactivité" ou "syndrome hyperkinétique" a été utilisé par certaines personnes pour caractériser un sous-ensemble d'enfants qui étaient auparavant classés sous le terme MBD [lésion cérébrale minimale] dont beaucoup présentaient également des problèmes d'attention et un mauvais contrôle des impulsions.

Comme Palmer et Finger le résumant parfaitement, l'étiquette "lésion cérébrale minimale" (MBD-Minimal Brain Damage), qui a été utilisée de manière inappropriée, commence à être remplacée par le syndrome d'hyperactivité, déplaçant l'attention du niveau cognitif au niveau comportemental. À cet égard, Chess (1969, dans Barkley, 2015) définit l'enfant hyperactif comme « qui effectue des activités à une vitesse supérieure par rapport à celles de l'enfant moyen, ou qui est constamment en mouvement, ou les deux » (Barkley, 2015 : 9, notre traduction)<sup>102</sup>.

#### **4.1.8 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM II)**

En 1968, confirmant la centralité de l'aspect moteur, la deuxième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM II) a été publiée par l'Association Psychiatrique Américaine, qui a introduit pour la première fois le terme "réaction

---

<sup>101</sup> Version originale: « It had slowly become evident that MBD was being used almost indiscriminately to encompass a plethora of heterogeneous signs and symptoms not firmly correlated with known brain pathology»

At about the same time, the use of stimulant drugs to treat these disorders began to gain popularity, as did the idea of a hyperactivity syndrome, which had originally been proposed some years earlier. The term 'hyperactivity syndrome' or 'hyperkinetic syndrome' was used by some people to characterise a subset of children who had previously fallen under the term MBD, many of whom also displayed attentional problems and poor impulse control. »

<sup>102</sup> Version originale: « who carries out activities at a higher than normal rate of speed than the average child, or who is constantly in motion, or both»

hyperkinétique de l'enfant". À cet égard, Re, Pedron et Lucageli (2010 : 13-14, notre traduction)<sup>103</sup> affirment que :

C'était la première tentative de décrire un ensemble de symptômes très similaires à ceux du TDAH. Le terme hyperkinésie (du grec "hyper", c'est-à-dire excessif, et Kinesis", c'est-à-dire mouvement) souligne la grande importance accordée à l'aspect moteur de la manifestation symptomatologique au détriment de l'aspect cognitif.

#### **4.1.9 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM III)**

Au cours des années 1970, les recherches se sont poursuivies sur les corrélations possibles entre l'hyperactivité, l'impulsivité et l'inattention, pour aboutir aux études de Douglas (1974) qui affirmait que la cause principale, trait caractéristique du trouble, était le déficit d'attention, car « l'attention soutenue et le contrôle des impulsions étaient également considérés comme les principaux domaines sur lesquels les médicaments stimulants utilisés pour traiter le trouble avaient leur impact » (Barkley : 215 : 12, notre traduction)<sup>104</sup>. Ainsi, « en 1980 [...] l'attention s'est à nouveau déplacée, passant de la considération du problème principal comme étant l'hyperactivité à la considération de l'inattention comme étant le déficit principal » (Wolraich, 2006 : 87, notre traduction)<sup>105</sup>. En conséquence, le changement de perspective que nous venons de décrire a abouti à la création de l'étiquette diagnostique "syndrome de déficit d'attention" dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM III) par l'Association Psychiatrique Américaine (APA), « Cette redéfinition est due aux études pionnières de Douglas, des études qui mettent davantage l'accent sur les problèmes cognitifs, en particulier les problèmes d'attention, que sur les problèmes de comportement » (Re, Pedron, Lucageli, 2010 : 14, notre traduction)<sup>106</sup>. Cette révision taxonomique a permis de distinguer le déficit d'attention des autres types de problèmes psychiatriques. À ce propos, Barkley (2015) explique que :

---

<sup>103</sup> Version originale: «Questo fu il primo tentativo di descrivere un insieme di sintomi molto simili a quelli dell'ADHD. Il termine ipercinesia (dal greco "hyper" cioè eccessivo e Kinesis" cioè movimento) sottolinea il grande rilievo dato all'aspetto motorio della manifestazione sintomatologica a scapito di quello cognitivo.»

<sup>104</sup> Version originale: «sustained attention and impulse control were also seen as the major areas on which the stimulant medications used to treat the disorder had their impact»

<sup>105</sup> Version originale: «in 1980 [...] the focus again shifted from considering the primary problem to be hyperactivity to considering inattention as the primary deficit»

<sup>106</sup> Version originale: «Tale ridefinizione fu dovuta agli studi pionieristici di Douglas, studi che misero in maggiore evidenza i problemi cognitivi, in particolare attentivi, rispetto a quelli del comportamento»

Dans cette taxonomie officielle révisée, les déficits d'attention soutenue et de contrôle des impulsions ont été officiellement reconnus comme étant plus importants dans le diagnostic que l'hyperactivité. Le passage aux déficits d'attention plutôt qu'à l'hyperactivité comme difficulté majeure de ces enfants a été utile, du moins pendant un certain temps, en raison des preuves croissantes (1) que l'hyperactivité n'était pas spécifique à cette condition particulière mais pouvait être observée dans d'autres troubles psychiatriques (anxiété, manie, autisme, etc.) ; (2) qu'il n'y avait pas de délimitation claire entre les niveaux "normaux" et "anormaux" d'activité ; (3) que l'activité était en fait une construction multidimensionnelle ; et (4) que les symptômes de l'hyperactivité étaient de nature tout à fait situationnelle chez de nombreux enfants. Mais cette approche a corrigé le problème de la définition pendant un peu plus d'une décennie avant que ces mêmes préoccupations ne soient également soulevées au sujet de la construction de l'attention (multidimensionnelle, variable selon la situation, etc.). Pourtant, certaines recherches montreraient qu'au moins les déficits de vigilance ou d'attention soutenue pourraient être utilisés pour distinguer ce trouble des autres troubles psychiatriques (Barkley, 2015 : 14, notre traduction)<sup>107</sup>.

#### **4.1.10 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM IV)**

En 1994, la quatrième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM IV) de l'APA (American Psychiatric Association) a présenté pour la première fois la division des symptômes en inattention, hyperactivité et impulsivité :

A permis d'identifier trois sous-types de la maladie en fonction de la catégorie de symptômes prédominante. En fait, si un enfant présente une prévalence (6 sur 9) de symptômes dans la catégorie inattention, on parlera de sous-type inattention, si une prévalence de symptômes dans la catégorie impulsivité-hyperactivité, on parlera de sous-type hyperactif-impulsif, s'il présente de la même manière les symptômes des deux

---

<sup>107</sup> Version originale: « In this revised official taxonomy, deficits in sustained attention and impulse control were formally recognized as being of greater significance in the diagnosis than hyperactivity. The shift to attention deficits rather than hyperactivity as the major difficulty of these children was useful, at least for a time, because of the growing evidence (1) that hyperactivity was not specific to this particular condition but could be noted in other psychiatric disorders (anxiety, mania, autism, etc.); (2) that there was no clear delineation between “normal” and “abnormal” levels of activity; (3) that activity was in fact a multidimensional construct; and (4) that the symptoms of hyperactivity were quite situational in nature in many children. But this approach corrected the problem of definition for little more than a decade before these same concerns were also raised about the construct of attention (multidimensional, situationally variable, etc.). Yet some research would show that at least deficits in vigilance or sustained attention could be used to discriminate this disorder from other psychiatric disorders»

catégories, on parlera de sous-type combiné (Re, Pedron, Lucageli, 2010 : 14, notre traduction)<sup>108</sup>.

La description du Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) tirée du DMS IV, correspond à l'ICD-10 (International Classification of Diseases, 10<sup>ème</sup> version) de l'OMS en 1992 :

Fait la distinction entre le trouble de l'activité et de l'attention et le syndrome de conduite hyperkinétique. [...] l'ICD, en fait, n'admet pas la possibilité d'un diagnostic associé (comorbidité), mais préfère décrire un syndrome spécifique pour les différents types de troubles. Les deux manuels font état des mêmes 18 symptômes, la seule différence se trouve dans le point f ("Parle souvent trop"), qui selon l'OMS est une expression d'impulsivité et non d'hyperactivité (Re, Pedron, Lucageli, 2010 : 17, notre traduction)<sup>109</sup>.

#### **4.1.11 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM V)**

Le dernier Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM V) de l'APA (American Psychiatric Association) de 2013, garde la même liste de symptômes que le précédent manuel, mais il place le TDAH parmi les troubles du neuro-développement et non plus dans les troubles du comportement perturbateur. En outre, Cornoldi et ses collègues (2013 : 20, notre traduction)<sup>110</sup> affirment que « dans le DSM-5, il existe des exemples de symptômes distincts selon l'âge, ce qui aide certainement le clinicien à considérer les aspects évolutifs de la présentation du TDAH ».

Pour conclure, le parcours historique du syndrome de TDAH nous a permis de comprendre l'évolution la e recherche qui a conduit aux connaissances actuelles, et permis

---

<sup>108</sup> Version originale: «ha previsto la possibilità di individuare tre sottotipi del disturbo sulla base della categoria di sintomi predominante. Infatti, se un bambino presenta una prevalenza (6 su 9) di sintomi nella categoria *disattenzione* si parlerà di sottotipo disattento, se una prevalenza di sintomi nella categoria *impulsività- iperattività*, si parlerà di sottotipo iperattivo-impulsivo, se presenta allo stesso modo i sintomi di entrambe le categorie si parlerà di sottotipo combinato»

<sup>109</sup> Version originale: «distingue il Disturbo dell'Attività e dell'Attenzione e la Sindrome Ipercinetica della condotta. [...] l'ICD, infatti, non ammette la possibilità di diagnosi associate (comorbidità), ma preferisce descrivere una specifica sindrome per le diverse tipologie di disturbi. i due manuali riportano i medesimi 18 sintomi, l'unica differenza si trova nell'item f ("Spesso parla troppo") che secondo l'OMS è un'espressione di impulsività e non di iperattività»

<sup>110</sup> Version originale: «nel DSM-5 sono presenti esempi di sintomatologia distinti per età, che sicuramente sono di aiuto al clinico nel considerare gli aspetti evolutivi della presentazione dell'ADHD»

de sensibiliser le public sur le sujet et de viser la réglementation normative scolaire des élèves atteints de TDAH.

#### 4.2 Cadre réglementaire : TDAH et intégration scolaire

Les principes qui sous-tendent notre modèle d'intégration scolaire - pris comme point de référence pour les politiques d'inclusion en Europe et au-delà - ont contribué à faire du système éducatif italien un lieu de connaissance, de développement et de socialisation pour tous, en mettant l'accent sur ses aspects inclusifs plutôt que sélectifs (Avant-propos DM 27/12/12, notre traduction)<sup>111</sup>.

Afin de créer un cadre de réflexion sur l'appareil réglementaire qui protège les élèves atteints de TDAH, il est nécessaire de mentionner les prémisses du décret ministériel du 27/12/12, qui décrit les caractéristiques d'un système engagé à créer un environnement inclusif et ouvert à tous.

Le système scolaire italien, à partir de la loi du 4 août 1977, n. 517, *Règles relatives à l'évaluation des élèves et à la suppression des examens de rattrapage ainsi que d'autres règles visant à modifier le système scolaire*, a toujours été caractérisé par son engagement en faveur de l'intégration et, par la suite, de l'insertion éducative de tous les élèves, en respectant l'un des principes fondamentaux de notre Constitution qui stipule que :

Tous les citoyens ont une dignité sociale égale et sont égaux devant la loi, sans distinction de sexe, de race, de langue, de religion, d'opinions politiques, de conditions personnelles et sociales. La République a pour mission d'éliminer les obstacles économiques et sociaux qui, en limitant la liberté et l'égalité des citoyens, empêchent le plein épanouissement de la personne humaine et la participation effective de tous les travailleurs à l'organisation politique, économique et sociale du pays (art. 3, notre traduction)<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Version originale: «I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi»

<sup>112</sup> Version originale: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»



Bien que l'inclusion, en termes normatifs, ait toujours eu des objectifs d'étiquetage, risquant d'exclure quelqu'un, il est toutefois nécessaire de reconnaître l'importance de certaines mesures normatives en faveur de la protection personnelle, sanitaire et éducative de certaines catégories d'élèves demandant des réponses particulières : dans notre domaine de recherche, les élèves atteints de TDAH.

L'histoire nosographique de l'étiquette diagnostique du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, à la lumière de l'*excursus* historique (voir 4.1), est relativement récente, puisque le syndrome de TDAH, dont les caractéristiques symptomatologiques nous sont connues, c'est-à-dire avec la triade inattention, hyperactivité, impulsivité, remonte au DMS IV de 1994. Nous allons ensuite rapporter et analyser les passages normatifs en faveur de la prise en charge des élèves atteints de TDAH, repropoés également sous forme graphique dans la ligne du temps (Fig. 11).

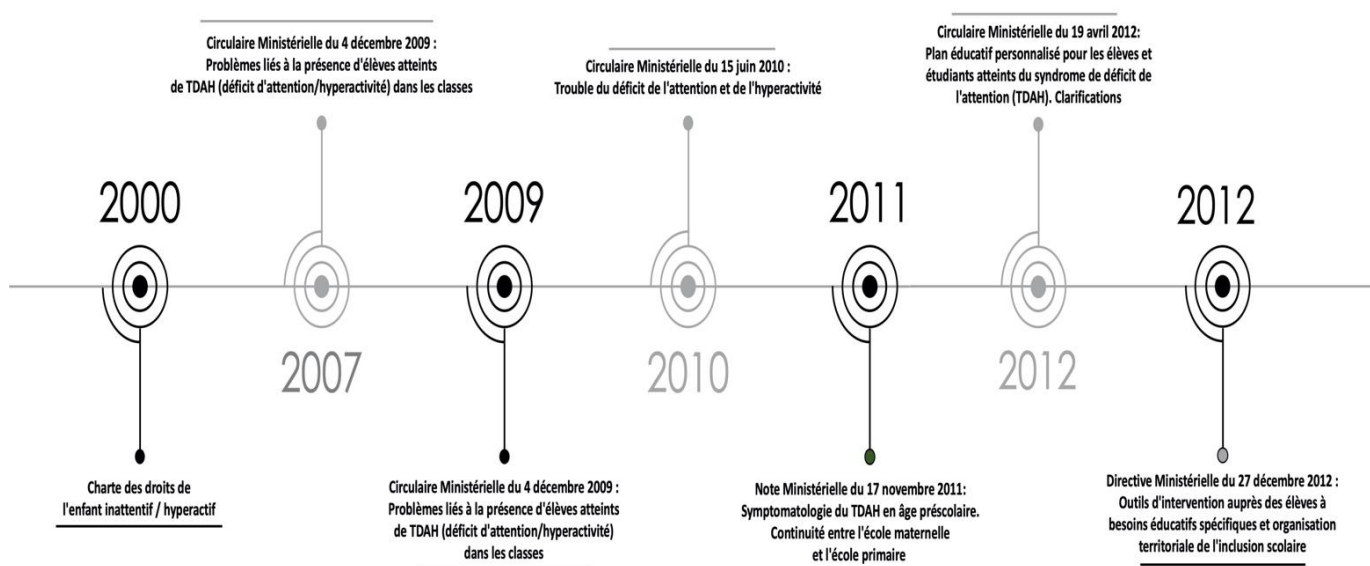


Figure 11 Ligne du temps du syndrome de TDAH

#### 4.2.1 Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif

Le premier document d'information sur le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité a été élaboré et publié par l'A.I.D.A.I. (Association Italienne pour les troubles du déficit de l'attention et de l'hyperactivité) le 25 mars 2000. Ce document, nommé *1ère Charte des droits de l'enfant inattentif/hyperactif* est un communiqué de

presse élaboré par le Président de l'Association italienne pour les troubles de l'attention/hyperactivité dans le but d'informer et de sensibiliser d'un point de vue sanitaire et éducatif sur les troubles de l'attention/hyperactivité.

Le Président de l'A.I.D.A.I. a souhaité informer sur les aspects suivants :

#### Le manque d'attention portée au syndrome

Le texte le signale : « le diagnostic de trouble du déficit de l'attention/hyperactivité est posé trop rarement par rapport aux estimations épidémiologiques internationales » (Point 1, notre traduction)<sup>113</sup> compromettant le bien-être de l'enfant, qui ne reçoit pas la bonne réponse à ses besoins, et par conséquent de la famille et des enseignants, qui ne sont pas aidés et soutenus dans la gestion personnelle-sanitaire et éducative des enfants atteints de TDAH car aucun plan de réhabilitation n'est activé par les services publics. Ce que confirme la Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif au point 1 :

Ce phénomène produit une série d'effets dont : la déception de ceux qui ne voient pas le problème reconnu ; la frustration et le malaise de la famille et des enseignants qui se voient refuser la possibilité de recevoir une aide concrète pour faire face à la situation problématique ; l'impossibilité pour les services publics d'activer des interventions de réhabilitation appropriées (Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif, n. 1, notre traduction)<sup>114</sup>.

#### Diagnosics et Manuels diagnostiques

A.I.D.A.I. considère qu'il est fondamental, pour aborder le diagnostic du TDAH, de ne pas se contenter d'utiliser le manuel de diagnostic de l'OMS (ICD-10, International Classification of Diseases, 10<sup>ème</sup> version), qui ne prend en compte que les conditions de coprésence de l'ensemble de la triade symptomatologique du TDAH (inattention, hyperactivité, impulsivité), mais aussi d'autres références diagnostiques comme le DSM IV (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) de l'APA (American Psychiatric Association) de 1994, qui prévoit plus spécifiquement les différents sous-types, c'est-à-dire le sous-type inattentif (inattention) et le sous-type impulsif-hyperactif

---

<sup>113</sup> Version originale: «la diagnosi di Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (d'ora in poi DDAI) viene posta troppo poco frequentemente rispetto alle stime epidemiologiche internazionali»

<sup>114</sup> Version originale: «Tale fenomeno produce una serie di effetti tra cui: la delusione di chi non vede riconosciuto il problema; la frustrazione e il disagio della famiglia e degli insegnanti che si vedono negare la possibilità di ricevere un aiuto concreto per fronteggiare la situazione problematica; l'impossibilità da parte dei servizi pubblici di attivare interventi riabilitativi appropriati»

(hyperactif-impulsif) prédominant. La citation qui suit est une référence au point 2 de la Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif :

Dans les cas où le diagnostic de TDAH est pris en considération, il est préférable de se baser sur les critères du manuel de l'Organisation mondiale de la santé [...] qui ne décrit que l'enfant qui présente en même temps une inattention et une hyperactivité-impulsivité marquées, avec le danger de négliger les problèmes tout aussi graves (et plus répandus) liés aux enfants souffrant d'inattention et d'hyperactivité légère qui présentent également des problèmes liés à l'apprentissage scolaire. [Par conséquent] l'AIDAI-ONLUS recommande de prendre en compte les résultats les plus avancés de la recherche et de la pratique clinique dans ce domaine et de tenir compte d'autres critères de diagnostic, y compris ceux qui prévoient l'existence du sous-type inattention, afin de pouvoir activer des interventions éducatives appropriées également pour celui-ci (Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif, n. 2, notre traduction)<sup>115</sup>.

### Formation

L'association, consciente de la désinformation pédagogique dans la prise en charge des enfants atteints de TDAH, s'engage à proposer des activités de formation pour les enseignants et les familles. En fait, comme le président de l'A.I.D.A.I. le déclare dans le document en question au point 3 :

Nous souhaitons attirer l'attention des prestataires et des directeurs d'école sur la nécessité d'activer des cours de formation pour les enseignants afin de leur donner des informations et des outils adéquats pour la prise en charge des enfants atteints de TDAH. En plus de cela, il est utile de considérer le problème de la difficulté de communication entre l'école et les familles des enfants atteints de TDAH, et donc de prévoir des cycles de réunions communes, en présence d'un expert, qui soient capables d'établir une alliance entre parents et enseignants afin d'être plus utiles à l'enfant inattentif/hyperactif (Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif, n. 3, notre traduction)<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> Version originale: « Nei casi in cui la diagnosi di DDAI venga presa in considerazione, si considerano preferibilmente i criteri del manuale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità [...] che descrive solo il bambino che presenta contemporaneamente marcata disattenzione e iperattività-impulsività, con il pericolo di trascurare le problematiche altrettanto gravi (e più diffuse) relative ai bambini con disattenzione e lieve iperattività che pure presentano problematiche legate all'apprendimento scolastico. [Pertanto] L'AIDAI-ONLUS raccomanda di tener conto dei risultati più avanzati della ricerca e della pratica clinica del campo e di prendere in considerazione anche altri criteri diagnostici fra cui quelli che prevedono l'esistenza del sottotipo disattento, allo scopo di poter attivare anche per esso opportuni interventi educativi »

<sup>116</sup> Version originale: « È nostra premura sottoporre all'attenzione dei Provveditori e dei Dirigenti Scolastici la necessità di attivare corsi di formazione per insegnanti per dare loro informazioni e strumenti adeguati per la gestione di bambini con DDAI. Oltre a ciò è bene prendere in considerazione il problema della difficoltà di comunicazione tra scuola e

### Assistance juridique

A.I.D.A.I. a activé des services d'assistance juridique en cas de violation concernant l'intégration scolaire et sociale de l'enfant atteint de TDAH. Nous citons textuellement le point 4 de la Charte des droits de l'enfant inattentif/hyperactif :

AIDAI-ONLUS [(organisation à but non lucratif d'utilité sociale)] informe qu'un service de conseil juridique a été activé en faveur des parents d'enfants atteints de TDAH qui démontrent avoir subi des violations des droits à l'intégration sociale et scolaire, ainsi que des épisodes d'abus de diverses natures (Charte des droits de l'enfant inattentif/hyperactif, n. 4, notre traduction)<sup>117</sup>.

### Traitement de la toxicomanie

Étant donné les effets positifs du traitement de la toxicomanie sur la réduction de l'hyperactivité, l'amélioration de l'attention et des performances scolaires, le point 5 de la Charte des droits de l'enfant inattentif/hyperactif stipule que :

Après la prise de ce médicament, on constate une nette diminution de l'hyperactivité, une augmentation des performances attentives et scolaires, avec une nette diminution des problèmes familiaux et scolaires, même si les effets positifs disparaissent le lendemain de la non prise du médicament. Il est donc jugé opportun d'ouvrir un débat scientifique sérieux sur les effets du traitement pharmacologique et sur la possibilité de le prescrire également en Italie (Charte des droits de l'enfant inattentif/hyperactif, n. 5, notre traduction)<sup>118</sup>.

### Traitement psychologique

Le point 6 de la Charte des droits susmentionnée souligne l'importance de s'appuyer sur un cheminement avec des techniques psychologiques dont l'efficacité a été prouvée :

---

famiglie di bambini con DDAI, e quindi pianificare cicli di incontri comuni, in presenza di un esperto, che siano in grado di stabilire un'alleanza tra genitori e insegnanti al fine di essere maggiormente d'aiuto al bambino disattento/iperattivo”

<sup>117</sup> Version originale: «L'AIDAI-ONLUS informa che è stato attivato un servizio di consulenza legale a favore di genitori di bambini con DDAI che dimostrano di aver subito violazione di diritti all'integrazione sociale e scolastica, nonché episodi di abusi di vario genere»

<sup>118</sup> Version originale: «Dopo l'assunzione di questo farmaco, si osserva una marcata riduzione dell'iperattività, un aumento delle prestazioni attentive e scolastiche, con evidente diminuzione delle problematiche familiari e scolastiche, anche se gli effetti positivi svaniscono il giorno dopo che il farmaco non è stato assunto. Si ritiene pertanto opportuno che anche in Italia venga aperto un dibattito scientifico serio sugli effetti del trattamento farmacologico e sulla possibilità di prescriberlo anche in Italia»

Il a été observé dans de nombreux services (publics et privés) que les enfants atteints de TDAH se voient proposer des interventions psychothérapeutiques dont l'efficacité n'a jamais été démontrée. Ce phénomène détermine le risque de soumettre les personnes atteintes de TDAH à des psychothérapies prolongées et inefficaces, éliminant ainsi la possibilité de retrouver des difficultés cognitives et comportementales. [Par conséquent] A.I.D.A.I.- ONLUS [(organisation à but non lucratif d'utilité sociale)] suggère l'utilisation préférentielle de techniques psychologiques dont l'efficacité a été démontrée dans la littérature scientifique, ou peut être démontrée par des études contrôlées (Charte des droits de l'enfant inattentif/ hyperactif, n. 6, notre traduction)<sup>119</sup>.

#### **4.2.2 Journal Officiel n. 106 du 24 avril 2007 : *protocole diagnostique et thérapeutique du syndrome d'hyperactivité et de déficit de l'attention pour le registre national des TDAH***

Le 24 avril 2007, le *protocole diagnostique et thérapeutique du syndrome d'hyperactivité et de déficit de l'attention pour le registre national des TDAH* développé par l'I.S.S., l'Institut national italien de la santé, et rattaché à l'A.I.C./N (Autorisation d'entrée sur le marché) a été publié au Journal officiel n. 106. Dans la section "thérapies" du point 5.1.3. du protocole en question, le lecteur pourra trouver l'accent mis sur l'école sous le titre "Intervention à l'école". Parmi les points mentionnés, nous indiquons :

##### Rencontres entre spécialistes et enseignants

Afin de mieux prendre en charge l'enfant atteint de TDAH, il est essentiel d'inclure les enseignants dans le parcours thérapeutique. À cet égard, le protocole souligne :

La participation des enseignants est une partie intégrante et essentielle d'un parcours thérapeutique pour le traitement des enfants atteints de TDAH. La procédure de conseil systémique comprend des réunions régulières tout au long de l'année scolaire, avec une fréquence bimensuelle pendant les trois premiers mois et mensuelle pendant la période

---

<sup>119</sup> Version originale: «E' stato osservato presso numerosi servizi (pubblici e privati) che ai bambini con DDAI vengono proposti interventi psicoterapici la cui efficacia non è mai stata dimostrata. Questo fenomeno determina il rischio di sottoporre le persone con DDAI a prolungate ed inefficaci psicoterapie, eliminando di conseguenza la possibilità di recupero delle difficoltà cognitive e comportamentali. [Pertanto] L'A.I.D.A. I.-ONLUS suggerisce di utilizzare in via preferenziale tecniche psicologiche la cui efficacia è stata dimostrata dalla letteratura scientifica, o sia dimostrabile attraverso studi controllati»

suivante. Toute l'équipe d'enseignants devrait participer à ces réunions (Protocole, 5.1.3, notre traduction)<sup>120</sup>.

### Création d'une équipe compacte et fonctionnelle

Un aspect important dans le processus de prise en charge et de collaboration active dans le processus thérapeutique est de faire front commun entre les différentes figures de l'école car ce n'est que de cette manière qu'il sera possible d'atteindre les meilleurs objectifs en vue du bien-être de l'enfant. À cet égard, le protocole (5.1.3, notre traduction)<sup>121</sup> indique que « le conseil systématique aux enseignants est utile si tous les opérateurs ont le sentiment de former une équipe pour aider l'enfant et ne s'arrêtent pas à un jeu stérile et improductif de connaissance et de pouvoir ».

### Fonction des réunions

Les réunions de conseil permettent aux enseignants d'aborder le thème du trouble de l'hyperactivité avec déficit de l'attention et d'obtenir des outils théoriques et pratiques pour gérer l'enfant en classe. Plus précisément, les fonctions des réunions énumérées dans le protocole sont les suivantes

1) informer sur les caractéristiques du TDAH et le traitement proposé ; 2) fournir des outils d'évaluation spécifiques (questionnaires et tableaux d'observation) pour compléter les données diagnostiques ; 3) mettre les enseignants en mesure de renforcer leurs ressources émotionnelles et d'améliorer la relation avec l'élève ; 4) expliquer comment utiliser des procédures spécifiques pour modifier le comportement dans la classe ; 5) informer sur la manière de structurer l'environnement de la classe en fonction des besoins et des caractéristiques de l'élève atteint de TDAH ; 6) suggérer des stratégies d'enseignement particulières pour faciliter l'apprentissage de l'élève atteint de TDAH ; 7) expliquer comment travailler, au sein de la classe, pour améliorer la relation entre l'enfant atteint de TDAH et ses camarades de classe (Protocole, 5.1.3, notre traduction)<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Version originale: «il coinvolgimento degli insegnanti fa parte integrante ed essenziale di un percorso terapeutico per il trattamento de bambino con ADHD. La procedura di consulenza sistemica prevede incontri regolari durante tutto l'anno scolastico, con una frequenza quindicinale per i primi tre mesi e mensile nel periodo successivo. A questi incontri sarebbe auspicabile partecipasse l'intero team di insegnanti»

<sup>121</sup> Version originale: «la consulenza sistematica agli insegnanti ha una certa utilità se tutti gli operatori sentono di formare un team per aiutare il bambino e non si fermano ad uno sterile, quanto improduttivo, gioco di sapere e potere»

<sup>122</sup> Version originale: « 1) informare sulle caratteristiche del ADHD e sul trattamento che viene proposto; 2) fornire appositi strumenti di valutazione (questionari e tabelle di osservazione) per completare i dati diagnostici; 3) mettere gli insegnanti nella condizione di potenziare le proprie risorse emotive e migliorare la relazione con l'alunno; 4) spiegare

### Maîtrise émotionnelle des enseignants

Un des aspects souligné par le protocole est la difficulté émotionnelle que les enseignants perçoivent lorsqu'ils ne sont pas en mesure de gérer le comportement incontrôlable et imprévisible de l'élève atteint de TDAH. C'est pourquoi il est important « que le psychologue consacre une partie des premières réunions de conseil au renforcement des compétences des enseignants en matière de maîtrise émotionnelle, avant même de collaborer avec eux pour faire acquérir à l'enfant plus de maîtrise de soi » (Protocole, 5.1.3, notre traduction)<sup>123</sup>.

### Compétences sociales

Le rôle des relations sociales est fondamental dans le parcours éducatif et de croissance des enfants. Cependant, dans certaines conditions, comme celles des enfants atteints de TDAH, la relation avec les pairs doit être suivie et gérée par des personnes correctement préparées et formées. À cet égard, le protocole (5.1.3) énumère quelques stratégies de formation aux compétences sociales :

- 1) renforcer les autres élèves lorsqu'ils incluent l'enfant atteint de TDAH dans leurs activités ;
- 2) planifier des activités auxquelles l'enfant atteint de TDAH peut contribuer ;
- 3) planifier des activités dont le succès dépend de la coopération entre les élèves ;
- 4) si possible, assigner l'enfant atteint de TDAH à des postes de responsabilité ;
- 5) rompre les regroupements fixes entre les enfants (Protocole, 5.1.3, notre traduction)<sup>124</sup>.

#### **4.2.3 Circulaire Ministérielle du 4 décembre 2009 : *Problèmes liés à la présence d'élèves atteints de TDAH (déficit d'attention/hyperactivité) dans les classes***

Le 4 décembre 2009, le MIUR (Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche) publie la circulaire prot. 6013 ayant pour sujet : « Problèmes liés à la présence

---

come utilizzare specifiche procedure di modificazione del comportamento all'interno della classe; 5) informare su come strutturare l'ambiente classe in base ai bisogni e alle caratteristiche dell'alunno con ADHD; 6) suggerire particolari strategie didattiche per facilitare l'apprendimento dell'alunno con ADHD; 7) spiegare come lavorare, all'interno della classe, per migliorare la relazione tra il bambino con ADHD e i compagni»

<sup>123</sup> Version originale: «che lo psicologo destini parte dei primi incontri di consulenza al potenziamento delle capacità di autocontrollo emotivo degli insegnanti, prima ancora di collaborare con loro per far acquisire un maggior autocontrollo al bambino»

<sup>124</sup> Version originale: « 1) rinforzare gli altri alunni quando includono il bambino con ADHD nelle loro attività; 2) programmare attività in cui il bambino con ADHD possa dare il suo contributo; 3) programmare attività nelle quali la riuscita dipende dalla cooperazione tra gli alunni; 4) quando è possibile, assegnare al bambino con ADHD incarichi di responsabilità; 5) rompere i raggruppamenti fissi tra i bambini.»

dans les classes d'élèves souffrant de TDAH (déficit d'attention/hyperactivité) » (CM 09/12/09, notre traduction)<sup>125</sup>. La circulaire en question souligne l'importance du protocole diagnostique et thérapeutique, déjà présenté de manière exhaustive dans le Journal officiel n. 106 du 24/04/2007, élaboré par l'I.S.S., l'Institut national italien de la santé, et détermine en particulier le milieu scolaire comme point central. À cet égard, il souligne les points thématiques suivants :

#### Rôle des enseignants dans le parcours thérapeutique

Il est fondamental, au vu du bien-être de l'enfant et de l'efficacité de la thérapie, que les figures qui gravitent autour de l'enfant atteint de TDAH travaillent en synergie. En effet, en ce qui concerne l'environnement scolaire, il est important de prévoir « au moins une réunion pendant l'année scolaire à laquelle il serait souhaitable que toute l'équipe d'enseignants participe, en ce qui concerne les écoles primaires et les enseignants ayant le plus grand nombre d'heures par semaine, dans le cas des écoles secondaires et des lycées » (CM 09/12/09, notre traduction)<sup>126</sup>.

#### Activités de conseil pour les écoles

Les réunions qui se tiennent dans le but de créer un échange fructueux entre les différentes figures professionnelles du domaine de l'éducation, comme les enseignants, visent les objectifs suivants :

- 1) informer sur les caractéristiques du TDAH et le traitement proposé ;
- 2) fournir des outils d'évaluation spécifiques (questionnaires et tableaux d'observation) pour compléter les données diagnostiques ;
- 3) mettre les enseignants en mesure de renforcer leurs ressources émotionnelles et d'améliorer la relation avec l'élève ;
- 4) expliquer comment utiliser des procédures spécifiques pour modifier le comportement dans la classe ;
- 5) informer sur la manière de structurer l'environnement de la classe en fonction des besoins et des caractéristiques de l'élève atteint de TDAH ;
- 6) suggérer des stratégies d'enseignement particulières pour faciliter l'apprentissage de l'élève atteint de TDAH ;

---

<sup>125</sup> Version originale: «Problematice collegate alla presenza nelle classi di alunni affetti da sindrome ADHD- (deficit di attenzione/ iperattività)»

<sup>126</sup> Version originale: «almeno un incontro durante l'anno scolastico al quale sarebbe auspicabile partecipasse l'intero team di insegnanti, per quanto riguarda le scuole elementari e i docenti col maggior numero di ore settimanali, nel caso delle scuole medie inferiori e superiori»



7) expliquer comment travailler, au sein de la classe, pour améliorer la relation entre l'enfant atteint de TDAH et ses camarades de classe (CM 09/12/09, notre traduction)<sup>127</sup>.

En somme, les conseils fournis par les spécialistes permettent de sensibiliser les enseignants au trouble du déficit de l'attention/hyperactivité et surtout à leur potentiel d'inclusion dans la classe. En fait, l'un des éléments les plus marquants de la circulaire est la relation de l'enfant avec ses camarades de classe, ainsi que l'aspect social-relational de l'environnement éducatif de l'école. À cet égard, le passage de la circulaire ministérielle en question est cité textuellement :

Un domaine d'intervention spécifique à considérer dans le cadre du conseil scolaire est la relation entre l'enfant et ses camarades de classe. À cette fin, le document d'introduction [Journal Officiel n. 106 du 24/04/2007] suggère quelques astuces pour aider l'élève atteint de TDAH à améliorer ses relations avec ses camarades de classe et, en particulier, à renforcer les autres élèves lorsqu'ils incluent l'enfant atteint de TDAH dans leurs activités, à planifier des activités où l'enfant atteint de TDAH peut apporter sa contribution, à planifier des activités où le succès dépend de la coopération entre les élèves et, lorsque cela est possible, à confier des responsabilités à l'enfant atteint de TDAH (CM 09/12/09, notre traduction)<sup>128</sup>.

#### **4.2.4 Circulaire Ministérielle du 15 juin 2010 : *Trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité***

La circulaire ministérielle du 15 juin 2016 prot. n. 4089 ayant pour objet le « trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité » (CM 15/06/10, notre traduction)<sup>129</sup>. vise à fournir autant d'outils techniques et théoriques afin de permettre une meilleure intégration

---

<sup>127</sup> Version originale: « 1) informare sulle caratteristiche del ADHD e sul trattamento che viene proposto; 2) fornire appositi strumenti di valutazione (questionari e tabelle di osservazione) per completare i dati diagnostici; 3) mettere gli insegnanti nella condizione di potenziare le proprie risorse emotive e migliorare la relazione con l'alunno; 4) spiegare come utilizzare specifiche procedure di modificazione del comportamento all'interno della classe; 5) informare su come strutturare l'ambiente classe in base ai bisogni e alle caratteristiche dell'alunno con ADHD; 6) suggerire particolari strategie didattiche per facilitare l'apprendimento dell'alunno con ADHD; 7) spiegare come lavorare, all'interno della classe, per migliorare la relazione tra il bambino con ADHD e i compagni»

<sup>128</sup> Version originale: «Una specifica area d'intervento da considerare nell'ambito della consulenza scolastica è quella riguardante il rapporto tra il bambino e i compagni di classe. A tal fine il documento in premessa [G.U. n. 106 del 24/04/2007] suggerisce alcuni accorgimenti per aiutare l'alunno con ADHD a migliorare il rapporto con i compagni e in particolare rinforzare gli altri alunni quando includono il bambino con ADHD nelle loro attività, programmare attività in cui il bambino con ADHD possa dare il suo contributo, programmare attività nelle quali la riuscita dipende dalla cooperazione tra gli alunni e, quando è possibile, assegnare al bambino con ADHD incarichi di responsabilità»

<sup>129</sup> Version originale: «Disturbo di deficit di attenzione ed iperattività»

scolaire des élèves. Les prémisses de la circulaire créent le cadre dans lequel naît cette circulaire et se voit structurée :

Compte tenu de la présence croissante et signalée dans les écoles d'élèves ayant un diagnostic de "trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité" (TDAH, acronyme du mot anglais Attention Deficit Hyperactivity Disorder), nous proposons des indications et des mesures didactiques visant à faciliter le parcours scolaire de ces élèves à la lumière du document signé par Airipa (Associazione italiana per la ricerca e l'intervento nella psicopatologia de l'apprendimento), Sympia (Società italiana de neuropsichiatria de l'enfance et de l'adolescenza), Aidai (Associazione italiana per les troubles de l'attention, l'hyperactivité et les maladies connexes), Aifa (Associazione Italiana Famiglie Adhd Onlus) et publié sur le site de l'Institut national italien de la santé (Avant-propos CM 15/06/10, notre traduction)<sup>130</sup>.

Les points clés de la circulaire sont les suivants :

#### Difficultés des enfants atteints de TDAH en classe

Cette première section décrit toutes les difficultés que l'on peut trouver à l'école en raison de la triade symptomatique du TDAH, à savoir l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Nous citons, pour suivre, quelques difficultés d'élèves atteints de TDAH en classe signalées dans la circulaire :

sélectionner les informations nécessaires à l'exécution de la tâche et maintenir l'attention pendant le temps nécessaire à la réalisation de la prestation ; résister aux éléments distrayants de l'environnement ou aux pensées parasites ; suivre les instructions et respecter les règles (non en raison d'un comportement oppositionnel ou d'une incapacité à comprendre) ; utiliser les processus exécutifs d'identification, de planification et de contrôle de séquences d'actions complexes, nécessaires à l'exécution des tâches et des problèmes (CM 15/06/10, notre traduction)<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> Version originale: « In considerazione della sempre maggiore e segnalata presenza nelle scuole di alunni con diagnosi di "Disturbo da Deficit di Attenzione/ Iperattività (ADHD, acronimo per l'inglese Attention Deficit Hyperactivity Disorder) si propongono indicazioni e accorgimenti didattici volti ad agevolare il percorso scolastico di detti alunni alla luce del documento sottoscritto da Airipa( Associazione Italiana Ricerca ed Intervento nella psicopatologia dell'apprendimento), Sinpia ( Società Italiana di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza), Aidai ( Associazione Italiana per i disturbi di attenzione , iperattività e patologie correlate) , Aifa ( Associazione Italiana Famiglie Adhd Onlus) e pubblicato sul sito dell'Istituto Superiore di Sanità»

<sup>131</sup> Version originale: « selezionare le informazioni necessarie per eseguire il compito e mantenere l'attenzione per il tempo utile a completare la consegna; resistere ad elementi distraenti presenti nell'ambiente o a pensieri divaganti; seguire le istruzioni e rispettare le regole (non a causa di comportamento oppositivo o di incapacità di comprensione); utilizzare i processi esecutivi di individuazione, pianificazione e controllo di sequenze di azioni complesse, necessarie all'esecuzione di compiti e problemi»

### Protocole de prise en charge

Le deuxième nœud d'information concerne le travail de prise en charge de l'école dans laquelle la famille est présente, qui doit fournir la documentation clinique afin d'activer la procédure en question, et du directeur de l'école, qui activera ensuite le système scolaire.

Il est considéré comme approprié, à titre préliminaire, que le directeur de l'école soit contacté par la famille qui présente des preuves du problème de son fils/fille. Toute la documentation doit être incluse dans le protocole confidentiel.

Il serait utile que le directeur alerte les enseignants ou les coordinateurs de classe en place sur les preuves de l'affaire.

Tous les enseignants de la classe dans laquelle se trouve un élève atteint de TDAH doivent examiner la documentation clinique de l'élève délivrée par un service spécialisé (CM 15/06/10, notre traduction)<sup>132</sup>.

À la lumière de ce qui précède, la relation entre l'école, la famille et les cliniciens est fondamentale car c'est grâce à la formulation du diagnostic par ces derniers que les enseignants seront en mesure de développer et de mettre en œuvre les techniques et les méthodologies les mieux adaptées aux cas spécifiques. De ce point de vue, la circulaire recommande :

Chaque enseignant travaillant avec l'enfant doit veiller à suivre l'utilisation de techniques éducatives et didactiques d'une efficacité documentée dans le domaine des troubles du déficit de l'attention et de l'hyperactivité. Dans le cas où la présence de l'enseignant de soutien a été prévue par le service spécialisé, la possibilité est réitérée de travailler constamment dans le but de renforcer les conditions éducatives et didactiques du groupe, afin d'intégrer l'élève dans le contexte de la classe (CM 15/06/10, notre traduction)<sup>133</sup>.

---

<sup>132</sup> Version originale: «Viene preliminarmente ritenuto opportuno che il Dirigente Scolastico venga contattato dalla famiglia che presenta l'evidenza della problematica del proprio figlio/a. Tutta la documentazione dovrebbe essere inserita nel protocollo riservato. Sarebbe utile che il Dirigente Scolastico allerti i docenti prevalenti o i coordinatori di classe in merito all'evidenza del caso.

Tutti i docenti della classe in cui è presente un alunno con ADHD dovrebbero prendere visione della documentazione clinica dell'alunno rilasciata da un servizio specialistico»

<sup>133</sup> Version originale: «che ciascun insegnante che opera con il bambino abbia cura di attenersi all'utilizzo di tecniche educative e didattiche di documentata efficacia nell'ambito dei disturbi da deficit dell'attenzione e iperattività. Nel caso sia stata prevista, da parte del servizio specialistico, la presenza dell'insegnante di sostegno, si ribadisce l'opportunità di lavorare costantemente con l'obiettivo di potenziare le condizioni educative e didattiche del gruppo, al fine di integrare l'alunno nel contesto della classe»

### Suggestions didactiques pour la gestion de l'enfant atteint de TDAH

La circulaire, dans son intention informative, propose une très large liste d'éléments à prendre en considération pour une gestion didactique profitable. Voici, à titre d'exemple, quelques points de la liste :

1. Définissez avec tous les élèves quelques règles de conduite claires à respecter en classe.
2. Convenez avec l'élève de petits objectifs comportementaux et didactiques réalistes à atteindre en quelques semaines.
3. Apprendre à l'enfant à organiser son propre bureau de manière à ce qu'il ne dispose que du matériel nécessaire pour la leçon du moment (CM 15/06/10, notre traduction)<sup>134</sup>.

### Évaluation du comportement des élèves atteints de TDAH

Il est bien connu que les caractéristiques de l'enfant atteint de TDAH ne permettent souvent pas un comportement appréciable par rapport au comportement standard des camarades de classe sans TDAH. Par conséquent, afin de ne pas démoraliser l'élève :

L'importance et la délicatesse de l'évaluation périodique du comportement de l'élève (note de conduite) sont soulignées. Il faut tenir compte du fait que le comportement d'un élève atteint de TDAH est fortement influencé par la présence des symptômes du trouble. Il serait donc souhaitable que l'évaluation de ses actions soit faite sans attribuer d'évaluations négatives pour des comportements qui sont attribuables à des facteurs neurobiologiques (CM 15/06/10, notre traduction)<sup>135</sup>.

#### **4.2.5 Note Ministérielle du 17 novembre 2011 : *Symptomatologie du TDAH en âge préscolaire. Continuité entre l'école maternelle et l'école primaire***

Les circulaires ministérielles analysées jusqu'à présent ont permis de diffuser les connaissances sur la symptomatologie du TDAH et la lecture des symptômes dans une

---

<sup>134</sup> Version originale: «1. Definire con tutti gli studenti poche e chiare regole di comportamento da mantenere all'interno della classe.

2. Concordare con l'alunno piccoli e realistici obiettivi comportamentali e didattici da raggiungere nel giro di qualche settimana.

3. Allenare il bambino ad organizzare il proprio banco in modo da avere solo il materiale necessario per la lezione del momento»

<sup>135</sup> Version originale: «Si sottolinea l'importanza e delicatezza della valutazione periodica del comportamento dell'alunno (voto di condotta). Occorre infatti tenere conto del fatto che il comportamento di un alunno con ADHD è condizionato fortemente dalla presenza dei sintomi del disturbo. Sarebbe pertanto auspicabile che la valutazione delle sue azioni fosse fatta evitando di attribuire valutazioni negative per comportamenti che sono attribuibili a fattori di tipo neurobiologico»

perspective scolaire afin de fournir un cadre théorique et pratique pour la bonne intégration scolaire des enfants atteints de TDAH. Au lieu de cela, la note ministérielle du 17 novembre 2011 avec le sujet : « Symptomatologie du TDAH en âge préscolaire. La continuité entre la maternelle et l'école primaire » (NM 17/11/10, notre traduction)<sup>136</sup> ajoute un nouvel élément fonctionnel à la prise en charge de l'élève atteint de TDAH, à savoir : la transmission d'informations sur l'enfant pendant le cours en maternelle. Comme indiqué dans la note ministérielle :

L'équipe pédagogique préscolaire est appelée à signaler, dans le cadre du lien habituel et nécessaire avec l'école primaire, tout élément d'information utile relatif à l'apparition et à la consolidation ultérieure des troubles de l'attention et du comportement qui ont caractérisé sa présence en maternelle (NM 17/11/10, notre traduction)<sup>137</sup>.

Afin de fournir des informations aussi détaillées et fonctionnelles que possible pour le nouveau parcours scolaire, la Note parle d'une action préventive" qui consiste à analyser les objectifs transversaux atteints ou non par l'enfant :

Dès la maternelle, en effet, lorsque l'Entrée auditive du personnage scolaire de référence ne correspond pas à une Sortie verbale et gestuelle cohérente et adaptée au niveau de développement de l'enfant, il est demandé à l'élève de porter son attention sur le contenu de la communication (NM 17/11/10, notre traduction)<sup>138</sup>.

Si, à partir de cette analyse des entrées et des sorties, une difficulté est rencontrée dans la capacité d'écoute et d'attention présente à différents moments, « les conditions d'un déficit d'attention évident pourraient se produire qui, s'il était détecté à temps, permettrait d'entamer un processus d'évaluation diagnostique et thérapeutique efficace » (NM 17/11/10, notre traduction)<sup>139</sup>. Par conséquent, les parcours pédagogiques seront activés

---

<sup>136</sup> Version originale: «Sintomatologia dell'ADHD in età prescolare. Continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria»

<sup>137</sup> Version originale: «L'équipe docente della scuola dell'infanzia è chiamata a segnalare, nell'ambito del consueto e doveroso raccordo con la scuola primaria, ogni utile elemento d'informazione correlato alla insorgenza e al successivo consolidamento dei disturbi attentivi e comportamentali che hanno caratterizzato la sua presenza nella scuola dell'infanzia»

<sup>138</sup> Version originale: «già durante la frequenza della scuola dell'infanzia, infatti, quando ad Input uditivo da parte della figura scolastica di riferimento non corrisponde un Output verbale e gestuale coerente ed adeguato al livello di sviluppo del bambino, si richiede all'alunno di focalizzare l'attenzione sul contenuto della comunicazione»

<sup>139</sup> Version originale: «potrebbero ricorrere le condizioni di un evidente deficit attentivo che, se individuato tempestivamente, permetterebbero di avviare un efficace processo valutativo diagnostico e terapeutico»

avec des stratégies d'enseignement individualisées visant l'apprentissage de l'enfant et sa condition de bien-être, comme le confirme également la note ministérielle en question :

Grâce à l'activation de parcours méthodologiques personnalisés, l'enseignant peut moduler le processus d'enseignement-apprentissage en fonction des besoins spécifiques de l'enfant, avec la mise en œuvre de stratégies d'enseignement individualisées dont l'objectif premier est de promouvoir le bien-être scolaire de l'élève, en réduisant l'état de malaise que vit l'enfant atteint de TDAH dans tous les contextes socio-relacionnels dans lesquels il est inséré (NM 17/11/10, notre traduction)<sup>140</sup>.

En résumé, la Note du 17 novembre 2010 vise à sensibiliser les institutions scolaires dès les premières étapes, permettant une identification précoce du déficit d'attention et la mise en œuvre conséquente de stratégies individualisées qui seront ensuite partagées avec l'ordre de l'enseignement supérieur, afin d'avoir une continuité formative et éducative.

#### **4.2.6 Circulaire Ministérielle du 20 mars 2012 : *Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints de TDAH (trouble déficitaire de l'attention/trouble d'hyperactivité)***

En référence à la circulaire ministérielle du 15 juin 2010, qui indiquait les outils pratiques et théoriques pour l'intégration scolaire des enfants atteints de TDAH et la création conséquente d'une documentation personnalisée comme dans le cas des enfants atteints de TSA (Trouble spécifique d'apprentissage), les aspects suivants sont soulignés dans la loi ministérielle en question avec pour objet « Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints de TDAH (Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité) » (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>141</sup> :

##### Une didactique personnalisée et un apprentissage significatif

Dans la circulaire, l'attention est attirée sur l'ensemble des stratégies et des méthodologies didactiques qui permettent à l'élève, en fonction de ses caractéristiques personnelles, de pouvoir réaliser son potentiel personnel et formateur et de promouvoir un apprentissage

---

<sup>140</sup> Version originale: «Attraverso l'attivazione di percorsi metodologici personalizzati, l'insegnante può modulare il processo di insegnamento-apprendimento secondo gli specifici bisogni del bambino, con la messa in atto di strategie didattiche individualizzate il cui obiettivo primario è quello di promuovere il benessere scolastico dell'alunno, riducendo lo stato di disagio che il bambino affetto da ADHD vive in tutti i contesti socio-relazionali in cui è inserito»

<sup>141</sup> Version originale: «Piano Didattico Personalizzato per alunni con ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività)»

qui donne des connaissances pouvant être dépensées immédiatement et applicables aux contextes de vie du garçon, en utilisant des outils qui compensent son apprentissage ou dispensent l'enfant de ces activités qui risqueraient de compromettre son estime de soi et son image sociale vis-à-vis de ses camarades de classe. Comme indiqué dans la circulaire :

L'enseignement personnalisé [...] calibre l'offre éducative grâce à l'utilisation de diverses méthodologies et stratégies d'enseignement, de manière à promouvoir le potentiel et la réussite éducative de chaque élève. Son rôle de médiateur didactique, l'attention portée aux styles d'apprentissage, l'adoption d'interventions sur la base des niveaux atteints, visent à promouvoir un apprentissage significatif, également avec l'introduction d'outils compensatoires, y compris des moyens alternatifs d'apprentissage et des technologies de l'information, ainsi que des mesures visant à supprimer les écarts de performance qui ne sont pas essentiels pour la qualité des concepts à apprendre (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>142</sup>.

### Parcours d'Étude Personnalisé

La documentation personnalisée, qui trouve dans le Parcours d'Étude Personnalisé (PDP) sa concrétisation, doit contenir toutes les informations essentielles de l'élève et de son parcours de formation afin de faciliter la création d'une didactique personnalisée et, dans la perspective de la continuité de la formation, la prise en charge dans les cycles d'enseignement suivants. Plus spécifiquement, la circulaire sur le sujet précise que le document doit inclure : « outre les données personnelles de l'élève, une indication des instruments compensatoires/dispensatifs adoptés dans les différentes disciplines, afin de garantir la réussite de la formation, ainsi que les méthodes de vérification à adopter » (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>143</sup>. D'autre part, en ce qui concerne la continuité de la formation, « il souligne enfin la nécessité que cette documentation soit transmise par les

---

<sup>142</sup> Version originale: «la didattica personalizzata [...] calibra l'offerta didattica attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo di ogni alunno. L'uso di mediatori didattici, l'attenzione agli stili di apprendimento, l'adozione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, si pongono nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo, anche con l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da lacune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere»

<sup>143</sup> Version originale: «oltre ai dati anagrafici dell'alunno l'indicazione degli strumenti compensativi/dispensativi adottati nelle diverse discipline, al fine di garantire il successo formativo, nonché le modalità di verifica che si intendono adottare»

enseignants à l'équipe pédagogique de l'école suivante afin d'assurer la continuité des évaluations et des actions à entreprendre » (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>144</sup> ;

#### Synergie entre les centres de diagnostic, l'école et la famille

Le Parcours d'Étude Personnalisé est le résultat de la collaboration entre la famille de l'élève, les spécialistes qui suivent l'enfant atteint de TDAH et l'école. Comme l'ajoute également la circulaire, « ce document doit également être établi avant la fin du premier trimestre en collaboration avec la famille de l'élève et les centres de diagnostic [...], puis rediscuté en cours d'année pour réviser et reformuler le parcours d'enseignement correspondant » (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>145</sup> ;

#### Action préventive

Reprenant le concept d'"action préventive" de la circulaire du 15 juin 2010, l'importance de l'analyse de l'enfant et des objectifs transversaux est réitérée. De cette manière, une perturbation hypothétique peut être détectée à un stade précoce, ce qui permet de prendre des mesures immédiates. La circulaire à ce sujet précise : « l'importance [...] de la détection précoce du trouble dès l'école maternelle est également réaffirmée, afin de permettre aux institutions éducatives d'intervenir de manière appropriée pour aider l'enfant à soutenir une bonne scolarité » (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>146</sup> ;

#### **4.2.7 Circulaire Ministérielle du 19 avril 2012 : *Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints du syndrome de déficit de l'attention (TDAH). Clarifications***

La circulaire ministérielle du 19 avril 2012 ayant pour sujet « Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints du syndrome de déficit de l'attention (TDAH).

---

<sup>144</sup> Version originale: «sottolinea infine l'esigenza che tale documentazione venga trasmessa dagli insegnanti al team docente dell'ordine di scuola successivo per garantire la continuità delle valutazioni e delle azioni da adottare»

<sup>145</sup> Version originale: «tale documento dovrà essere inoltre redatto entro il termine massimo del primo trimestre in collaborazione con la famiglia dell'alunno e i Centri di diagnosi [...], e successivamente discusso in corso d'anno per rivedere e riformulare il relativo piano didattico»

<sup>146</sup> Version originale: «si ribadisce inoltre l'importanza [...] della precoce individuazione del disturbo a partire dalla scuola dell'Infanzia, in modo da consentire alle istituzioni scolastiche di intervenire in modo adeguato aiutando il bambino a sostenere una buona scolarizzazione»



Clarifications » (CM 19/04/2012, notre traduction)<sup>147</sup> est liée à la précédente du 20 mars 2012, qui clarifie les aspects suivants :

#### Parcours d'Enseignement Individualisé (PEI)

Si l'élève atteint de TDAH obtient la certification selon la loi-cadre n.104 de 1992 pour *Loi-cadre pour l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes handicapées*, suite à une condition fortement handicapante, les dispositions de la loi doivent être suivies, y compris l'élaboration du Parcours d'Enseignement Individualisé. Ce dernier comprend : « Diagnostic fonctionnel (description du fonctionnement de l'élève), Profil Dynamique et Fonctionnel (planification des objectifs d'apprentissage à long, moyen et court terme), description des activités et du matériel pédagogique d'intervention ; formes d'évaluation et de vérification individualisées » (AA.VV., 2013 : 325, notre traduction)<sup>148</sup> et l'enseignant et/ou l'assistant de soutien pour l'autonomie et la collaboration. La circulaire sur le sujet stipule : « pour les élèves souffrant de troubles de l'attention et de l'hyperactivité (TDAH), certifiés conformément à la loi 104/1992, les procédures qui y sont indiquées doivent être suivies, en particulier en ce qui concerne l'élaboration du Parcours d'Enseignement Individualisé (PEI) » (CM 19/04/2012, notre traduction)<sup>149</sup> ;

#### Parcours d'Étude Personnalisé (PDP)

L'instrument du Parcours d'Étude Personnalisé, tel que décrit dans la circulaire précédente (CM 20/03/12), est réservé aux élèves atteints de TSA ou à tous les élèves, tels que ceux atteints de TDAH certifié, qui, par décision du Conseil de classe considérations cliniques et éducatives à l'appui, peuvent bénéficier des avantages de la loi n.170 de 2010 *Nouvelles règles sur les troubles spécifiques de l'apprentissage dans les écoles*. De ce point de vue, la circulaire précise que « le Parcours d'Étude Personnalisé est exclusivement destiné aux élèves présentant un Trouble Spécifique de l'Apprentissage

---

<sup>147</sup> Version originale: «Piano Didattico Personalizzato per alunni e studenti con Sindrome da Deficit di Attenzione (ADHD). Chiarimenti»

<sup>148</sup> Version originale: «diagnosi funzionale (descrizione del funzionamento dell'alunno), Profilo Dinamico Funzionale (programmazione degli obiettivi didattici a lungo, medio e breve termine), descrizione di attività e materiali didattici di intervento; forme di valutazione e verifica individualizzata»

<sup>149</sup> Version originale: «per gli alunni e gli studenti con Sindrome da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), certificati ai sensi della Legge 104/1992, vanno seguite le procedure nella stessa indicate, con particolare riguardo alla redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI)»

(TSA), conformément aux dispositions contenues dans la loi 170/2010 et le décret d'application du 12 juillet 2011 » (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>150</sup> ;

#### Formation spécialisée sur le TDAH

La circulaire encourage la formation continue des enseignants, en préparant des cours académiques « pour promouvoir, par des méthodes de gestion pédagogique et didactique appropriées, le développement social et cognitif des élèves et des enseignants atteints de TDAH » (CM 20/03/12, notre traduction)<sup>151</sup>.

#### **4.2.8 Directive Ministérielle du 27 décembre 2012 : *Outils d'intervention auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques et organisation territoriale de l'inclusion scolaire***

L'acte législatif le plus récent en faveur de l'inclusion scolaire des élèves atteints de TDAH est la directive ministérielle du 27 décembre 2012, *Outils d'intervention pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et organisation territoriale pour l'inclusion scolaire*, car elle reconnaît et clarifie, pour la première fois, que les causes du désavantage éducatif peuvent être la conséquence non seulement d'une situation de handicap biologique et/ou organique, mais aussi de troubles spécifiques du développement, qui incluent :

Outre les troubles spécifiques de l'apprentissage, également les déficits du langage, des aptitudes non verbales, de la coordination motrice, y compris - en raison de leur origine commune dans l'âge évolutif - ceux de l'attention et de l'hyperactivité, tandis que la limite du fonctionnement intellectuel peut être considérée comme un cas limite entre handicap et trouble spécifique (DM 27/12/12, point 1, notre traduction)<sup>152</sup>

---

<sup>150</sup> Version originale: «il Piano Didattico Personalizzato è esclusivamente destinato agli alunni e agli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), in coerenza con le disposizioni contenute nella legge 170/2010 e nel Decreto attuativo 12 Luglio 2011»

<sup>151</sup> Version originale: «per promuovere, attraverso idonee modalità di gestione educativa e didattica, lo sviluppo sociale e cognitivo degli alunni e degli insegnanti con ADHD»

<sup>152</sup> Version originale: «oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettuale limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico»

Le mérite de cette directive est donc d'avoir donné une place au Trouble du Déficit de l'Attention avec/sans Hyperactivité parmi les catégories d'élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) et qui nécessitent des outils d'intervention pour leur meilleure inclusion scolaire. Toutefois, « les problèmes, inclus dans les troubles spécifiques du développement ne sont pas ou ne peuvent pas être certifiés en vertu de la loi 104/92, ne donnant donc pas droit aux dispositions et mesures prévues par la même loi-cadre, et parmi eux, l'enseignant spécialisé » (DM 27/12/12, point 1, notre traduction)<sup>153</sup>.

Cette directive met en évidence les aspects suivants concernant l'intégration scolaire des élèves atteints de TDAH :

#### Enseignant spécialisé

L'état particulièrement grave de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (ADHD), qui souvent en comorbidité (en coexistence) avec d'autres pathologies qui rendent le processus d'éducation et de formation encore plus handicapant, peut obtenir, grâce à la loi n.104 de 1992, l'aide de la figure de l'enseignant spécialisé. Le DM (point 1.3, notre traduction)<sup>154</sup> le dit textuellement :

Dans certains cas, le profil clinique particulièrement grave - également pour la comorbidité avec d'autres pathologies - nécessite la désignation d'un enseignant spécialisé, comme le prévoit la loi 104/92. Cependant, il existe un grand nombre d'enfants atteints de TDAH qui, en raison de la nature moins grave de ce trouble, n'obtiennent pas de certificat de handicap, mais ont tout autant le droit de voir leur réussite scolaire protégée.

#### La synergie entre la famille, l'école et la clinique

Afin de parvenir à un meilleur alignement opérationnel, l'échange d'informations, la synergie et la volonté de travailler dans un seul but : le bien-être de l'enfant est fondamental. À cet égard, le DM (point 1.3, notre traduction)<sup>155</sup> précise :

---

<sup>153</sup> Version originale: «le problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno»

<sup>154</sup> Version originale: «In alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave – anche per la comorbilità con altre patologie - richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD che, in ragione della minor gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo.»

<sup>155</sup> Version originale: «Il percorso migliore per la presa in carico del bambino/ragazzo con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e clinica. Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo.»

La meilleure façon de s'occuper de l'enfant atteint de TDAH est sans aucun doute la synergie entre la famille, l'école et la clinique. Les informations fournies par les enseignants ont une part importante dans la réalisation du diagnostic et la collaboration de l'école est un maillon essentiel dans le processus de réhabilitation.

### Parcours individualisé et personnalisé

Tous les enfants ayant des Besoins Éducatifs Particuliers, y compris les élèves atteints de TDAH, après une documentation clinique appropriée ou des considérations didactiques et psychopédagogiques de base de la part du Conseil de Classe, peuvent faire usage des outils compensatoires et des mesures de dérogatoires mentionnés dans la Loi 170/2010 ainsi que d'un parcours de personnalisation et d'individualisation qui trouve sa réalisation dans le Parcours d'Étude Personnalisé (PDP). De ce point de vue, le point 1.5 "Adoption de stratégies d'intervention pour le BEP" souligne :

La nécessité de développer un parcours individualisé et personnalisé pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, également à travers l'élaboration d'un Parcours d'Étude Personnalisé, individuel ou même adressé à tous les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers de la classe, mais articulé, qui sert d'outil de travail en itinéraire pour les enseignants et a pour fonction de documenter les stratégies d'intervention prévues auprès des familles.

Les écoles - avec des décisions prises par les Conseils de classe, résultant de l'examen de la documentation clinique présentée par les familles et sur la base de considérations psychopédagogiques et éducatives - peuvent utiliser pour tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers les outils compensatoires et les mesures de dispense prévue par les dispositions d'application de la loi 170/2010 (DM 27/12/12, point 1.5, notre traduction)<sup>156</sup>.

### Formation des enseignants

Un rôle central dans la prise en charge des élèves, surtout lorsque la situation de désavantage scolaire est déterminée par des facteurs biologiques, évolutifs, sociaux,

---

<sup>156</sup> Version originale: «la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate. Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010»

économiques et linguistiques, est la formation des enseignants, avec pour objectif, compte tenu de la variété des profils individuels dans la classe, de comprendre comment créer un enseignement pour tous. Comme indiqué dans le DM en question au point 1.6 :

Il a été dit qu'il y a une complexité croissante dans nos classes, où les questions de handicap, de troubles spécifiques de l'évolution, avec les problèmes de malaise social et d'inclusion des élèves étrangers sont entremêlées. C'est pourquoi il est de plus en plus urgent d'adopter une méthode d'enseignement qui soit un "dénominateur commun" pour tous les élèves et qui ne laisse personne de côté : une méthode d'enseignement inclusive plutôt que spéciale (DM 27/12/12, point 1.6, notre traduction)<sup>157</sup>.

### Intervention d'experts

Bien que la formation des enseignants soit une exigence fondamentale pour gérer la diversité en classe, il est parfois indispensable de faire appel à des experts qui « apportent des solutions rapides et concrètes à certains problèmes fonctionnels » (DM 27/12/12 2.1.2, notre traduction)<sup>158</sup>.

### Les centres de support territorial

La relation avec le territoire et le travail de synergie entre les différentes figures qui gravitent autour de la vie de l'enfant sont des moments fondamentaux dans la prise en charge de l'enfant. À cet égard, « La création d'un réseau étendu et bien structuré entre toutes les écoles et homogène dans son articulation permet aux enseignants d'avoir des points de contact et de référence pour tous les problèmes concernant les besoins éducatifs spéciaux » (DM 27/12/12 2.1, notre traduction)<sup>159</sup>. Les centres de support territorial représentent une réalité de formation, de conseil et d'économie située sur le territoire dans les écoles principaux de référence. Leurs fonctions, mentionnées dans les points suivants, sont rapportées par le DM en question comme suit : « Information et formation (2.2.1), Conseil (2.2.2), Gestion des aides et des prêts à l'utilisation (2.2.3), Bonnes pratiques et recherche et expérimentation (2.2.4), Plan Annuel pour l'Inclusion (2.2.5), Ressources

---

<sup>157</sup> Version originale: «Si è detto che vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia 'denominatore comune' per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale»

<sup>158</sup> Version originale: «offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali»

<sup>159</sup> Version originale: «La creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione rende concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i Bisogni Educativi Speciali»

économiques (2.2.6), Promotion des accords territoriaux pour l'inclusion (2.2.7) » (DM 27/12/12, notre traduction)<sup>160</sup>

### **4.3 Conclusion**

L'évolution historique et nosographique du syndrome et l'étude des textes normatifs nous ont permis d'encadrer le Trouble de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, en traçant un contexte fertile pour sa prise en charge didactique et sociale. À cette fin, les connaissances dans le domaine scientifique ont favorisé une plus grande compréhension envers les enfants atteints de TDAH qui, encadrée d'un point de vue bio-psycho-social, où le handicap n'est pas nécessairement celui qui est visible, ne pouvait pas ne pas voir sa concrétisation également dans le domaine normatif. En effet, ce dernier a réglementé et introduit certains apports fondamentaux au parcours éducatif de l'enfant tels que : le Parcours d'Étude Personnalisé (CM 19/04/2012), le passage d'informations entre les différents cycles d'enseignement (NM 17/11/11) et la diffusion d'outils pour l'intégration scolaire des élèves atteints de TDAH (CM 15/06/10). Cependant, en raison de l'apport historique, scientifique et réglementaire, il est nécessaire de comprendre les caractéristiques symptomatologiques de l'élève pour justifier certaines mesures réglementaires à l'école. En d'autres termes, il est fondamental de comprendre quels sont les aspects du trouble qui créent des difficultés dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage.

---

<sup>160</sup> Version originale: « Informazione e formazione (2.2.1), Consulenza (2.2.2), Gestione degli ausili e comodato d'uso (2.2.3), Buone pratiche e attività di ricerca e sperimentazione (2.2.4), Piano annuale di intervento (2.2.5), Risorse economiche (2.2.6), Promozione di intese territoriali per l'inclusione (2.2.7)».

## IL DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE CON O SENZA IPERATTIVITÀ VISTO DA VICINO

---

Quando le insegnanti arrivano nel cortile, attratte dalle urla dei bambini, trovano ancora Dario in terra; accanto a lui alcune sedie rovesciate, utilizzate dal ragazzino per costruire una torre, sulla quale si è arrampicato, cadendo rovinosamente al suolo. Non è la prima volta che Dario si impegna in attività particolarmente rischiose, senza valutare in modo adeguato le possibili conseguenze. Nella classe attigua, l'insegnante rimprovera per l'ennesima volta Simona: è continuamente distratto, con lo sguardo perso nel vuoto, assorto da mille pensieri, lento nel porre attenzione alle parole altrui e nell'iniziare i compiti (Fedeli, 2012: 9).

Dario e Simone, i protagonisti del piccolo estratto appena proposto, sono due bambini con ADHD. Sebbene i due profili siano diversi, entrambi soffrono di Disturbo di ADHD: il primo presenta una forte predominanza di iperattività e impulsività, il secondo, invece, mostra maggiormente i sintomi della disattenzione. Ma quali sono le cause del Disturbo e come si riconosce? In questa sede, andremo a proporre una breve disamina di alcuni elementi nodali della Sindrome, al fine di poter delineare una cornice di riferimento alle implicazioni didattiche e linguistiche che saranno proposte a seguire.

### 5.1 Chi è lo studente con Deficit di Attenzione con o senza Iperattività (ADHD)?

Il Disturbo da Deficit di Attenzione con o senza iperattività è un disturbo del neurosviluppo caratterizzata da una situazione di deficit neuropsicologico ravvisabile in termini di *disattenzione e iperattività-impulsività*.

Barkley (2018: 15), psichiatra americano e ricercatore esperto del disordine del deficit di attenzione con o senza iperattività, afferma che:

L'ADHD (Disturbo da deficit di attenzione/ iperattività) è un disturbo neuroevolutivo caratterizzato da deficit o ritardi evolutivi in almeno due tipi di capacità neuropsicologiche. I sintomi infatti riguardano due dimensioni: la *disattenzione* e l'*iperattività-impulsività*. Si ritiene che il disturbo sia di natura neuroevolutiva perché oggi abbiamo prove schiacciante e indiscutibili della presenza di cause neurologiche e genetiche essenziali. Si ritiene che l'ADHD sia di natura neuroevolutiva perché è

fondamentalmente dovuto ad uno sfasamento di alcune capacità mentali specifiche. Questi deficit sono in gran parte dovuti a ritardi e/o disfunzioni nella maturazione delle aree cerebrali che supportano quelle capacità.

Il *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-V)* dell'APA (American Psychiatric Association) definisce il disturbo da ADHD, etichettandolo nella categoria dei disturbi neuroevolutivi, come:

un disturbo dello sviluppo neurologico definito da livelli di disattenzione, disorganizzazione e / o iperattività-impulsività. La disattenzione e la disorganizzazione comportano l'incapacità di rimanere concentrati su un compito, di ascoltare e la perdita di materiale, a livelli che non sono adatti all'età o al livello di sviluppo. L'iperattività-impulsività comporta l'agitazione, l'incapacità di stare seduti, l'intrufolarsi nelle attività altrui e l'incapacità di attendere, tutti sintomi che non sono adeguati all'età o al livello di sviluppo (APA, 2013: 32, trad. nostra)<sup>161</sup>.

Invece, nella *Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD-10)* dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) il disturbo da ADHD viene etichettato come Disturbo ipercinetico, incluso nella categoria dei disturbi comportamentali e ne dà la seguente definizione:

Gruppo di disturbi caratterizzato da un esordio precoce (di solito nei primi cinque anni di vita), una mancanza di perseveranza nelle attività che richiedono un impegno cognitivo e una tendenza a passare da un'attività all'altra senza completarne alcuna, insieme a un'attività disorganizzata, mal regolata ed eccessiva. Possono associarsi diverse altre anomalie. I bambini ipercinetici sono spesso imprudenti e impulsivi, inclini agli incidenti e vanno incontro a problemi disciplinari per infrazioni dovute a non voluta violazione delle regole piuttosto che a deliberata disobbedienza (OMS, 2016: 274).

Come si evince dalle definizioni di ADHD di Barkley (2018) e dei due manuali diagnostici di riferimento per quanto riguarda i disturbi mentali e la salute ICD e DSM-

---

<sup>161</sup> Versione originale : «a neurodevelopmental disorder defined by impairing levels of inattention, dis organization, and/or hyperactivity-impulsivity. Inattention and disorganization entail inability to stay on task, seeming not to listen, and losing materials, at levels that are inconsistent with age or developmental level. Hyperactivity-impulsivity entails overactivity, fidgeting, in ability to stay seated, intruding into other people's activities, and inability to wait—symptoms that are excessive for age or developmental level»



V elaborati rispettivamente dall'APA (2013) e dall'OMS (2016), i sintomi ravvisabili della sindrome sono a carico del controllo attentivo, dell'iperattività e dell'impulsività.

### **5.1.1 Epidemiologia della sindrome da ADHD: il panorama internazionale e mondiale**

A livello mondiale e internazionale, la situazione epidemiologica che illustreremo in questo contributo, ci viene offerta dai dati riportati dal portale online dell'ADHD Institute (aggiornato al 2019), il quale ha raccolto i maggiori contributi epidemiologici al fine di poter tracciare l'incidenza del disturbo da ADHD in base all'età, al sesso, al sottotipo e alle comorbilità associate alla diagnosi.

#### **5.1.1.1 Fattore età**

A livello mondiale, secondo la ricerca condotta da Fayyad et al. (2017), la percentuale maggiore di incidenza di ADHD diagnosticati è quella riferita ai bambini e agli adolescenti (<18 anni) la quale si attesta intorno al 2, 2%, con un margine di incidenza che va dal 0.1% al 8.1%. Il grafico (Fig. 12) ci mostra che alcuni paesi, come gli USA, registrano una percentuale di diagnosi di ADHD a bambini e adolescenti pari all'8.1%, mentre altri paesi come l'Iraq o la Romania riportano percentuali nettamente inferiori (rispettivamente 0,1% e 0,4%). La motivazione di tale disomogeneità potrebbe essere attribuita al Manuale diagnostico utilizzato. Re et al. (2010: 20) sottolineano in merito che:

se nel Nord America viene utilizzato quasi esclusivamente il DSM, in Europa si tende ad usare l'ICD-10. [Conseguentemente] i criteri dell'ICD individuano un campione di bambini più omogeneo e con disturbo più severo, però sottostimano la presenza di soggetti con significative difficoltà di attenzione e iperattività, che andrebbero opportunamente tenuti in considerazione

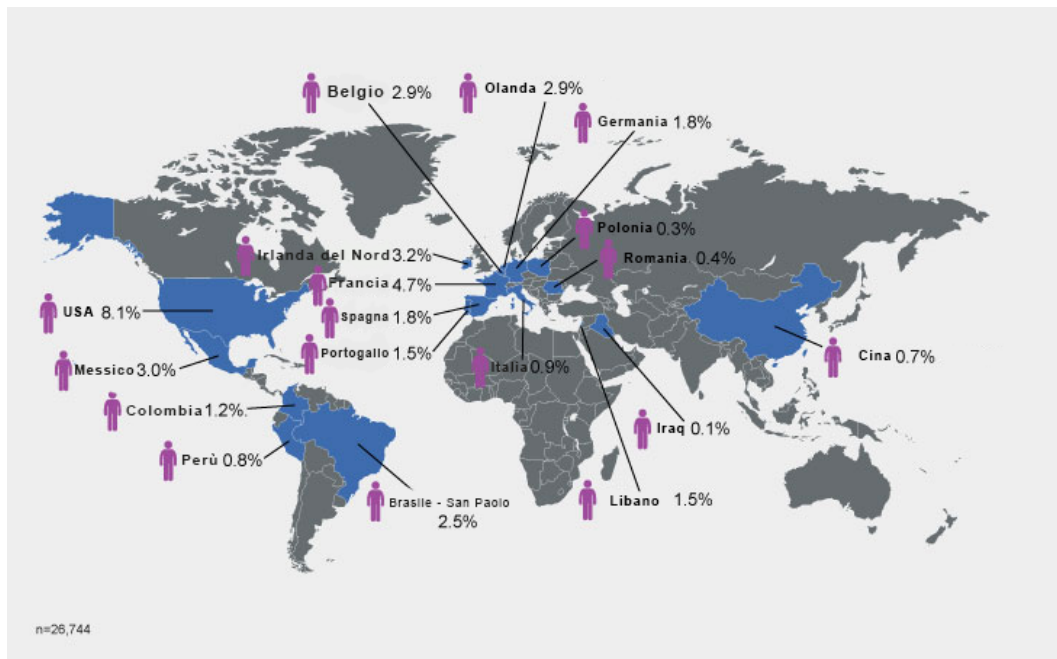


Figura 12 Incidenza di bambini e adolescenti con ADHD nel mondo (ADHD institute, online, trad.nostra)

### 5.1.1.2 Fattore genere

Una ricerca condotta dall'European ADORE (*Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Observational Research in Europe*) (AA.VV., 2006) ha preso in esame 1478 bambini e adolescenti (>6 - <18 anni) di 10 stati europei. I dati dello studio hanno confermato una maggiore incidenza di bambini e adolescenti maschi con ADHD (1222 pazienti maschi - 84.3%) rispetto alle femmine (231 pazienti - 15.7%). La tabella a seguire (Fig. 13) ci mostra la distribuzione dei generi tra i vari stati interessati.

Nazione	Ragazze	Ragazzi	Totale	Rapporto di genere
<b>Austria</b>	4 (1.7)	66 (5.4)	73 (4.9)	1:16
<b>Danimarca</b>	3 (1.3)	29 (2.4)	32 (2.2)	1:10
<b>Francia</b>	30 (13.0)	211 (17.3)	241 (16.3)	1:7
<b>Germania</b>	92 (39.8)	342 (28.0)	434 (29.4)	1:4
<b>Islanda</b>	10 (4.3)	37 (3.0)	47 (3.2)	1:4
<b>Italia</b>	14 (6.1)	88 (7.2)	109 (7.4)	1:6
<b>Olanda</b>	29 (12.6)	174 (14.2)	212 (14.3)	1:6
<b>Norvegia</b>	13 (5.6)	37 (3.0)	50 (3.4)	1:3
<b>Svizzera</b>	6 (2.6)	49 (4.0)	57 (3.9)	1:8
<b>Regno Unito</b>	30 (13.0)	189 (15.5)	223 (15.1)	1:6
<b>Totale</b>	231 (15.7)	1222 (84.3)	1478 (100.0)	1:5

Figura 13 Incidenza di genere nel Disturbo da ADHD in bambini e adolescenti (AA.VV., 2006:18, trad. nostra)

Il tema della predominanza del genere maschile rispetto a quello femminile nelle diagnosi di ADHD è ancora oggi un tema molto dibattuto. Una possibile motivazione è la minor esternalizzazione sintomatologica delle bambine e adolescenti: infatti, come riportano Nøvik et al. (2006: 16, trad. nostra)<sup>162</sup>:

I risultati dello studio sul trattamento multimodale dei bambini con ADHD (MTA) negli Stati Uniti hanno mostrato che le ragazze con ADHD erano generalmente meno sintomatiche dei ragazzi, soprattutto nei loro livelli di impulsività. In particolare, le ragazze, che avevano anche problemi di ansia, mostravano livelli più bassi di sintomi di ADHD. Coerentemente con i risultati di Gaub e Carlson, le ragazze con ADHD dello studio [...] si sono impegnate in un comportamento che esteriorizzava meno e violava meno le regole.

<sup>162</sup>Versione originale : « Findings from the Multimodal Treatment Study of Children with ADHD (MTA) in the US showed that girls with ADHD were generally less symptomatic than boys, especially in their levels of impulsivity. In particular, girls with coexisting anxiety problems had lower levels of ADHD symptoms. Consistent with the findings of Gaub and Carlson, girls with ADHD from the MTA study engaged in less externalising behaviour and rule-breaking»

### 5.1.1.3 Fattore sottotipo

Secondo l'analisi svolta da Willcutt (2012), su 86 studi condotti su bambini e adolescenti e 11 sugli adulti, è emerso che il sottotipo più diagnosticato è quello inattento. Infatti, come si evince dal grafico (Fig. 14), a parte la fascia di età tra i 3 e i 5 anni, dai 6 all'età adulta (>19 anni) risulta la costante del sottotipo inattento, come sottotipo maggiormente diagnosticato, soprattutto tra i 13 e 18 anni dove la differenza con il sottotipo combinato e iperattivo-impulsivo è notevolmente rilevante. Questo trend conferma che «i sintomi di iperattività si riducono maggiormente con l'età rispetto ai sintomi di disattenzione» (Barkley, 2018: 19)

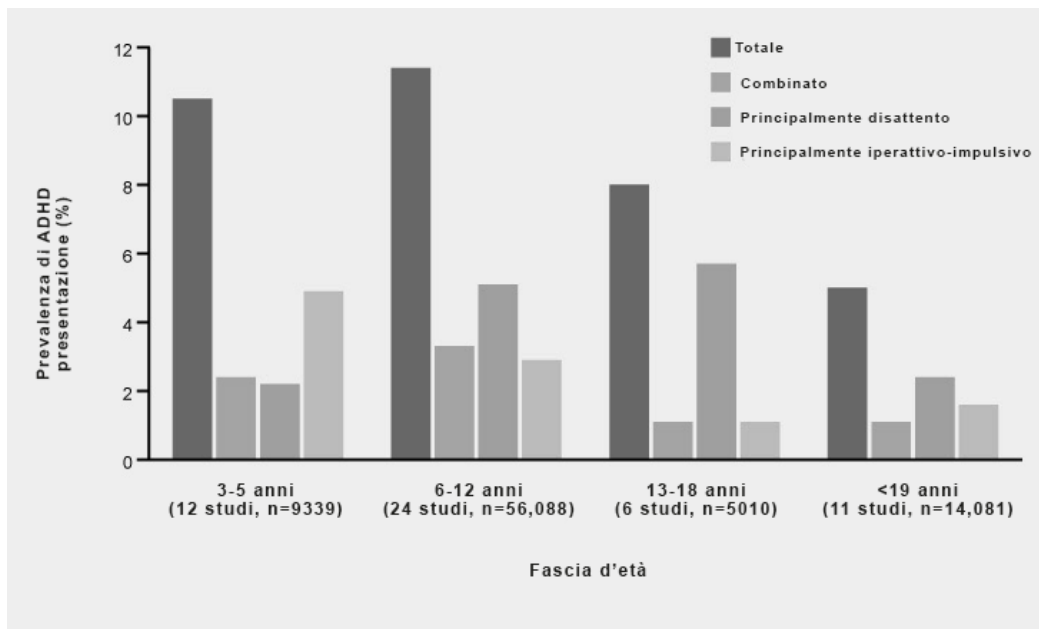


Figura 14 Sottotipi di ADHD prevalenti in base alla fascia di età (ADHD Institute, online, trad. nostra)

### 5.1.1.4 Fattore comorbilità

Lo studio condotto da Reale et al. (2017) su 2447 bambini e adolescenti di età compresa tra i 5 e i 17 anni ha mostrato che 650 pazienti (27%) sono stati diagnosticati solo con il disturbo di ADHD, mentre 401 (16%) con un altro disturbo e 1396 (57%) con più di due disturbi. Tra i disturbi maggiormente associati all'ADHD, la ricerca riporta (Fig. 15) i disturbi dell'apprendimento, con uno scarto minimo tra il DSA in comorbilità e quello

con sintomo isolato. La compresenza di ADHD e DSA è molto discussa, come spiega Reale et al. (2017: 2, trad. nostra)<sup>163</sup>:

La comorbidità che coinvolge l'ADHD e i disturbi dell'apprendimento è frequente e varia dal 25 al 40%. Alcuni studi sottolineano la possibilità che ci sia un disturbo specifico dell'apprendimento all'inizio, che potrebbe aggravarsi in seguito a causa delle dinamiche comportamentali del disturbo da ADHD. Altri autori notano che i disturbi dell'apprendimento sono quasi una costante nei bambini e negli adolescenti affetti da ADHD; ciò può essere dovuto al fatto che la disattenzione e l'iperattività, da sole, potrebbero favorire l'insorgere di specifiche difficoltà di apprendimento. Altri, tuttavia, sostengono che i disturbi dell'apprendimento e l'ADHD possono verificarsi insieme a causa di un'etiologia genetica condivisa e che può esistere un sottotipo comorbido geneticamente mediato.

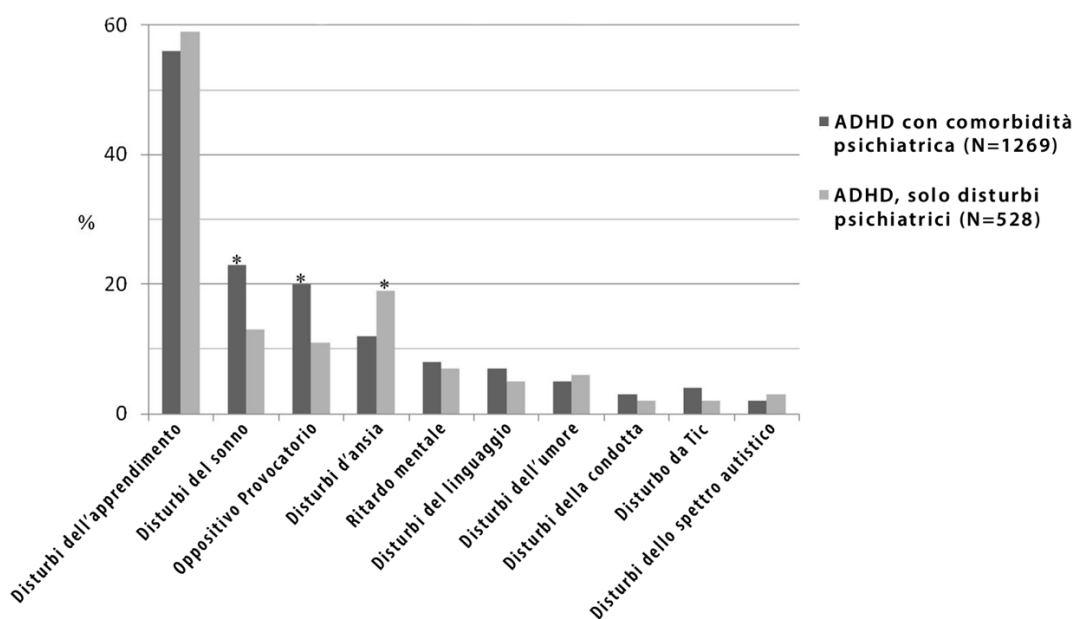


Figura 15 Comorbidità più associate al Disturbo da ADHD (AA.VV., 2017: 7, trad. nostra)

<sup>163</sup> Versione originale: « Comorbidity involving ADHD and learning disorders is frequent, ranging from 25 to 40%. A few studies point out the possibility of there being a specific learning disorder at first, which could later be complicated by a behavioral pattern of ADHD. Other authors note that learning disorders are almost a constant in ADHD children and adolescents; this may be due to the fact that inattention and hyperactivity, alone, could encourage the emergence of specific learning difficulties. Others, yet, claim that learning disorders and ADHD may occur together because of a shared genetic etiology and that a genetically mediated comorbid subtype may exist. »

### **5.1.2 Epidemiologia della sindrome da ADHD: il panorama nazionale**

In Italia, i dati statistici dell'Istituto Superiore di Sanità relativi al periodo che va dal 2007 al 2016 registrano la presenza di 3696 individui con ADHD, i quali sono inseriti all'interno del registro nazionale dell'ADHD che riporta tutti «i bambini e gli adolescenti ai quali viene fatta diagnosi di ADHD» (AA.VV., 2016: 4).

I dati epidemiologici che proporremo ci permetteranno di comprendere età, sesso, sottotipo, comorbidità e localizzazione geografica con maggiore incidenza statistica di bambini o adolescenti italiani con ADHD. In altre parole, l'exkursus epidemiologico ci permetterà di delineare una cornice quanto più fedele al Disturbo in oggetto.

I fattori analizzati sono simili a quelli proposti nelle ricerche a livello internazionale, ma qui focalizzeranno la situazione italiana in merito.

#### **5.1.2.1 Fattore età**

I dati statistici (Fig. 16) mostrano una maggiore incidenza di bambini con ADHD, sia maschi che femmine, arruolati nel registro, con fascia di età compresa tra i 10 e i 13 anni (Tot.1413 bambini). Invece, notiamo che la fascia d'età con minor numero di bambini con il Disturbo da ADHD certificato è quella compresa tra i 14-17 anni confermando, come sostiene Barkley (2018: 19) che «la prevalenza dell'ADHD si riduce in parte con l'età e questo significa che alcuni dei bambini che soffrono miglioreranno in età adulta».

#### **5.1.2.2 Fattore sesso**

Alla luce delle ricerche epidemiologiche (Fig. 16) si riscontra una maggiore incidenza di bambini e adolescenti maschi con ADHD (3271 bambini- 88, 5%) rispetto alle bambine e adolescenti femmine con ADHD (425 bambini- 11,5%). La minore incidenza di individui di sesso femminile con ADHD si pensa «sia dovuta ad una limitata manifestazione di iperattività da parte di queste e quindi ad un minore, o per lo meno più tardivo, riconoscimento del problema» (Re et al., 2010: 20).

Classe d'età	Maschi		Femmine		Totale
	n.	%	n.	%	n.
6-7 anni	683	88,9	85	11,1	768
8-9 anni	847	87,2	124	12,8	971
10-13 anni	1256	88,9	157	11,1	1413
14-17 anni	485	89,2	59	10,8	544
Totale	3271	88,5	425	11,5	3696

Figura 16 Età e sesso: bambini e adolescenti con ADHD (AA.VV., 2016: 6)

### 5.1.2.3 Fattore geografico

Secondo il report epidemiologico (Fig. 17) la regione che presenta il maggior numero di bambini e adolescenti con ADHD, arruolati nel registro nazionale dell'ADHD, è il Veneto con 673 pazienti, quasi il doppio rispetto alla Toscana (381), al secondo posto tra le regioni con maggiore incidenza. Secondo Barkley (2018: 19):

la prevalenza dell'ADHD può essere più elevata, per esempio nei centri urbani molto abitati con un tasso di povertà molto più alto, nei quartieri operai o di ceto sociale medio-basso, nelle vicinanze di basi militari o nelle zone in cui sono più presenti i fattori che possono causare ADHD (tossine, cure prenatali inadeguate, maggior uso di alcol e tabacco durante la gravidanza).

Regione	Pazienti
Veneto	673
Toscana	381
Lombardia	374
Piemonte	326
Lazio	301
Trentino-Alto Adige	226
Friuli-Venezia Giulia	210
Sicilia	202
Sardegna	194
Marche	143
Puglia	140
Emilia-Romagna	125
Campania	121
Umbria	83
Liguria	71
Calabria	61
Abruzzo	46
Valle d'Aosta	8
Molise	6
Basilicata	5

Figura 17 Localizzazione geografica: bambini e adolescenti con ADHD (AA.VV., 2016: 8)

#### 5.1.2.4 Fattore sottotipo

il Disturbo da ADHD, secondo la classificazione del manuale diagnostico del DSM dell'APA, viene diagnosticato tenendo conto la preminenza sintomatologica dell'attenzione (sottotipo disattento- ADHD-I, *Inattentive*), dell'iperattività-impulsività (sottotipo iperattivo- ADHD-H, *Hyperactivity*) o di tutta la triade dei sintomi (sottotipo combinato- ADHD-C, *Combined*). I dati mostrano (Fig. 18) una maggiore incidenza del disturbo combinato con 3167 (85,7%) bambini e adolescenti, rispetto al 2,9% pari a 106 pazienti del sottotipo iperattivo-impulsivo.

Tipo ADHD	N.	%
ADHD-I	423	11,4
ADHD-C	3167	85,7
ADHD-H	106	2,9
<b>Totale</b>	<b>3696</b>	<b>100,0</b>

Figura 18 Sottotipo ADHD: bambini e adolescenti con ADHD (AA.VV., 2016: 8)

#### 5.1.2.5 Fattore comorbidità

La comorbidità più frequente (Fig. 19) nei bambini e adolescenti con ADHD risulta essere quella con il Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). A questo riguardo Re et al. (2010: 31) affermano che «spesso il DSA, infatti, potrebbe essere la conseguenza dell'ADHD, in quanto l'impulsività e la scarsa capacità di attenzione potrebbero interferire con l'apprendimento delle conoscenze scolastiche».

Tipo di comorbidità	N.*	%
Disturbo dell'apprendimento	1399	37,8
Disturbo opposizionale	1395	37,7
Ansia	494	13,3
Disturbo della Condotta	232	6,3
Depressione	182	4,9

Figura 19 Comorbidità: bambini e adolescenti con ADHD (AA.VV., 2016: 8)

#### 5.1.3 Diagnosi da ADHD

Alla luce dei dati epidemiologici circa gli individui con diagnosi di ADHD (cfr. 5.1.1, 5.1.2.) risulta fondamentale delineare qual è e da quali fasi è composto il percorso che porta alla diagnosi da ADHD.



Iniziamo premettendo che i sintomi della triade dell'ADHD, quali disattenzione, iperattività e impulsività devono essere, come affermano Vio e Lo Presti (2013: 48) «più gravi rispetto ai comportamenti rilevabili nei pari, inadeguati al livello di sviluppo raggiunto, presenti in quasi tutti i contesti di vita, interferenti in modo significativo nel funzionamento adattivo». I sintomi vengono analizzati e classificati secondo i criteri comportamentali dei manuali diagnostici di riferimento: il DMS dell'APA e l'ICD-10 dell'OMS.

Il DMS-IV (APA, 1994) presenta il Disturbo da ADHD suddividendolo in macro-categorie sintomatologiche, quali disattenzione, iperattività e impulsività, permettendo di diagnosticare, in base alla categoria sintomatologica predominante, i sottotipi del Disturbo (sottotipo disattento, sottotipo iperattivo-impulsivo, sottotipo combinato).

L'etichetta nosografica ADHD del DMS corrisponde, invece, alla *Sindrome Ipercinetica* del manuale dell'OMS (1992), l'ICD-10, il quale suddivide la Sindrome in: *Disturbo dell'attività e dell'Attenzione* e *Sindrome Ipercinetica della condotta*, la cui diagnosi «compare nel caso in cui il bambino manifesti comportamenti aggressivi (riconducibili al Disturbo Oppositivo- Provocatorio o al Disturbo di Condotta)» (Re et al., 2010: 15).

Ai fini diagnostici, è importante considerare l'età di insorgenza dei sintomi, infatti, il DSM-IV richiede che siano ravvisabili prima dei sette anni, invece l'ICD-10 l'età di sei anni. Quindi, i sintomi, come affermano Marzocchi e Bongarzone (2019: 450):

devono manifestarsi prima dei 12 anni; devono essere osservabili in almeno due ambiti (ad esempio, casa, scuola, attività sportiva, catechismo); devono essere persistenti e interferire con il funzionamento sociale, scolastico e lavorativo. Deve essere esclusa la presenza di un disturbo psicotico e/o di un altro disturbo mentale in grado di giustificare meglio la presenza dei sintomi.

#### **5.1.4 Sottotipi di ADHD**

Non tutti gli individui con ADHD manifestano le sintomatologie primarie di disattenzione, iperattività e impulsività in egual misura. Come è stato specificato dall'DSM del 1994 dell'APA, è possibile riscontrare e diagnosticare tre sottotipi di ADHD:

- *Sottotipo disattento*: presenta un maggior numero di sintomi appartenenti alla categoria della disattenzione;

- *Sottotipo iperattivo-impulsivo*: quando la prevalenza di sintomi è ravvisabile nell'item dell'iperattività e impulsività;
- *Sottotipo combinato*: racchiude in egual quantità i sintomi di tutta la triade dell'ADHD.

In merito ai sottotipi di ADHD appena menzionati, Re et al. (2010: 14) affermano:

La più recente edizione del DSM ha ripreso la suddivisione dei sintomi in disattenzione, iperattività ed impulsività ed ha previsto la possibilità di individuare tre sottotipi del disturbo sulla base della categoria di sintomi predominante. Infatti se un bambino presenta una prevalenza (6 su 9) di sintomi nella categoria “disattenzione”, si parlerà di *sottotipo disattento*, se una prevalenza di sintomi nella categoria “impulsività-iperattività”, si parlerà di *sottotipo iperattivo-impulsivo*, se presenta allo stesso modo i sintomi di entrambe le categorie si parlerà di *sottotipo combinato*.

### 5.1.5 Eziologia

Il disturbo da Deficit di Attenzione con o senza Iperattività (ADHD) è classificato dal DSM dell'APA tra i disturbi neuroevolutivi, ovvero:

un insieme di condizioni con insorgenza nel periodo di sviluppo. I disturbi si manifestano tipicamente all'inizio dello sviluppo, spesso prima che il bambino entri alla scuola elementare, e sono caratterizzati da deficit di sviluppo che producono danni al funzionamento personale, sociale, accademico o professionale. La gamma dei deficit di sviluppo varia da limitazioni molto specifiche dell'apprendimento o del controllo delle funzioni esecutive a compromissioni globali delle abilità sociali o dell'intelligenza. I disturbi dello sviluppo neurologico spesso coesistono; ad esempio, gli individui con disturbi dello spettro autistico hanno spesso una disabilità intellettuale (disturbo dello sviluppo intellettuale), e molti bambini con deficit di attenzione e iperattività (ADHD) hanno anche un disturbo specifico dell'apprendimento (APA, 2013: 31, trad. nostra)<sup>164</sup>.

---

<sup>164</sup> Versione originale : «a group of conditions with onset in the developmental period. The disorders typically manifest early in development, often before the child enters grade school, and are characterized by developmental deficits that produce impairments of personal, social, academic, or occupational functioning. The range of developmental deficits varies from very specific limitations of learning or control of executive functions to global impairments of social skills or intelligence. The neurodevelopmental disorders frequently co-occur; for example, individuals with autism spectrum disorder often have intellectual disability (intellectual developmental disorder), and many children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) also have a specific learning disorder»

Pertanto, come si evince dalla succitata definizione, i disturbi del neurosviluppo sono caratterizzati da una precoce manifestazione sintomatologica, che in generale coincide con l'ingresso alla scuola dell'obbligo, in quanto le difficoltà che spesso si ravvisano sono proprio in ambito sociale, educativo, accademico causate da deficit a carico delle capacità apprenditive o di abilità sociali o intellettive o delle funzioni esecutive come nel caso del Disturbo da ADHD.

La componente eziologica del Disturbo in esame è ricollegabile all'ambito genetico e neurologico. Infatti, come afferma Barkley circa la natura eziologica del disturbo (2018: 24) «i principali fattori che ne determinano la comparsa appartengono all'ambito della genetica e della neurologia più che a quello sociale».

Da un punto di vista genetico, il disturbo da ADHD ha «una forte componente ereditaria» (Barkley, 2018: 23) che determina nei soggetti con ADHD una diversa sequenza e lunghezza del gene, chiamato polimorfismo. A tal riguardo Barkley (2018:23-24) afferma che:

queste variazioni nella lunghezza e nella ripetizione dei geni sono dette “polimorfismi”. La diversa sequenza del gene nei casi di ADHD porta alla sintesi di proteine, e altre molecole, diverse, determinando vari cambiamenti strutturali nel cervello. Tali variazioni cerebrali a loro volta determinano un diverso funzionamento cerebrale-talmente diverso che a volte compare l'ADHD.

Da un punto di vista neurologico, le aree cerebrali che presentano un funzionamento difficoltoso e una struttura organica diversa rispetto i bambini normodotati, sono: «la corteccia prefrontale, due gangli della base (il caudato, il globus pallidus) e parte del cervelletto» (Re et al, 2010: 24). Inoltre, si rileva «che lo sviluppo del cervello, in queste aree, è in ritardo di due o tre o anni, specialmente nei lobi frontali» (Barkley, 2018: 16). Di conseguenza, la compromissione di queste aree cerebrali risulta nodale alla comprensione del Disturbo da ADHD, «in quanto proprio queste regioni, di dimensioni inferiori nei soggetti con ADHD, presiedono alla regolazione delle funzioni attentive» (Re et al., 2010: 24).

Nello specifico, presentiamo in sintesi il ruolo delle strutture cerebrali appena accennate, come riportano Re et al. (2010: 24-25):

- la *corteccia prefrontale* destra è la zona cerebrale interessata al controllo della vigilanza, dell'attenzione volontaria e sostenuta;

- il *nucleo caudato* ed il *globo pallido* sono implicati nel monitoraggio dei movimenti automatici, calibrazione dell'attenzione, della memoria di lavoro, delle funzioni esecutive e nell'apprendimento implicito;
- il *cervelletto* è coinvolto nella pianificazione dei movimenti.

In aggiunta, la corteccia cerebrale e i gangli di basi sono aree cerebrali ricche di recettori per la dopamina, la quale sembra «sia il principale neurotrasmettitore responsabile delle manifestazioni sintomatologiche dell'ADHD. [...] La dopamina ha funzione inibitoria e serve a modulare l'attività degli altri neuroni, pertanto si ritiene che essa agisca riducendo la capacità di inibire comportamenti inadeguati» (Re et al., 2010: 25).

Infine, per concludere questo breve excursus eziologico del Disturbo da ADHD, risulta fondamentale menzionare brevemente i fattori di rischio collegati alla sindrome da ADHD, ovvero «condizioni, o fattori, [che] potrebbero interferire con la crescita e il funzionamento del cervello, specialmente nelle aree cerebrali connesse all'ADHD» (Barkley, 2018: 26). Essi possono essere rappresentati da cause perinatali: fumo, piombo, sindrome alcolica fetale, esposizione all'alcol e basso peso alla nascita.

Per concludere, riportiamo di seguito il diagramma (Fig. 20) proposto da Barkley (2018:27), nel quale vengono rappresentate graficamente le cause eziologiche della Sindrome da ADHD.

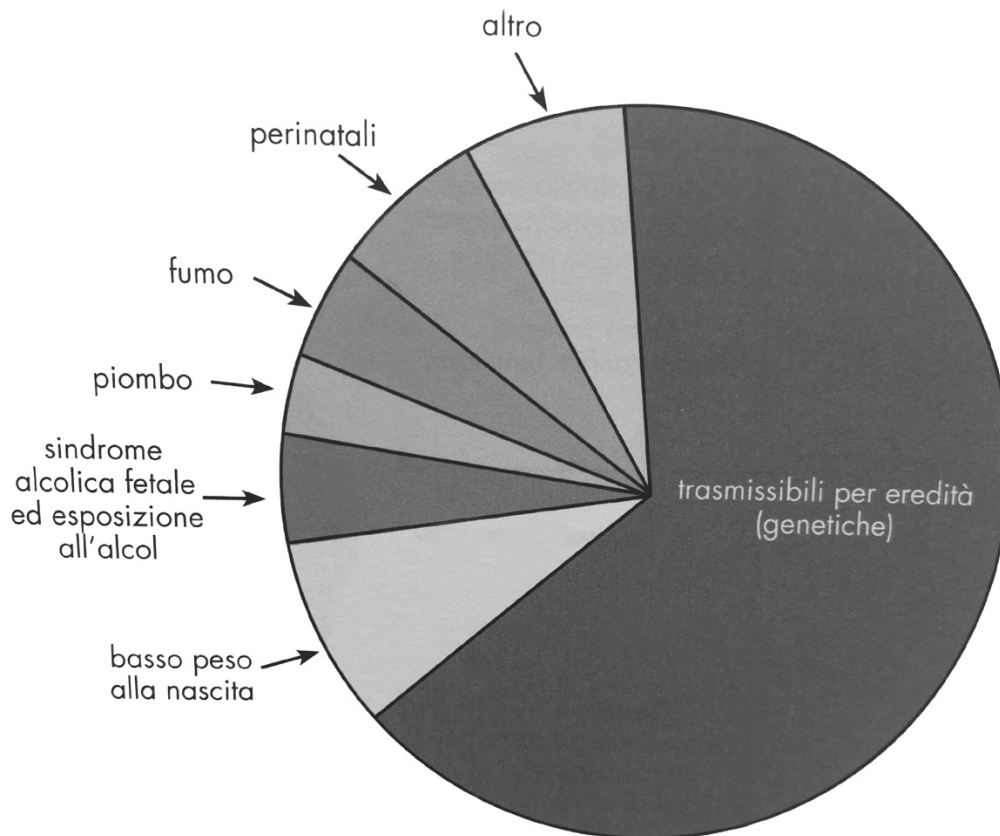


Figura 20 Eziologia dell'ADHD (Nigg, 2006, in Barkley, 2018: 27)

## 5.2 I sintomi primari: Disattenzione, Iperattività, Impulsività

Con il termine “sintomo” si fa riferimento a «tutti quei comportamenti o quell’insieme di comportamenti che definiscono una dimensione del disturbo» (Marzocchi, 2010: 98). Nei bambini con ADHD i sintomi del disturbo che si riscontrano, così come figura nei due manuali diagnostici (DSM-V e ICD-10), di cui abbiamo precedentemente parlato, sono l’iperattività, l’impulsività e la disattenzione.

### 5.2.1 Disattenzione

Al fine di comprendere meglio il deficit di attenzione nel bambino con ADHD, risulta fondamentale partire dal concetto di attenzione e dalle caratteristiche di questa funzione.

L’attenzione è la capacità di focalizzare, cioè portare e mantenere nel focus attentivo gli stimoli presenti nell’ambiente esterno e di organizzare risposte appropriate. Qualunque compito o attività, complessa o semplice, di routine o nuova, richiede l’utilizzo dei processi attentivi (AA.VV., 2013: 25).

Tuttavia, il bambino con ADHD manifesta difficoltà nella gestione e nel trattamento degli stimoli che provengono dal mondo esterno. Marzocchi (2010: 154) afferma, in merito, che il deficit attentivo dei bambini con ADHD fa riferimento alle «difficoltà incontrate nel selezionare solo le informazioni importanti (attenzione selettiva), nel concentrare l'attenzione su un determinato stimolo (attenzione focalizzata) e nel mantenere l'attenzione per un tempo prolungato (attenzione sostenuta)».

A questo riguardo, secondo uno studio di Charlotte Hannisch (in Marzocchi 2010) è stato analizzato il movimento oculare dei bambini con ADHD attraverso un *eye-tracker* ed è stato dimostrato che:

i bambini con Adhd spostano spesso lo sguardo verso stimoli irrilevanti, che quindi entrano nell'attenzione e occupano lo spazio che dovrebbe, invece, essere destinato all'elaborazione delle informazioni importanti per il raggiungimento degli obiettivi richiesti in quel momento (Marzocchi, Bongarzone, 2019: 166).

Pertanto, è semplice comprendere come gli studenti con ADHD, impegnandosi cognitivamente nella gestione di molti stimoli, i quali spesso non funzionali allo svolgimento dell'attività, sovraccaricano la memoria di lavoro. A tal proposito Marzocchi (2010: 166) afferma che «se la mia attenzione contiene tante informazioni, anche poco pertinenti, queste sovraccaricano la memoria a breve termine che non può gestire contemporaneamente troppi dati o attività» compromettendo il pieno raggiungimento degli obiettivi scolastici e personali. Infatti, sempre l'autore in oggetto, sottolinea che il deficit di attenzione non è obbligatoriamente uno stato di ipoattivazione, ma anzi, spesso è il contrario, infatti afferma:

Il deficit di attenzione non deve però essere visto esclusivamente come ipoattivazione – «Non riesce a stare attento perché è perso tra le nuvole» – ma potrebbe anche essere il contrario – «È distratto perché raccoglie e pone l'attenzione su ogni stimolo che si presenta, una specie di "iperattenzione"» (Marzocchi, Bongarzone, 2019: 426).

Conseguentemente, la difficoltà che riscontrano nel selezionare le informazioni conduce facilmente il bambino «a esaurire le energie e a stancarsi rapidamente, causando così una caduta anche negli apprendimenti; quando il bambino si rende conto di non aver assimilato la maggior parte delle informazioni, si sente frustrato e incapace, aumentando così il suo stato di disinteresse» (Marzocchi, Bongarzone, 2019: 438).

Nel dettaglio, le diverse funzioni dell'attenzione, come affermano Ianes et al. (2009: 14) e Cornoldi et al. (2013: 25) sono:

- *Attenzione sostenuta*: permette di rimanere attenti a lungo su attività che non richiede alti livelli di concentrazione, come per esempio quando si legge un romanzo. Ianes e colleghi (2009: 14) a tal riguardo affermano che «l'attenzione sostenuta consente di mantenere uno sforzo attentivo prolungato nel tempo, anche in compiti monotoni e che richiedono un basso livello di concentrazione per comprendere o elaborare il contenuto»;
- *Attenzione selettiva*: consente di rimanere focalizzati sullo stimolo principale, non lasciandosi distrarre da stimoli periferici secondari, come per esempio ascoltare la spiegazione dell'insegnante mentre fuori dalla classe ci sono dei ragazzi che giocano a calcio. Cornoldi e colleghi (2013: 26) definiscono l'attenzione selettiva come «la capacità di discriminare solo gli aspetti rilevanti di un compito o di una situazione, ignorando gli stimoli non rilevanti o marginali, per lavorare a un preciso scopo»;
- *Attenzione divisa*: è la funzione opposta a quella selettiva. L'attenzione divisa permette di rimanere concentrati su due input diversi, come ad esempio ascoltare la spiegazione e prendere appunti. Invero, come affermano Ianes e colleghi (2009: 14) «l'attenzione divisa consiste nel mantenere, contemporaneamente, un impegno attentivo su due categorie di stimoli, con l'elaborazione congiunta di diverse informazioni, senza che una di esse prevalga sull'altra e la mandi fuori dal focus attentivo»;
- *Shift d'attenzione*: permette di passare dalla focalizzazione attentiva di un input all'altro senza intaccare la qualità attentiva, come per esempio lavorare ad un compito e rispondere contemporaneamente a delle domande. Cornoldi e colleghi (2013: 26), a tal riguardo, definiscono lo shift d'attenzione come la funzione «che si esercita quando è necessario spostare il focus attentivo da un compito a un altro, con il prevalere di uno di uno di essere in maniera alternata».

Alla luce di quanto affermato, la maggior difficoltà dei bambini con ADHD è di mantenere a lungo lo sforzo attentivo focalizzato su un unico input, con il rischio, per via della difficoltà inibitoria, di distrarsi molto facilmente divagando con i pensieri e/o con il corpo. A questo proposito, Barkley (2018: 16) aggiunge:

Le persone con ADHD hanno problemi a mantenere l'attenzione e a perseverare nello svolgimento di un compito. Sono poco capaci di perseverare per riuscire a portare a termine in tempo gli incarichi in cui sono in gioco eventi differiti o futuri. Anche se cercano di perseverare nello svolgimento di compiti o nel proseguimento di obiettivi, tendono più degli altri a reagire alle distrazioni, cioè agli eventi che non hanno a che fare con il compito. Questi eventi distraenti non sono soltanto cose che succedono intorno a loro ma anche idee irrilevanti che vengono loro in mente. Il problema non è che rilevano questi distrattori più degli altri, ma che non riescono a inibire le loro reazioni ai distrattori stessi così bene come fanno gli altri.

Per concludere, citiamo testualmente i sintomi della disattenzione, tratti dall'opera di Marzocchi e Bongarzone (2019:111), dei quali, ai fini diagnostici, se ne devono ravvisare almeno 6, con una persistenza di almeno 6 mesi e con un'influenza negativa sulla vita del bambino:

- spesso non riesce a prestare attenzione ai particolari o commette errori di distrazione nei compiti scolastici, sul lavoro o in altre attività (ad esempio, trascura oppure omette i dettagli, il lavoro non è accurato);
- spesso ha difficoltà a mantenere l'attenzione sui compiti o sulle attività di gioco (ad esempio, ha difficoltà a rimanere concentrato durante una lezione, una conversazione o una lunga lettura);
- spesso non sembra ascoltare quando gli si parla direttamente (ad esempio, la mente sembra altrove, anche in assenza di distrazioni evidenti);
- spesso non segue le istruzioni e non porta a termine i compiti scolastici, le incombenze o i doveri sul posto di lavoro (ad esempio, inizia l'attività ma perde rapidamente la concentrazione e viene distratto facilmente);
- spesso ha difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle attività;
- spesso evita, prova avversione o è riluttante ad impegnarsi in compiti che richiedono sforzo mentale protratto;
- spesso perde gli oggetti necessari per i compiti o le attività;
- spesso è facilmente distratto da stimoli esterni;
- spesso è sbadato nelle attività quotidiane.

### **5.2.2 Iperattività**

La seconda componente sintomatologica della triade del Deficit di Attenzione con o senza Iperattività è proprio l'iperattività. Secondo Di Pietro (2010: 92):



Iperattività significa eccesso di movimenti. Pur essendo chiaro che c'è una grande variabilità di attività nella maggior parte dei bambini, non è molto chiaro il punto in cui il livello diventa eccessivo. L'iperattività si può riferire a un aumento del ritmo delle normali attività, a un aumento di azioni senza uno scopo, a movimenti secondari delle mani, irrilevanti per il compito (nervosismo), o a un aumento dei movimenti dell'intero corpo, eccessivi per la situazione (agitazione, irrequietezza). L'eccesso di movimenti si ha anche quando il bambino iperattivo è a letto e addormentato, perciò è improbabile che sia secondario al deficit d'attenzione.

L'iperattività può essere associata o meno al deficit di attenzione. Il bambino può presentare un sintomo piuttosto che un altro o entrambi. Infatti, come sostiene Di Pietro (2010: 91), il deficit attentivo «può presentarsi in associazione all'iperattività e, in questo caso, si parla di deficit dell'attenzione con iperattività», dove quest'ultima non rappresenta una conseguenza della distraibilità, in quanto «è stato osservato lo stesso eccesso di movimenti durante il giorno e durante le ore di sonno, ovvero quando non viene richiesta attenzione né alcun controllo comportamentale» (SINPIA, 2006: 67).

I sintomi dell'iperattività si ravvisano con una forte persistenza motoria soprattutto prima dei sei anni. Successivamente, diminuisce la frequenza di comportamenti caratterizzati da iperattività, ma aumenta un senso di irrequietezza che intacca momenti e aspetti della vita di tutti i giorni. A questo riguardo Cornoldi et al. (1996 :10) descrivono così l'evoluzione sintomatologica dell'iperattività:

Dai sei anni in poi diminuisce la frequenza e l'intensità di questi comportamenti, sebbene per loro sia sempre difficoltoso restare seduti a tavola per tutta la durata del pasto o guardare tranquillamente la televisione. Nell'età adolescenziale e adulta le manifestazioni dell'iperattività diminuiscono progressivamente di intensità ma non scompaiono del tutto e persiste un senso di irrequietezza, un'incapacità a stare fermo o impegnarsi in una stessa attività per un periodo prolungato.

Infine, riportiamo testualmente i sintomi dell'iperattività, tratti dall'opera di Marzocchi e Bongarzone (2019:111); dei quali, ai fini diagnostici, se ne devono ravvisare almeno 6 con una persistenza di almeno 6 mesi e con un'influenza negativa sulla vita del bambino:

- spesso agita o batte mani e piedi o si dimena sulla sedia;
- spesso lascia il proprio posto in situazioni in cui si dovrebbe rimanere seduti (ad esempio, in classe, in ufficio o laddove è richiesto di non alzarsi);
- spesso scorrazza e salta in situazioni in cui farlo risulta inappropriato;

- spesso è incapace di giocare o svolgere attività ricreative tranquillamente;
- spesso è «sotto pressione», agendo come se fosse «azionato da un motore» (ad esempio, è incapace di rimanere fermo, o si sente a disagio nel farlo per un periodo di tempo prolungato, come nei ristoranti, durante le riunioni...);

### 5.2.3 Impulsività

L'impulsività è la terza componente della triade sintomatologia del Deficit di Attenzione con o senza Iperattività. Essa viene definita «come un'incapacità di inibire i comportamenti e una difficoltà nel dilazionare la gratificazione» (Barkley in Re, Pedron, Lucangeli, 2010: 17). La SINPIA (Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza) definisce l'impulsività come lo stile del comportamento dei bambini iperattivi. Infatti, sottolinea che:

Il comportamento dei bambini iperattivi è caratterizzato da risposte scarsamente regolate. Alcuni bambini sembrano rispondere agli stimoli che ricevono dal contesto in modo inappropriato, agiscono senza pensare. Il termine «impulsività» è spesso utilizzato per descrivere tale stile di comportamento (SINPIA, 2006: 66).

L'impulsività è una caratteristica stabile nel tempo, dato che «rimane abbastanza stabile durante lo sviluppo (sebbene conosca diverse forme a seconda dell'età) ed è presente anche negli adulti con DDAI» (AA.VV., 2001: 23), che si può riscontrare sia sul piano cognitivo che in quello comportamentale. Secondo Barkley (1997) la difficoltà di inibizione comportamentale è dovuta a tre meccanismi cognitivi deficitari:

primo, i bambini con DDAI hanno difficoltà nell'inibire una risposta predominante (una risposta precedentemente associata a un rinforzo); secondo, questi bambini hanno difficoltà a fermarsi in corrispondenza di risposte che richiedono di attendere un certo periodo di tempo per decidere se continuare o meno l'esecuzione del compito (a causa di questa difficoltà, non possono permettersi una dilazione nel fornire risposte più appropriate quando considerano i compiti alla loro portata); terzo, i bambini con DDAI hanno delle difficoltà nel controllare le interferenze, cioè quando devono proteggere le loro risposte da stimoli esterni che competono con lo schema comportamentale principale richiesto (SINPIA, 2006: 66).

Altri studiosi invece presentano l'impulsività come una caratteristica strettamente comportamentale caratterizzata da una scarsa capacità di attesa e un irrefrenabile bisogno

di feedback immediato. Infatti, la SINPIA (2006: 66-67) conferma che «altri autori definiscono il concetto di impulsività in termini più propriamente comportamentali, sostenendo che i bambini iperattivi preferiscono una ricompensa immediata e sono motivati dalla necessità di mantenere un basso livello di attesa».

In conclusione, riportiamo testualmente i sintomi dell'impulsività, tratti dall'opera di Marzocchi e Bongarzone (2019:132), dei quali, ai fini diagnostici, se ne devono ravvisare almeno 6, con una persistenza di almeno 6 mesi e con un'influenza negativa sulla vita del bambino.

- spesso parla troppo;
- spesso «spara» una risposta prima che la domanda sia stata completata (ad esempio, termina le frasi dette da altri; non riesce ad attendere il proprio turno nelle conversazioni...);
- spesso ha difficoltà nell'attendere il proprio turno (ad esempio mentre aspetta in fila);
- spesso interrompe gli altri oppure è invadente nei loro confronti (ad esempio, interrompe conversazioni, giochi o attività; utilizza le cose degli altri senza chiedere o ricevere il permesso; adolescenti e adulti si inseriscono o subentrano in ciò che fanno gli altri).

### **5.3 Funzione Esecutive**

Secondo Barkley (2018) le macro-categorie sintomatologie, quali disattenzione, iperattività e impulsività, sono accumulate da un elemento fondamentale, nonché nodale, nella comprensione del disturbo da ADHD: la loro causa. A tal proposito, egli afferma che «questi sintomi sono dovuti alla presenza di deficit nelle [...] capacità mentali, spesso denominate funzioni esecutive» (Barkley, 2018: 16).

Prima di elencare quali sono le “capacità mentali” alle quali fa riferimento Barkley, è importante richiamare in questo contesto cosa si intende per funzioni esecutive. A tal riguardo, Barkley (1997 in Ianes et al., 2013: 24) sostiene che:

Per raggiungere un obiettivo nello studio o nel gioco occorre essere in grado di coordinare una serie di attività e funzioni cognitive, che assicurano flessibilità al nostro comportamento e permettono di gestire la distribuzione delle risorse attentive, di coordinare le sequenze delle varie azioni, e di effettuare al momento giusto il passaggio da un compito all'altro. Tali abilità sono denominate *funzioni esecutive*.

Marzocchi e Bongarzone (2019), invece, definiscono le funzioni esecutive come una capacità che genera benessere all'uomo, affermando che:

Le funzioni esecutive rappresentano la complessità della mente in cui pensieri, emozioni, stati fisiologici, comportamenti, interagiscono tra loro per favorire il nostro adattamento nel contesto quotidiano: essere adeguati nelle varie situazioni percependo un buon livello di benessere (Marzocchi, Bongarzone, 2019: 320).

Da un punto di vista neurologico, la parte interessata alle capacità mentali che compongono le categorie delle funzioni esecutive, è possibile localizzarla nel lobo frontale. Cornoldi (Ianes et al., 2013: 27) sottolinea, a tal proposito che:

Sebbene ancora non esista una risposta certa e univoca del funzionamento mentale dei bambini con ADHD, numerose ricerche affermano che i loro problemi principali riguardano il funzionamento dei lobi frontali che controllano l'attenzione sostenuta, la memoria a breve termine, [...] la pianificazione e la correzione degli errori [...]

Le funzioni esecutive che andremo ad analizzare in questa sede sono: la memoria di lavoro, il controllo inibitorio e la flessibilità cognitiva. Queste funzioni «emergono a partire dai 12 mesi in forma rudimentale, per poi svilupparsi significativamente tra i 4 e i 7 anni e continuare a crescere fino alla giovane età adulta» (Marzocchi, Bacchetta, 2011: 320).

### **5.3.1 Memoria di Lavoro**

La capacità attentiva riveste un ruolo fondamentale, nonché strettamente funzionale, nelle dinamiche di gestione, elaborazione e immagazzinamento delle informazioni. Richiamiamo, in questa sede, a scopo meramente esplicativo, il modello multistadiale di memoria (Fedeli, 2012: 67) (Fig. 21), il quale illustra il processo di memorizzazione che parte dall'input ambientale che entra all'interno dei magazzini sensoriali e di cui, tramite l'attenzione focalizzata, se ne raffinerà l'immagazzinamento solo di quella parte davvero rilevante per un determinato compito. Successivamente, la parte selezionata, attraverso l'analisi svolta dalla focalizzazione attentiva viene accomodata nella memoria a breve termine o memoria di lavoro e infine in quella a lungo termine, dopo ulteriori processi di codifica.

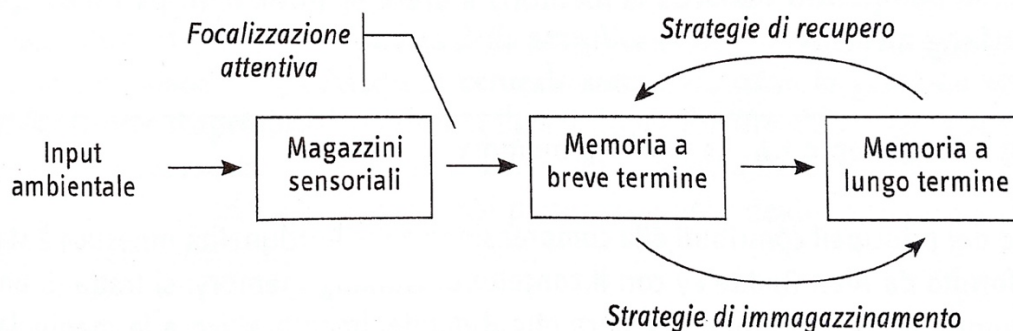


Figura 21 Il modello multistadiale di memoria (Fedeli, 2012: 67)

Alla luce della rappresentazione grafica del modello multistadiale di memoria, Fedeli. (2012: 66) sottolinea:

Nella parte sinistra della figura [...] si nota come l'intero processo di memorizzazione abbia inizio con l'ingresso di grandi quantità di input nei magazzini sensoriali, nei quali permangono per poche frazioni di secondo o al massimo pochi secondi. La focalizzazione attentiva permette ad alcuni di questi dati informativi di entrare nella memoria a breve termine e di subire processi di elaborazione più approfonditi e consapevoli, mentre tutte le altre informazioni vengono definitivamente perdute.

La memoria a breve termine concettualizzata da Alan Baddeley è quella parte del funzionamento mnestico che permette di elaborare, mantenere, recuperare informazioni nella memoria a lungo termine e rielaborarle in base a degli scopi ben precisi. Come afferma Baddeley (2010: 136, trad. nostra)<sup>165</sup> la *memoria di lavoro* è: «il sistema o i sistemi che si suppone siano necessari per tenere a mente le cose mentre si svolgono compiti complessi come il ragionamento, la comprensione e l'attività di apprendimento». Per esempio, la memoria a breve termine entra in gioco quando dobbiamo analizzare grammaticalmente una frase, rispetto al semplice atto di ripetere a memoria una frase, senza nessuna elaborazione. L'analisi grammaticale della frase richiede la manipolazione di conoscenze che si trovano nella memoria a lungo a termine.

Tuttavia, il bambino con ADHD presenta difficoltà nel mantenere presente in mente l'obiettivo del compito e di conseguenza nel selezionare le informazioni essenziali (attenzione selettiva) e nel recupero presso la memoria a lungo termine (recupero

<sup>165</sup> Versione originale : « the system or systems that are assumed to be necessary in order to keep things in mind while performing complex tasks such as reasoning, comprehension and learning »

mnestico) di tutte quelle conoscenze, precedentemente immagazzinate, utili allo svolgimento di un determinato compito.

Secondo Barkley (2018: 17):

il problema non riguarda tanto la memoria per i fatti, le conoscenze o le informazioni, quanto piuttosto le cose da fare e la persistenza necessaria a portarle a termine. Nonostante il tentativo di tenere a mente le informazioni necessarie per guidare il proprio comportamento verso un obiettivo o un compito, come le istruzioni o le consegne ricevute, qualunque distrazione disturberà o peggiorerà questo particolare tipo di memoria. [...] i bambini con ADHD sono smemorati. Ma come potete capire si tratta di un tipo particolare di smemoratezza, che consiste nel non ricordare ciò che avrebbero dovuto fare (dimenticare il futuro).

La memoria di lavoro è composta dalla memoria di lavoro verbale e memoria di lavoro non verbale.

La *memoria di lavoro non verbale* o *visuo-spaziale* si occupa di creare immagini mentali e interpretare eventi tramite schemi o immagini non verbali. La presenza di sequenze di immagini nella memoria permette di dare un senso al tempo, creare relazioni di causa-effetto e inferenze, attivare schemi retrospettivi, i quali permettono di gestire le attese e adeguare le interazioni sociali. A questo riguardo Westby e Watson (2010: 535, trad. nostra)<sup>166</sup> sottolineano che:

Questa funzione esecutiva rappresenta schemi non verbali o immagini per eventi. Il mantenimento di una sequenza di eventi nella memoria di lavoro fornisce la base per il senso umano del tempo, che a sua volta sensibilizza le persone a potenziali relazioni di causa-effetto. La capacità di attivare questi schemi permette il senso di poi e la preveggenza. [...] Tale senso di poi e premeditazione è alla base di capacità pragmatiche, che permettono alle persone di impegnarsi in interazioni sociali attese e appropriate. Il senso del tempo sensibilizza anche le persone a potenziali relazioni di causa-effetto che

---

<sup>166</sup> Versione originale : « This executive function represents non- verbal schemas or imagery for events. The retention of a sequence of events in working memory provides the basis for the human sense of time, which in turn, sensitizes persons to potential cause–effect relationships. The ability to activate these schemas allows for hindsight and forethought. [...] Such hindsight and forethought underlies pragmatic skills, enabling persons to engage in expected, appropriate social interactions. A sense of time also sensitizes persons to potential cause–effect relationships that are critical to developing mental schemas or mental models for texts. Such mental models enable the inferencing that is essential in comprehending texts that are heard or read. »

sono fondamentali per sviluppare schemi mentali o modelli mentali per i testi. Tali modelli mentali permettono l'inferenza che è essenziale nel comprendere i testi che vengono ascoltati o letti.

Pertanto, la specifica difficoltà del bambino con ADHD a carico della memoria non verbale è ravvisabile, per esempio quando occorre attivare quel meccanismo «che viene usato quando dobbiamo riprodurre una sequenza motoria o mantenere attiva in memoria la mappa per raggiungere una specifica destinazione» (Fedeli, 2012: 68).

Invece, la *memoria di lavoro verbale* o *linguaggio internalizzato* permette di riflettere, descrivere, dare istruzioni e farsi domande al fine di facilitare il *problem solving* e sviluppare regole che guidino il comportamento e il ragionamento morale. Il *self-speech* risulta fondamentale per dare valore ai comportamenti governati da regole e di conseguenza saper autoregolarsi. Pertanto, le persone con deficit nel linguaggio internalizzato, come i bambini con ADHD, necessitano di strumenti sempre chiari per regolare il proprio comportamento. A tal proposito Wetsby e Watson (2010: 536, trad. nostra)<sup>167</sup> affermano che la memoria di lavoro verbale:

Si usa parlare con se stessi per fornire riflessioni, descrizioni, istruzioni e domande, che a loro volta facilitano la soluzione dei problemi, lo sviluppo di regole per guidare il comportamento e il ragionamento morale. Senza un discorso interiorizzato, non si riesce a sviluppare l'apprezzamento del comportamento governato da regole e, senza questo, manca l'autoregolazione. Le persone con un linguaggio poco interiorizzato non parlano da sole attraverso le attività. [...] Quando un genitore o un insegnante lascia la stanza, le regole se ne vanno con loro. Le persone con deficit di linguaggio interiorizzato dipendono dagli altri per controllare il loro comportamento, fornendo regole chiare e ricompense immediate quando le regole vengono rispettate e punizioni quando non

---

<sup>167</sup> Versione originale : « It is used to talk with oneself to provide reflection, description, instruction, and questioning, which in turn facilitates problem solving, the development of rules to guide behavior, and moral reasoning. Without internalized speech, one fails to develop appreciation of rule-governed behavior and, without this, one lacks self-regulation. Persons with poor internalized language do not talk themselves through activities. [...] When a parent or teacher leaves the room, the rules leave with them. Persons with deficits in internalized language depend on others to control their behavior by providing clear rules and immediate rewards when the rules are obeyed and punishments when they are not obeyed. [...] Children with ADHD have consistently been found to be less mature in their self-speech and delayed in the sequence from public to private self-speech [...] Deficits in verbal working memory also affect reading comprehension. What is read must be held in mind as it is processed. Persons with ADHD report that when they read, they often forget what was read at the top of the page by the time they have reached the middle or bottom of the page. »

vengono rispettate. [...] I bambini con ADHD sono stati costantemente trovati meno maturi nel loro linguaggio e ritardati nella sequenza da pubblico a privato [...] I deficit nella memoria di lavoro verbale influenzano anche la comprensione della lettura. Ciò che viene letto deve essere tenuto presente mentre viene elaborato. Le persone con ADHD riferiscono che quando leggono, spesso dimenticano ciò che è stato letto in cima alla pagina nel momento in cui hanno raggiunto il centro o il fondo della pagina.

Inoltre, come riportano Wetsby e Watson (2010) il deficit a carico della memoria di lavoro verbale rende difficile il mantenimento in mente delle informazioni mentre si elaborano le strategie utili alla loro elaborazione, infatti i bambini con ADHD ravvisano difficoltà nella comprensione del testo, in quanto dimenticano facilmente quello che è stato letto poche pagine prima.

Barkley (2018), circa la memoria di lavoro, afferma che la disattenzione dei soggetti con ADHD sia proprio la conseguenza del funzionamento deficitario della capacità di mantenere in mente l'obiettivo. Infatti, afferma che:

Buona parte della disattenzione delle persone con ADHD deriva dall'incapacità di tenere a mente l'obiettivo che hanno scelto o che è stato assegnato loro e ciò che esso implica, nonché di verificare quando esso è stato raggiunto. Tale incapacità riflette una carenza nella memoria di lavoro, cioè ricordare cosa devono fare (Barkley, 2018: 17).

Per concludere, la difficoltà nel gestire i processi di elaborazione delle informazioni nella memoria di lavoro verbale e non verbale viene aggravata dalla difficoltà nel controllo inibitorio, conseguenza del meccanismo impulsivo che li caratterizza.

### **5.3.2.1 Pianificazione e *problem solving***

Per pianificare un compito o risolvere una situazione occorre riuscire a considerare varie opzioni e ipotizzare vari passaggi al fine di raggiungere un determinato obiettivo. Tuttavia, come abbiamo visto, i soggetti con ADHD hanno difficoltà nell'elaborazione e manipolazione delle informazioni al fine di perseguire un obiettivo preciso (cfr. 1.3.1.2.) Come afferma Barkley (2018: 18):

Le persone con ADHD tendono ad avere difficoltà a immaginare varie alternative possibili quando si tratta di superare degli ostacoli nel perseguimento di un obiettivo o



di risolvere un problema. Un deficit connesso a questo riguarda la capacità di formulare ed eseguire le fasi necessarie al conseguimento di un obiettivo.

### **5.3.2 Controllo inibitorio**

In merito alla difficoltà di mantenere lo sforzo attentivo sostenuto per tutta la durata di un'attività scolastica monotona e lunga, lo studente con ADHD non riesce ad inibire pensieri e movimenti. In generale, non riesce ad isolare tutte le fonti di distrazione che potrebbero vanificare tutti i suoi sforzi. A questo riguardo Barkley (2018: 17) afferma che:

i bambini e gli adolescenti con ADHD non sono soltanto impulsivi (carenti di inibizione) nell'agire, cosa che li porta ad andare in giro, toccare tutto e in generale fare troppe cose (iperattività). Il loro deficit inibitorio si estende anche al comportamento verbale (parlano troppo) e alle loro attività cognitive, cioè al pensiero (decisione impulsive).

Conseguentemente, questa mancanza di inibizione si ripercuote negativamente su diversi ambiti del suo vivere scolastico, in quanto non riesce a controllare le risposte automatiche. Trasposta in ambito didattico, la difficoltà di inibizione del bambino non gli consente di analizzare attentamente la situazione e gli input che gli vengono proposti, al fine di elaborare un output degno di una riflessione accurata. Secondo Ianes et al. (2009: 20):

Il bambino ADHD ha marcate difficoltà a inibire le risposte automatiche, cioè quelle che istintivamente tendiamo a mettere in atto prima di riflettere su quale sia la migliore.

Per risolvere un compito o affrontare una situazione complessa è necessario considerare gli stimoli e le informazioni utili allo scopo e pianificare una possibile soluzione. La gestione simultanea di tali aspetti è molto difficile per un soggetto con ADHD perché ogni stimolo distraente, esterno al compito, lo distoglie dallo stesso o da qualunque altra azione in corso.

#### **5.3.2.1 Percezione del tempo**

La difficoltà di inibizione degli stimoli irrilevanti comporta che spesso il bambino con ADHD sia impegnato a seguire più stimoli contemporaneamente, generando una percezione del tempo alterata. Per esempio, egli al posto di seguire unicamente il focus del momento, come l'insegnante che spiega, sarà portato anche a cercare le cose nello

zaino, a guardare fuori dalla finestra e a parlare con il compagno di banco, dilatando l'arco temporale della spiegazione. Ianes et al. (2009: 21), a tal riguardo, afferma che:

Dalla difficoltà a eliminare gli stimoli non rilevanti deriva anche una percezione del tempo alterata. [...] Se nell'arco di cinque minuti il primo bambino segue un unico stimolo (l'insegnante che parla), il secondo ne segue molti di più, con la conseguenza, in termini di tempo, che per quest'ultimo i cinque minuti saranno percepiti come un periodo di tempo maggiore.

### **5.3.3 Flessibilità cognitiva**

Il bambino con ADHD ha difficoltà a coordinare le proprie risorse al fine di raggiungere un obiettivo futuro. La flessibilità cognitiva riguarda proprio questa capacità di adattamento a nuove situazioni in vista di una ricompensa futura.

Come affermano Marzocchi e Bacchetta (2011: 322) «la flessibilità cognitiva permette di mantenere in stato di attivazione un programma motorio complesso in attesa di una risposta motoria futura».

#### **5.3.3.1 Difficoltà nel gestire le gratificazioni**

I bambini con ADHD, ma anche gli adulti, riescono ad essere più produttivi se l'attività o il compito che svolgeranno, oltre ad essere breve, contempla la possibilità di avere una ricompensa al termine del lavoro. La ricompensa può essere sia verbale o materiale, purché sia tempestiva. A tal riguardo, Cornoldi (Ianes et al., 2013: 29) descrive il bambino con ADHD affermando che:

I bambini con ADHD sono positivamente motivati da premi purché vengano considerate alcune condizioni nel loro utilizzo, in particolare il fatto che essi non riescano ad attendere prima di ricevere una gratificazione e necessitino di frequenti e rapidi feedback sul loro modo di agire e di lavorare. Di fronte alla scelta tra una piccola ricompensa immediata e una maggiore ma più lontana nel tempo, in genere scelgono la ricompensa immediata.

## **5.4 Conclusione**

Il Deficit di Attenzione con o senza Iperattività, come abbiamo delineato in questo contributo, si manifesta essenzialmente in tre sintomi primari ovvero la disattenzione, l'iperattività e la impulsività. Questi bambini, infatti, impropriamente vengono definiti studenti "con la testa per aria" e soprattutto "monelli". È proprio su questo punto che vorremmo che la riflessione condotta in queste pagine possa sensibilizzare circa le cause del disturbo che si palesano tramite la triade sintomatologica dell'ADHD (disattenzione, iperattività e impulsività). Pertanto, in questo contributo, abbiamo cercato di dare spazio alle funzioni esecutive, come la memoria di lavoro, la flessibilità cognitiva, la posticipazione di gratificazioni e la percezione del tempo, di cui ne risulta fondamentale lo studio, al fine di poter strutturare l'ambiente didattico e le attività in modo tale da non mettere a dura prova delle abilità direttamente inficiate dal deficit delle funzioni esecutive. A questo proposito, cercheremo di studiare le abilità linguistiche dello studente con ADHD con l'obiettivo di selezionare degli strumenti o metodologie atte ai suoi bisogni educativi e linguistici specifici e speciali.

## IL DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE CON O SENZA IPERATTIVITA' E LE COMPETENZE LINGUISTICHE

---

Il Disturbo da Deficit di Attenzione con o senza Iperattività è spesso associato ad un rendimento scolastico deficitario dovuto alla comorbidità con altri disturbi, come quello Specifico dell'Apprendimento. Tuttavia, gli studenti con ADHD, senza comorbidità ravvisano ugualmente difficoltà nelle attività formative causate dalla natura intrinseca dello stesso disturbo. Re e Cornoldi (2010: 316, trad. nostra)<sup>168</sup> in merito alle difficoltà che ravvisano gli studenti con ADHD sottolineano che:

Il disturbo è tipicamente associato a scarsi risultati scolastici. Infatti, alcuni bambini affetti da ADHD (ad esempio, 20-30%) possono avere una comorbidità con i disturbi specifici dell'apprendimento, ma i bambini affetti da ADHD senza tale comorbidità possono anche incontrare difficoltà a scuola, soprattutto quando i loro deficit di regolazione (nella pianificazione, nell'organizzazione, nel monitoraggio, ecc.) sono in conflitto con le richieste dei compiti, come ad esempio nella risoluzione dei problemi.

Come riportano Westby e Watson (2010), i bambini con Disturbo da Deficit di Attenzione con o senza Iperattività, oltre a presentare livelli intellettivi nella norma, mostrano anche un livello appropriato alla loro età nei test linguistici.

I disturbi del linguaggio dei bambini affetti da ADHD non sono sempre facilmente riconoscibili. I bambini con ADHD in genere hanno punteggi adeguati all'età nei tradizionali test di intelligenza e di lingua. Anche se l'*ADHD-only* non è accompagnato da significativi ritardi linguistici generali, l'evidenza mostra una forte associazione tra ADHD e disturbi della comunicazione, particolarmente espressivi, pragmatici e di

---

<sup>168</sup> Versione originale : « The disorder is typically associated with poor scholastic outcomes. In fact, some ADHD children (e.g., 20-30%) can have a comorbidity with learning disabilities, but ADHD children without such a comorbidity may also encounter difficulties at school, especially when their regulative deficits (in planning, organization, monitoring, etc.) conflict with the task requests, such as in problem solving »

organizzazione del discorso. Questi deficit sono evidenti sia in ambito interpersonale che intrapersonale (Westby, Watson, 2010: 541, trad. nostra)<sup>169</sup>.

Come affermano anche Bruce et al. (2006) la comorbidità con altri disturbi (per esempio il Disturbo Specifico dell'Apprendimento) e le sintomatologie esternalizzate degli ADHD, quali disattenzione, iperattività, e impulsività, rendono difficile riconoscere i probabili deficit a carico del linguaggio dei bambini con ADHD. Infatti, affermano che:

È difficile eseguire i test in modo coerente e fare valutazioni valide e affidabili nei bambini affetti da ADHD, soprattutto in caso di disturbi del linguaggio comorbido. Oram et al. hanno suggerito che i sintomi principali dell'ADHD, cioè disattenzione, impulsività e iperattività, potrebbero confondere i risultati dei test linguistici, sia il risultato totale o solo le prestazioni su alcuni tipi di compiti. Hanno valutato l'influenza della procedura formale del test confrontando le prestazioni di tre gruppi di bambini: solo ADHD, ADHD + deficit del linguaggio e gruppo di controllo. Sia i bambini con diagnosi di solo ADHD che il gruppo di controllo si sono rivelati significativamente migliori dei bambini con ADHD + deficit del linguaggio (Bruce et al., 2006: 53, trad. nostra)<sup>170</sup>

Gli ADHD-*only*, quindi senza comorbidità, secondo Bruce et al. (2006) sembrano aver riportato risultati migliori nei test a loro sottoposti, rispetto agli ADHD con disturbo del linguaggio. A seguire, analizzeremo le abilità linguistiche basilari evidenziando le problematiche riscontrate dagli studenti con ADHD secondo gli studi condotti, le quali si inseriscono all'interno della cornice di riferimento glottodidattica dei Bisogni Linguistici Specifici (BiLS). In tal senso s'intendono:

---

<sup>169</sup> Versione originale: « The language disorders of children with ADHD-only are not always easily recognized. Children with ADHD-only typically have age-appropriate scores on traditional tests of intelligence and language. Although ADHD-only is not accompanied by significant general language delays, evidence shows a strong association between ADHD and communication disorders, particularly expressive, pragmatic, and discourse organization deficits. These deficits are evident in both interpersonal and intrapersonal domains »

<sup>170</sup> Versione originale: «It is difficult to carry out tests in a consistent manner and to make valid and reliable assessments in children with ADHD, especially with a comorbid language impairment. Oram et al. suggested that the core symptoms of ADHD, i. e. inattention, impulsiveness and hyperactivity, might confound the results on language tests, either the total result or only the performance on certain types of tasks. They evaluated the influence of the formal test procedure by comparing the performance of three groups of children: ADHD-only, ADHD + language impairment, and normal controls. Both the children diagnosed with ADHD-only and the normal controls performed significantly better than the children with ADHD + language impairment »

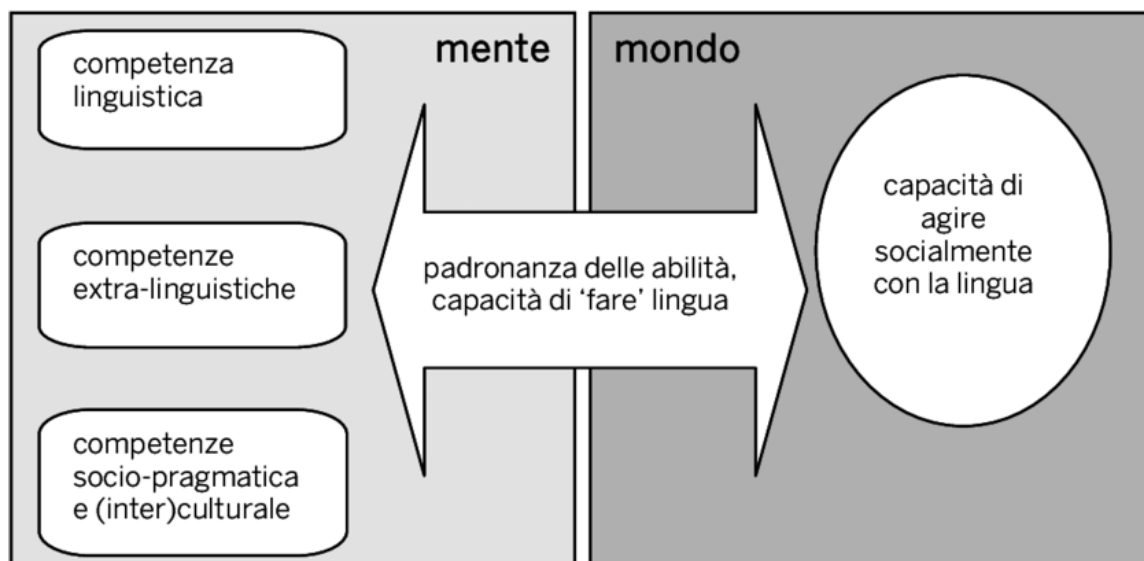
l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica (Daloiso, 2013: 644; 2015: 25; 2016: 31).

### **6.1 ADHD e abilità linguistiche: saper fare lingua**

La competenza linguistica, come afferma Balboni (2014: 86-87) è «la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, testuale [...] e lessicale» la quale si traduce in realtà comunicativa e linguistica attraverso la manipolazione delle abilità linguistiche, determinando la padronanza linguistica. Balboni (2014), a questo riguardo, parla di “saper fare lingua” e afferma:

Le competenze mentali [competenze linguistiche, competenze, extralinguistiche e contestuali] si traducono in azione comunicativa, nel saper fare lingua quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle abilità linguistiche, che non sono solo le cinque di base (ascolto, lettura, monologo, scrittura, dialogo), ma anche abilità manipolative come il riassumere, il tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura (Balboni, 2014: 87).

Il ruolo nodale delle abilità linguistiche nel permettere all'individuo di mettere in relazione e in comunicazione il mondo interno, ovvero quello presente nella mente, composto dalla competenza linguistica, extra-linguistica e socio-pragmatica e interculturale, e quello esterno, rappresentato dal mondo in cui agiamo socialmente con la lingua, viene rappresentato dal modello di competenza comunicativa di Balboni (2014: 86):



*Figura 22 Modello di competenza comunicativa (Balboni, 2014: 86)*

Il modello di competenza (Fig. 22) ci permette di sottolineare la bidirezionalità della freccia che mette in comunicazione il mondo interno da quello esterno, in quanto «da un lato, le competenze mentali divengono performance nel mondo, dall'altro, dal mondo arrivano testi e altri input che integrano, perfezionano, modificano, correggono le nostre grammatiche mentali» (Balboni, Caon, 2015: 22). Tale scambio è possibile grazie alla manipolazione delle abilità linguistiche, le quali si dividono in orali e scritte e in ricettive e produttive, come mostra la mappa della padronanza linguistica di Balboni (2012), riportata qui a seguire.

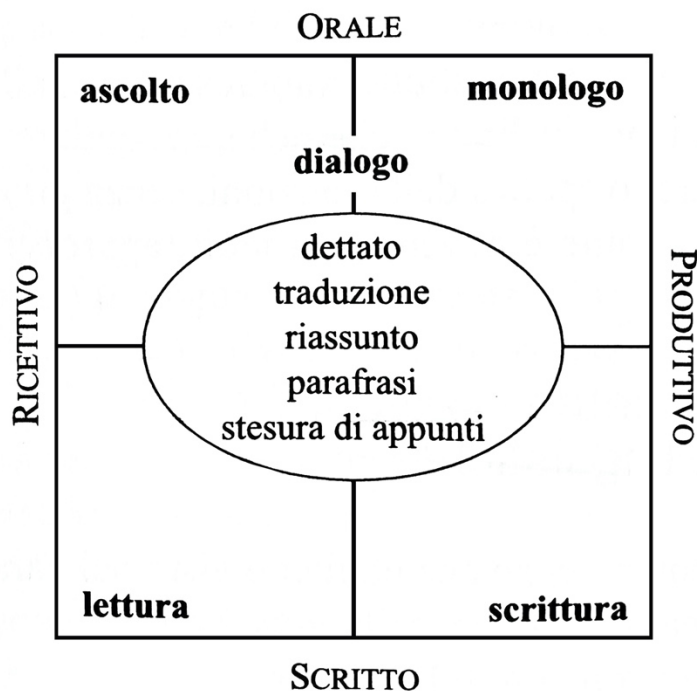


Figura 23 La mappa della padronanza linguistica di Balboni (2012: 136)

Come spiega Balboni (2012: 137) «le cinque abilità in neretto sono quelle di uso comune per la comunicazione; le abilità di trasformazione vengono usate in alcune nicchie professionali [...], ma sono abilità che vengono utilizzate soprattutto nella scuola al fine di esercitare lo studente nel lavoro sulla lingua».

Nello specifico del nostro campo di azione, andremo ad analizzare le abilità linguistiche produttive e ricettive apportando il contributo di alcune ricerche condotte negli ultimi anni al fine di comprendere quali difficoltà incontrano gli studenti con ADHD quando si trovano ad interagire con lo strumento linguistico.

Come vedremo a seguire, nello specifico di ogni singola abilità, gli studenti con ADHD mostrano difficoltà nella gestione della prova a loro assegnata, in quanto si rileva un deficit a carico delle funzioni esecutive, le quali rendono complessa la pianificazione e l'esecuzione di attività cognitive complesse. Infatti, come riporta Bosco (2004: 1):

il bambino con ADHD, pur conoscendo strategie e conoscenze metacognitive, faticò a metterle in pratica per l'incapacità di controllarsi. Ciò in accordo con quanto molti autori vanno affermando da qualche tempo, ovvero che la caratteristica principale dell'ADHD è un deficit di autocontrollo, cioè una difficoltà ad inibire e posporre le immediate risposte motorie (e forse emotive)



### 6.1.1 ADHD e abilità produttive

L'etichetta abilità produttive fa riferimento alle attività di produzione orale e produzione scritta. Entrambe le abilità seguono un percorso lineare di elaborazione del prodotto linguistico finale. Balboni (2013:119) afferma in merito che:

[la produzione orale e la produzione scritta] si elaborano e realizzano secondo un percorso abbastanza lineare: c'è una fase di concettualizzazione, di reperimento delle idee, seguita da una fase di progettazione del testo, di riordino delle idee; si passa poi alla realizzazione del testo, che ne caso di uno scritto può poi essere sottoposto ad una revisione.

L'assunto teorico appena proposto (Balboni, 2013) ci permetterà di leggere in maniera funzionale le difficoltà che incontrano gli studenti con ADHD in compiti formativi che richiedono un'elaborazione cognitiva complessa del prodotto linguistico.

#### 6.1.1.1 Produzione orale

L'iperattività e l'impulsività sono due delle sintomatologie esternalizzate degli studenti con ADHD, le quali influenzano l'aspetto comunicativo e sociale della vita di questi bambini e adolescenti. In particolare, Kaldonek (2018) sostiene che l'aspetto pragmatico della comunicazione, il quale direttamente implicato nella sindrome, non permette allo studente di raggiungere livelli avanzati da un punto di vista linguistico e comunicativo, in quanto spesso limita le interazioni sociali che risultano fondamentali nell'apprendimento di una lingua. A tal proposito, Kaldonek (2018: 200-221, trad. nostra)<sup>171</sup> afferma che:

La mancanza di autocontrollo, l'impazienza, il parlare a lungo e gli interventi inaspettati avranno un impatto sullo sviluppo dell'interazione e della produzione orale, soprattutto a livelli di competenza, dove [...] ci si aspetta che l'allievo presti attenzione a regole

---

<sup>171</sup> Versione originale : «Lack of self-control, impatience, extensive talking, and unexpected utterances will impact development of spoken interaction and production especially at proficient levels, where, [...] the learner is expected to pay attention to more complex social rules, wait for their turn in a longer spoken interaction, and respond appropriately. Since the individual with ADHD cannot voluntarily control their behaviour, they may struggle to develop effectively these socio-pragmatic aspects of speaking skills, and consequently will have difficulty to attain the advanced and proficient level of the overall language competence. »

sociali più complesse, attenda il suo turno in un'interazione orale più lunga e risponda in modo appropriato. Poiché l'individuo con ADHD non può controllare volontariamente il proprio comportamento, potrebbe avere difficoltà a sviluppare efficacemente questi aspetti socio-pragmatici della capacità di parlare, e di conseguenza avrà difficoltà a raggiungere un livello di competenza linguistica avanzato.

Anche Bellani e colleghi (2011) sottolineano l'incidenza della triade sintomatologia da ADHD nel linguaggio e nella comunicazione. Infatti, affermano che:

Anche se non sono inclusi nei criteri diagnostici fondamentali dell'ADHD, spesso possono essere presenti disturbi linguistici, che riguardano sia i domini linguistici che quelli pragmatici. Infatti, i sintomi dell'iperattività e dell'impulsività possono portare a parlare senza pensare o a non rispettare il proprio turno di parola nelle conversazioni, interrompendo il discorso degli altri e parlando in modo eccessivo. Questi sintomi possono riflettere una correlazione tra l'ADHD e le difficoltà negli aspetti pragmatici della comunicazione (Bellani et al., 2011: 311, trad. nostra)<sup>172</sup>.

I problemi pragmatici degli studenti con ADHD, aggiunge Tannock (in Bruce et al., 2006: 53, trad. nostra)<sup>173</sup> sono:

1) eccessiva produzione verbale durante le conversazioni spontanee, durante i momenti di transizione tra un'attività e l'altra e nelle situazioni ludiche, 2) diminuzione della produzione verbale e poca fluidità quando si trova di fronte a compiti che richiedono la pianificazione e l'organizzazione di risposte verbali, come nella narrazione o nel dare indicazioni 3) problemi di tempistica in termini di avvio della conversazione, di alternanza e di mantenimento o cambiamento di argomenti durante la conversazione.

---

<sup>172</sup> Versione originale : «Even if not included in the core diagnostic criteria of ADHD, language disturbances may often be present, affecting both linguistic and pragmatic domains. Indeed, hyperactive/impulsive symptoms may result in speaking without thinking or respecting the conversational turn in conversations, interrupting others' speech and talking excessively. These symptoms may reflect an association between ADHD and difficulties in pragmatic aspects of communication»

<sup>173</sup> Versione originale : «1) excessive verbal output during spontaneous conversations, during task transitions, and in play settings, 2) decreased verbal output and more dysfluencies when confronted with tasks that require planning and organization of verbal responses, as in storytelling or when giving directions, and 3) timing problems in terms of initiating conversation, taking turns, and maintaining or changing topics during conversation.»

Come si evince da quanto appena riportato, l'aspetto pragmatico incide notevolmente sulla sfera sociale e quindi, di conseguenza limita il raggiungimento di livelli avanzati da un punto di vista linguistico e comunicativo.

Secondo Westby e Watson (2010), le difficoltà pragmatiche degli studenti con ADHD sono direttamente collegate al funzionamento deficitario della memoria di lavoro e di tutte quelle capacità mentali che Barkley (2018) definisce Funzioni Esecutive (cfr. 5.2.4.), che comportano: deficit nelle interazioni pragmatiche, nell'organizzazione e coesione del discorso, nell'inferenza, nel monitoraggio della comunicazione e nella comprensione e nella risoluzione dei problemi.

A questo proposito, Westby e Watson (2010: 542, trad. nostra)<sup>174</sup> sottolineano che questi deficit sono ritenuti direttamente implicati nella dimensione pragmatica della comunicazione.

I disturbi associati sono direttamente correlati ai disturbi della funzione esecutiva e della memoria di lavoro. I deficit della funzione esecutiva si traducono in deficit nelle interazioni pragmatiche, nell'organizzazione/coesione del discorso, nell'inferenza, nel monitoraggio della comunicazione e della comprensione e nella risoluzione dei problemi.

Anche il DSM-V (APA, 2013: 49, trad. nostra)<sup>175</sup> riporta che «i deficit primari dell'ADHD possono causare difficoltà nella comunicazione sociale e limitazioni funzionali alla comunicazione efficace, alla partecipazione sociale o al raggiungimento di traguardi accademici».

Circa la centralità del ruolo delle funzioni esecutive, che risultano deficitarie nei soggetti con ADHD, Frenette e Crittenden (2018) sottolineano che tra quest'ultime, la funzione esecutiva strettamente collegata alle competenze cognitive complesse, quali il linguaggio e la comprensione, è la memoria di lavoro. Invero, affermano che:

---

<sup>174</sup> Versione originale : «The associated disorders are directly related to the impairments in executive function and working memory. The executive function deficits result in deficits in pragmatic interactions, discourse organization/cohesion, inferencing, monitoring of communication and comprehension, and problem solving. »

<sup>175</sup> Versione originale : «primary deficits of ADHD may cause impairments in social communication and functional limitations of effective communication, social participation, or academic achievement »

la memoria di lavoro include la capacità di un individuo di conservare, manipolare e sfruttare le informazioni per un momento, ed è fortemente legata al successo accademico. I risultati accademici sono anche legati all'acquisizione e al rendimento di diverse abilità cognitive complesse, come la comprensione della lingua e la comprensione della lettura (Frenette, Crittenden, 2018 : 122, traduzione mia)<sup>176</sup>.

Nel dettaglio, le difficoltà di ordine pragmatico che si riscontrano in soggetti con ADHD, come riportano Westby e Watson (2010: 542), sono:

- difficoltà ad aspettare il proprio turno durante uno scambio comunicativo;
- lunghezza degli eloqui in conversazioni spontanee;
- brevità e scarsa fluidità negli eloqui di risposta a specifiche domande o compiti;
- durante un dibattito o uno scontro poca competitività;
- difficoltà nella attività di *problem solving*;
- difficoltà nella comunicazione delle informazioni salienti ai compagni durante attività di cooperazione;
- difficoltà ad introdurre, gestire e mantenere una conversazione;
- difficoltà a cambiare argomento durante uno scambio comunicativo;
- difficoltà a rispettare il proprio turno di parola durante una conversazione;
- difficoltà ad adattare il linguaggio al contesto e all'interlocutore;
- frequenti intromissioni nelle conversazioni altrì e conseguente interruzione del locutore;
- difficoltà ad ascoltare ciò che viene detto;
- difficoltà di inibizione della risposta automatica a domande ancora non formulate interamente.

Bruce et al. (2006), infine, sostengono che i problemi pragmatici e del linguaggio sono dovuti ad un deficit in quelle attività che necessitano un rapido trattamento del linguaggio, il quale potrebbe essere dovuto ad un funzionamento deficitario della memoria di lavoro

---

<sup>176</sup> Versione originale : «la mémoire de travail, comprend l'habileté à un individu de retenir, manipuler et exploiter l'information momentanément, celle-ci étant fortement liée à la réussite scolaire. Cette dernière est également liée à l'acquisition et à l'exécution de plusieurs compétences cognitives complexes, telles que le langage et la compréhension en lecture.»

«secondo Cohen et al., anche i deficit della memoria di lavoro potrebbero causare alcuni dei problemi centrali dell'ADHD» (2006: 53, trad. nostra)<sup>177</sup>.

### 6.1.1.2 Produzione scritta

La produzione scritta, come le precedenti abilità, richiede un grande sforzo attentivo sostenuto e focalizzato, soprattutto quando ad essere manipolata è una lingua che, a differenza della lingua madre richiede un controllo maggiore, in quanto meno automatizzata. Come affermano Capodieci et al. (2018: 1, trad. nostra)<sup>178</sup>:

La scrittura è una delle competenze più complesse da imparare per tutti i bambini, e ancora di più per i bambini con ADHD, perché coinvolge diverse funzioni cognitive, come la pianificazione, la generatività, l'organizzazione, il monitoraggio, l'attenzione e la memoria a lungo termine, tra le altre, che fanno la differenza tra gli scrittori buoni e quelli scadenti e che sono tipicamente compromessi nei bambini con ADHD

Come abbiamo spesso affermato, i bambini con ADHD hanno un deficit nella memoria di lavoro che è fondamentale in ambito scolastico, in tutte quelle abilità ricettive (comprensione orale e comprensione scritta) e produttive (produzione scritta e orale). Nello specifico dell'abilità di scrittura, la memoria di lavoro permette di «recuperare e mantenere parole, idee, sequenze linguistiche e regole grammaticali dalla memoria a lungo termine; e monitorare e controllare informazioni concomitanti irrilevanti, essenziali nelle tipiche situazioni di scrittura della vita quotidiana. La scrittura più efficiente è quindi associata a una migliore gestione delle risorse della memoria di lavoro» (AA.VV., 2018: 2, trad. nostra)<sup>179</sup>.

---

<sup>177</sup> Versione originale: «according to Cohen et al., problems with working memory might also cause some of the core problems of ADHD»

<sup>178</sup> Versione originale: «writing is one of the most complex skills to learn for all children, and even more for children with ADHD, because it involves several cognitive functions, such as planning, generativity, organization, monitoring, attention, and long-term memory, among others, that make the difference between good and poor writers and that are typically impaired in children with ADHD.»

<sup>179</sup> Versione originale: «retrieve and maintain words, ideas, linguistic strings and grammatical rules from long-term memory; and to monitor and control irrelevant concurrent information, which is essential in typical everyday-life writing situations. Writing more efficiently is therefore associated with a better management of WM resources»

Kaldonek (2018: 220, trad. nostra)<sup>180</sup>, circa le difficoltà riscontrate nella produzione di testi scritti ad opera di studenti con ADHD, riporta che:

Gli studenti con ADHD possono commettere errori di ortografia nella scrittura di una sola parola, hanno difficoltà a pianificare le loro espressioni scritte, a mantenere la coerenza a livello sintattico, di struttura del paragrafo e in tutto il testo, a scrivere dettagliatamente e a correggere il loro lavoro.

Il numero di difficoltà che derivano dalla disattenzione suggerisce che gli individui con ADHD hanno difficoltà di scrittura specifiche, che presentano anche altri DSA. [...]

Tuttavia, analogamente alla scrittura accademica, possono avere difficoltà a mantenere la coerenza su diversi livelli di espressione orale, che possono includere una struttura di frase inappropriata e l'aggiunta di informazioni irrilevanti.

Come sottolinea Kaldonek (2018) è importante comprendere che alcune difficoltà nella produzione scritta sono simili a quelle riscontrate in bambini con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ma ciò che cambia è la causa di tali difficoltà. Infatti, l'autore succitato riporta che:

Ciò può essere esemplificato dal tipo di errori di ortografia, che negli individui con ADHD molto probabilmente riguarderanno l'inserimento di lettere, sostituzione e omissione piuttosto che di errori di ortografia che derivano da una più debole consapevolezza fonologica, che è la causa alla base delle tendenze dislessiche. Per contro, le difficoltà di scrittura dell'ADHD possono essere correlate a quelle della disgrafia, che è caratterizzata da difficoltà di coordinazione motoria (Kaldonek, 2018: 220, trad. nostra)<sup>181</sup>.

---

<sup>180</sup> Versione originale: «Students with ADHD can make spelling mistakes in single-word writing, have difficulty in planning their written expressions, maintaining coherence at the sentence level, paragraph and throughout the text, writing in detail, and proofreading their work.

The number of difficulties that stem from inattention suggests that individuals with ADHD have specific writing difficulties, which also feature other SpLDs. [...]

However, similarly, to writing in AL, they may struggle with maintaining coherence on different levels of spoken expression, which may include inappropriate sentence structure and adding irrelevant information. »

<sup>181</sup> Versione originale: «This can be exemplified by the type of misspellings, which in individuals with ADHD will most probably take a form of letter insertion, substitution, and omission rather than misspellings that stem from weaker phonological awareness, which is the underlying cause of dyslexic tendencies. On the other hand, handwriting difficulties in ADHD may comorbid with those in dysgraphia, which is characterised by difficulty in motor coordination. »

Pertanto, le difficoltà ortografiche nel Disturbo da ADHD sono ravvisabili in sostituzione di lettere, aggiunta di lettere o omissione di esse, ma la difficoltà ortografica non è dovuta, come nel caso di bambini dislessici in problemi fonologici o, ancora, come nelle situazioni di disgrafia, a difficoltà di coordinazione motoria. Tramite le ricerche a seguire, analizzeremo la causa di queste difficoltà che incontrano gli studenti con ADHD.

### 6.1.1.3 Ortografia

Capodieci et al. (2018) sottolineano che la maggiore difficoltà dei bambini con ADHD, per quanto riguarda l'abilità di scrittura, è l'ortografia. Infatti, essi affermano che:

In particolare, le difficoltà ortografiche dei bambini con ADHD non sono state studiate a fondo e la ricerca si è talvolta concentrata su situazioni specifiche piuttosto che sul caso generale di scrittura sotto dettatura, come nel caso di uno studio di Re e Cornoldi (2013) che ha rilevato che i bambini con sintomi di ADHD hanno commesso più errori ortografici rispetto ai bambini normodotati in compiti di copiatura, in particolare quando hanno dovuto scrivere accenti e doppie (AA.VV., 2018: 2, trad. nostra)<sup>182</sup>.

Queste difficoltà ortografiche, secondo Re, Mirandola, Esposito e Capodieci (2014) vengono aggravate in attività che richiedono la manipolazione della lingua come quelle del dettato. Infatti, gli autori, hanno riscontrato maggiori errori ortografici in situazioni di carico cognitivo, ovvero quando durante un dettato viene richiesto di trascrivere la frase che viene detta precedentemente. Come riportano Capodieci et al. (2018: 2, trad. nostra)<sup>183</sup>, i quali:

---

<sup>182</sup> Versione originale: «In particular, spelling difficulties of children with ADHD have not been thoroughly investigated and research has sometimes focused on specific situations rather than on the general case of writing under dictation, as in the case of a study of Re and Cornoldi (2013) who found that children with ADHD symptoms made more spelling mistakes than typically developing children in a copying task, particularly when they had to write accents and geminates»

<sup>183</sup> Versione originale: «They administered a dictation task to children with ADHD symptoms and matched controls, with and without a cognitive load on the verbal component of WM. The cognitive load (for the dual task methods see Baddeley, 2001) consisted in a concurrent request that involved retaining in memory a series of orally presented digits that the children heard just before the dictation and were asked to recall afterwards. The results showed that children with ADHD symptoms have problems with dictation tasks in general, and particularly under verbal WM loading, which makes them produce more phonological errors »

hanno somministrato un compito di dettatura con carico cognitivo sulla componente verbale della memoria di lavoro e uno senza ai bambini con sintomi di ADHD e al gruppo di controllo. Il carico cognitivo (per i metodi a doppio compito vedi Baddeley, 2001) consisteva in una richiesta simultanea che comportava il mantenimento in memoria di una serie di cifre presentate oralmente che i bambini sentivano poco prima della dettatura e a cui veniva chiesto di ripetere in seguito. I risultati hanno mostrato che i bambini con sintomi di ADHD hanno problemi con i compiti di dettatura in generale, e in particolare in attività di sovraccarico della memoria verbale, che gli fa commettere un numero maggiore di errori fonologici.

Questo dimostra che la memoria di lavoro, in quanto maggiormente implicata nell'attività ortografica, oltre a dover recuperare la rappresentazione grafica e mantenere in mente la parola da scrivere, quando si trova a dover gestire un ulteriore compito cognitivo rischia di offrire una produzione ortografica debole. Come aggiungono Capodieci et al. (2018: 2-3, trad. nostra)<sup>184</sup>:

L'ortografia consiste nel fissare nella mente il contenuto da scrivere e la sua rappresentazione ortografica, e nel dividere le parole nelle loro componenti fonologiche, se necessario: Se le risorse nella componente verbale sono occupate da una richiesta di memoria concomitante, allora le prestazioni ortografiche si deteriorano nei bambini con ADHD sia perché la loro memoria di lavoro è compromessa, sia perché hanno rappresentazioni ortografiche più deboli.

#### **6.1.1.3.1 Ortografia e dettato: una ricerca di Capodieci e colleghi**

Con l'interesse di analizzare quanto precedentemente affermato circa l'ortografia in situazioni cariche di compiti cognitivi, Capodieci et al. (2018) hanno sottoposto ad un gruppo di 26 bambini con i sintomi da ADHD, frequentanti la terza classe (9 bambini) della scuola primaria di primo grado, la quarta classe (8 bambini), la quinta classe (6 bambini) e la prima classe (3 bambini) della scuola primaria di secondo grado, i seguenti test:

---

<sup>184</sup> Versione originale: «spelling involves retaining the material to be written and its orthographic representation, and dividing words into their phonological components, where necessary: If resources in the verbal component are occupied by a concurrent memory request, then spelling performance will deteriorate in children with ADHD both because their WM is impaired and they have weaker orthographic representations.»



- 1 Prova di Dettato semplice che consisteva nello scrivere delle frasi sotto dettatura;
- 1 Prova di Dettato con simultaneo compito a carico della memoria verbale che consisteva nello scrivere una frase sotto dettatura e poi di trascrivere la sequenza di numeri pronunciata prima della frase;
- 1 Prova di Dettato con simultaneo compito a carico della memoria visuo spaziale che consisteva nello scrivere una frase sotto dettatura e di segnare la posizione dei punti che erano stati precedentemente visti

I risultati dei test, di cui a seguire il grafico (Fig. 24), mostrano che:

- il gruppo ADHD, nel complesso, commette più errori rispetto al gruppo di controllo, e che la media totale degli errori è 8.11 per i primi e 3.03 per i secondi;
- il gruppo ADHD fa registrare più errori di ortografia nel dettato con simultaneo compito a carico della memoria visuo spaziale (visuospatial condition) rispetto al semplice dettato (simple condition). La media di errori nelle tre prove è: 4:40 nel dettato semplice, 5:38 nel dettato con compito a carico della memoria visuo spaziale (visuospatial condition) e 5:15 nel dettato con compito simultaneo a carico della memoria verbale (verbal condition).

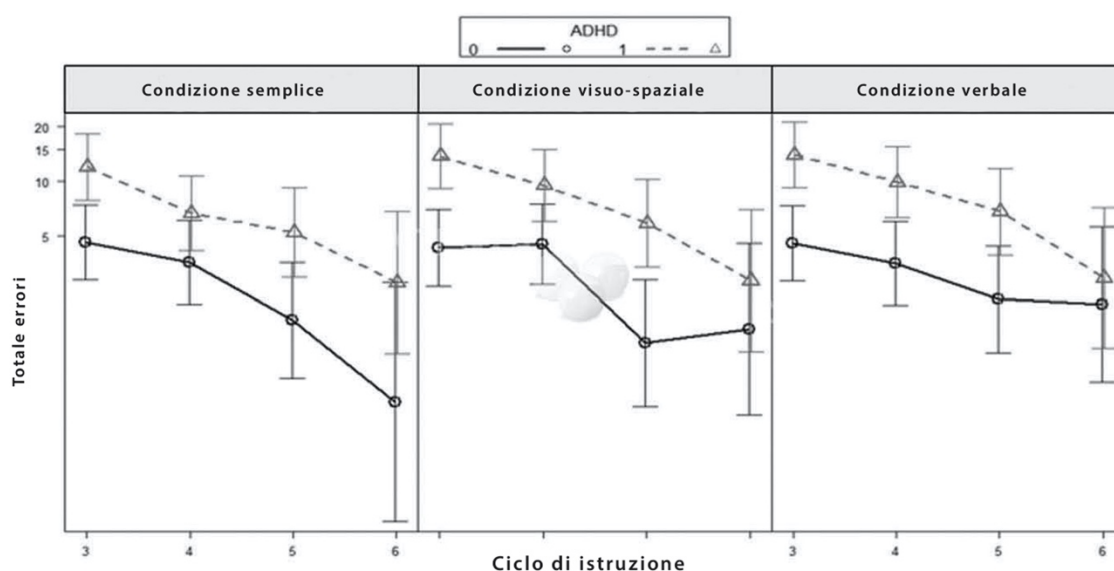


Figura 24 Rappresentazione grafica degli errori ortografici riportati nei tre tipi di prove di dettato (AA.VV., 2018: 9, trad. nostra)

Inoltre, la ricerca sottolinea come il grado scolastico incida sul numero di errori. Infatti, il maggior numero di errori è riscontrabile tra la terza e la quarta classe della scuola

primaria di primo grado, rispettivamente con una media di 7.73 e 5.76, mentre un buon riscontro si ravvisa nella quinta classe e nella prima classe della scuola primaria di secondo grado, rispettivamente con i seguenti risultati 3.28 e 1.98.

Riguardo i sottotipi di ADHD la ricerca riporta le seguenti medie ripartite nelle diverse prove di dettato:

- *Sottotipo iperattivo- impulsivo*: dettato semplice (8.60), dettato con simultaneo compito a carico della memoria verbale (10.88), dettato con simultaneo compito a carico della memoria visuo spaziale (8.24)
- *Sottotipo disattento*: dettato semplice (8.84), dettato con simultaneo compito a carico della memoria verbale (11.91), dettato con simultaneo compito a carico della memoria visuo spaziale (11.88);
- *Sottotipo combinato*: dettato semplice (9.77), dettato con simultaneo compito a carico della memoria verbale (11.99), dettato con simultaneo compito a carico della memoria visuo spaziale (12.16)

Il gruppo di ricerca in oggetto composto da Capodieci e colleghi ha inoltre analizzato un secondo elemento caratterizzante la produzione scritta: la velocità di scrittura.

Il test della velocità di scrittura è stato somministrato dopo i 3 tipi di dettati e consisteva nello scrivere sotto dettatura i numeri cardinali entro un determinato arco temporale stabilito dallo sperimentatore. I risultati riportano che «i bambini con ADHD e i bambini di controllo hanno scritto un numero simile di lettere in 60 s» (AA.VV., 2018: 12, trad. nostra)<sup>185</sup>. Invece, è stata riscontrata una differenza circa il grado scolastico, infatti, come affermano Capodieci et al. (2018: 12, trad. nostra)<sup>186</sup> «i bambini in terza e quarta elementare scrivevano più lentamente (M = 94,74 [19,95]) rispetto a quelli in quinta elementare o prima media (M = 126,67 [19,80])».

---

<sup>185</sup> Versione originale: «the ADHD and control children wrote a similar number of letters in 60 s.»

<sup>186</sup> Versione originale: «children in third and fourth grade writing more slowly (M = 94.74 [19.95]) than those in fifth and sixth grade (M = 126.67 [19.80]) »

### **6.1.1.3.2 Ortografia e velocità: una ricerca di Dovigo e Re**

Un'ulteriore ricerca è stata condotta da Dovigo e Re (2013) sottoponendo a 18 studenti frequentanti la seconda, la terza, la quarta e la quinta classe della scuola primaria di primo grado, le seguenti prove:

- 1 Prova di Velocità di scrittura: essa consisteva nello scrivere i numeri cardinali a parole partendo dal numero uno, avendo un minuto di tempo;
- 1 Prova di Dettato: esso prevedeva un'attività di dettatura di un testo adattato a seconda del grado di istruzione degli studenti;
- 1 Prova di Copia: essa riguardava l'attività di copiatura di un testo, avendo a disposizione 5 minuti.

In questa sede tratteremo la capacità ortografica dei bambini con ADHD che si è voluta testare nella prova di Dettato e di Copia, invece, per quanto concerne l'indice di velocità a carico della prova medesima e di Copia verrà discusso nella trattazione a seguire.

Gli errori di ortografia sono stati divisi in 3 principali categorie:

- Errori Fonologici: errori dovuti all'errata corrispondenza tra grafema e fonema (es forte per porte), inserimento di lettere o sillabe (es tavolo per tavola), capovolgimento di grafemi (la per al); grafemi non corretti (pesca per pesce);
- Errori non Fonologici: errori a carico della rappresentazione ortografica della parola (es in cinta per incinta, quadro per quadrato) senza errore di corrispondenza tra grafema e fonema;
- Accenti e Doppie: aggiunta o omissione di accenti o consonanti.

Per comprendere meglio i risultati emersi dalle prove precedentemente menzionate, si allegano i dati a seguire (Fig. 25)

	Gruppo ADHD N = 18		Gruppo controllo N = 18		t	gdl	Sig.
	M	DS	M	DS			
N_Graf	68.56	26.17	79.89	20.08	-1.458	34	p > .05
N-Par	36.06	16.22	42.56	11.51	-1.387	34	p > .05
EF_dettato	1.94	1.35	0.50	0.86	3.833	34	p < .05
ENF_dettato	1.00	1.14	0.67	0.69	1.065	34	p > .05
ACCDOPP_dettato	4.89	4.6	0.50	0.79	3.990	34	p < .001
ERRtot_dettato	7.83	5.76	1.67	1.46	4.402	34	p < .001
% EF_copia	6.63	6.70	1.17	1.39	3.388	34	p < .05
% ENF_copia	1.68	2.78	0.37	1.15	1.850	34	p > .05
% ACCDOPP_copia_	3.37	3.60	0.49	1.33	3.188	34	p < .05
% ERRtot_copia	11.69	7.81	2.04	2.03	5.077	34	p < .001

*Legenda:* N-Graf = numero di grafemi nella prova di Velocità; N-Par = numero di parole nella prova di Copia, EF = errori fonologici; ENF = errori non fonologici; ACCDOPP = accenti e doppie; ERRtot = somma ef, enf, accdopp.

*Figura 25 Risultati della prova di Velocità e di Copia dei gruppi in esame (Dovigo, Re, 2010: 516)*

La prova di Copia ha mostrato che i bambini con ADHD scrivono meno parole rispetto a quelli appartenenti al gruppo di controllo (rispettivamente: 36.06 e 42.56) e commettono molti più errori ortografici (rispettivamente 11.69 e 2.04). Nel dettaglio il maggior numero di errori è stato riscontrato nella categoria fonologica, nella quale riportano una media di 6.63 in rapporto al gruppo di controllo che presenta una media di 1.17. Per quanto concerne gli altri tipi di errori ortografici, il gruppo ADHD e quello di controllo hanno riportato rispettivamente: Accenti e doppie 3.37, Errori non fonologici 1.68 e 0.37, e 0,49. Come affermano gli autori in merito alla suddetta prova:

Nella prova di copia la categoria in cui gli studenti con caratteristiche ADHD hanno commesso più errori è stata quella degli Errori Fonologici, probabilmente questi errori sono riconducibili ad errori di distrazione in fase di trascrizione, perché sono gli errori che evolutivamente scompaiono per primi (Dovigo, Re, 2013: 518).

Invece, per quanto concerne la prova di Dettato, i risultati hanno confermato quanto era già emerso nella prova di Copia: gli studenti con ADHD commettono più errori ortografici in totale, rispetto agli studenti del gruppo di controllo (rispettivamente 7.83 e 1.67) e nello specifico gli errori maggiormente riscontrati, come nella prova di Copia, sono stati: Errori Fonologici (rispettivamente 1.94 e 0.50) e Errori di Accenti e Doppie (rispettivamente 4.89 e 0.50). Gli Errori non Fonologici ammontano rispettivamente a 1.00 per gli studenti con ADHD e 0.67 per gli studenti di controllo.

Pertanto, in conclusione, gli autori sostengono che gli studenti con ADHD hanno compiuto molti errori in tutte le categorie di Errori, in particolare errori fonetici, rispetto al gruppo di controllo e che la capacità di gestione di questo aspetto linguistico è strettamente collegato alla capacità attentiva, in quanto ancora non perfettamente sviluppato. In merito agli errori fonetici, Dovigo e Re (2013) affermano che:

Quest'ultimi, in accordo con i risultati ottenuti in ricerche precedenti [...] sono risultati gli errori più presenti nei dettati dei bambini con caratteristiche ADHD, confermando quindi ulteriormente l'ipotesi secondo cui la gestione della componente fonetica della lingua è quella che si sviluppa più tardi e che richiede un maggior controllo attentivo, che è deficitario nei bambini con ADHD (Dovigo, Re, 2013: 518).

Tuttavia, nella prova di Copia il maggiore numero di errori, invece, è stato ravvisato a carico dell'aspetto fonologico e non di quello fonetico, sebbene sempre significativamente presente. In merito, nella ricerca, si legge:

Analizzando invece le varie tipologie di errore compiuti nella Prova di Copia dai bambini con caratteristiche ADHD è stato riscontrato un maggior numero di errori fonologici rispetto agli errori di accenti e doppie. Questo dato è in contrasto con i risultati della Prova di Dettato e con le assunzioni di base dei modelli teorici sull'apprendimento della scrittura (Frith, 1985), secondo cui gli errori fonologici sono quelli che evolutivamente diminuiscono per primi (Dovigo, Re, 2013: 518).

Infine, la presenza di errori fonologici nella prova di Copia, quindi con il testo da copiare come supporto durante la prova, possono essere attribuiti ad errori di distrazioni in fase di trascrizione. A tal riguardo, Dovigo e Re (2013: 518) affermano:

Questo profilo relativo alle diverse tipologie di errori può in parte essere spiegato dalla facilitazione fornita dal testo. Infatti, avendo disponibile il testo, il bambino può essere aiutato a riconoscere immediatamente la modalità corretta di scrittura di forme linguistiche che possono essere scritte in modi chiaramente differenti e per le quali è messo in allarme (con la conseguenza di una diminuzione degli errori non fonologici), mentre possono sfuggirgli più specifici aspetti ortografici. La rilevazione di un numero elevato di errori fonologici, nonostante la costante disponibilità del testo, ci sembra almeno in parte riconducibile, sia per i bambini a sviluppo tipico ma ancora maggiormente per i bambini con caratteristiche ADHD, a errori di distrazione in fase di trascrizione.

Tuttavia, come emerge dall'analisi della velocità di scrittura, essa dipende dal tipo di attività proposta che, come nel caso dell'attività di dettatura basata su numeri cardinali, lo sforzo cognitivo richiedeva anche competenze ortografiche. Inoltre, attività che richiedono velocità di scrittura rischiano di far focalizzare l'attenzione dello studente sulla velocità che sull'accuratezza del processo di scrittura.

Analizzando gli indici di velocità di scrittura ottenuti dalla ricerca condotta da Dovigo e Re (2013) emerge che «dal confronto fra le prestazioni dei due gruppi nella Prova di Velocità di scrittura non è emersa nessuna differenza significativa» (Dovigo, Re, 2013: 516). Invece per quanto concerne l'indice di velocità nella prova di Copia, la quale richiedeva di copiare un testo in cinque minuti, è stato riscontrato che «i bambini del gruppo con caratteristiche ADHD hanno scritto in media meno parole, rispetto ai loro coetanei ma la differenza fra i due gruppi non è statisticamente significativa» (Dovigo, Re, 2013: 516).

#### **6.1.1.4 Espressione scritta**

Queste ricerche hanno avuto come obiettivo quello di testare l'aspetto ortografico della scrittura e la velocità di produzione. Re e Cornoldi (2010), invece, hanno svolto degli studi circa l'espressione scritta valutandola in termini qualitativi e quantitativi, in quanto essi affermano che:

Nonostante l'importanza dei problemi e delle difficoltà di apprendimento che i bambini affetti da ADHD incontrano a scuola, pochissimi studi si sono concentrati sulle loro capacità di scrittura. Tuttavia, la scrittura espressiva sembra essere associata in modo cruciale alle caratteristiche dell'ADHD. È infatti assodato che il processo di scrittura coinvolge una serie di processi esecutivi (memoria di lavoro, pianificazione, produzione e organizzazione delle idee, monitoraggio [...]) che creano una serie di difficoltà ai bambini affetti da ADHD (Re, Cornoldi, 2010: 320, trad. nostra)<sup>187</sup>.

---

<sup>187</sup> Versione originale: «Despite the importance of the problems and learning difficulties encountered by ADHD children at school, very few studies have focused on their writing skills. However, expressive writing seems crucially associated with ADHD characteristics. It is in fact well established that the writing process involves a series of executive processes (working memory, planning, ideas production and organization, monitoring [...]) that present difficulties for ADHD children»

Gli studenti con ADHD presentano alcune difficoltà in delle abilità di base che risultano fondamentali al fine di produrre un testo scritto. Queste abilità sono: produrre idee e organizzarle, pianificare la struttura del testo da un punto di vista stilistico, grafico e del contenuto e mantenere in mente lo scopo della produzione dando coerenza al testo e, nel momento della revisione, correttezza. A tal riguardo Re e Cornoldi (2010: 316) specificano che le difficoltà di espressione scritta degli studenti con ADHD, precedentemente citate, sommate alle difficoltà fonologiche e ortografiche, influenzano la qualità dell'espressione scritta nel suo complesso.

In generale, secondo alcuni studi condotti da Resta e Eliot (1994) e Ross et al. (1995) gli studenti con ADHD «sono veloci come i bambini del gruppo di controllo nell'attività di scrittura, ma di solito scrivono meno e performano qualitativamente peggio rispetto ai loro coetanei» (Re, Cornoldi, 2010: 316, trad. nostra)<sup>188</sup>.

#### **6.1.1.4.1 Espressione scritta: due ricerche di Re e Cornoldi**

L'analisi dell'espressione scritta è stata condotta su un gruppo di 33 bambini italiani con ADHD, frequentanti la terza, quarta, quinta classe della scuola primaria di primo grado, ai quali sono state sottoposte due attività di produzioni, nelle quali veniva richiesto di scrivere una lettera. Le due attività di produzioni erano le stesse, quella che variava era la condizione predominante: nella prima lettera vi erano delle facilitazioni, rappresentate dallo schema di stesura, il quale «si basava sulla scomposizione del processo di scrittura in una serie di passaggi e implicava l'uso di riquadri in cui i bambini potevano scrivere la loro idea» (Re et al, 2008 in Re e Cornoldi, 2010: 318, trad. nostra)<sup>189</sup>. Nella seconda, invece, non vi era presente alcuna facilitazione. La natura dello schema era del tutto inedita agli studenti e, come vedremo nella ricerca esposta a seguire di Re, Caeran e Cornoldi (2008), la familiarità con la struttura dello schema guida, sarà nodale al miglioramento della performance.

I risultati raccolti dai test saranno divisi in due categorie: dati qualitativi (Fig. 26) (adeguatezza, struttura, lessico e grammatica) e dati quantitativi (Fig. 27) (ricchezza delle

---

<sup>188</sup> Versione originale: «are as fast as controls in writing, but they usually write less and perform less well than their peer»

<sup>189</sup> Versione originale: «was based on decomposition of the writing process into a series of steps and involved boxes in which children could write their idea»

tematiche, lunghezza della lettera, percentuale di errori). L'obiettivo dello studio in questione era:

In primo luogo, cercare ulteriori prove di difficoltà nella scrittura espressiva dei bambini con ADHD; in secondo luogo, verificare se la conoscenza dichiarativa su come scrivere fosse legata alle difficoltà incontrate dai bambini con ADHD (Re, Cornoldi, 2010: 320, trad. nostra)<sup>190</sup>

		Condizione con facilitazione			Condizione senza facilitazione		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% CI
Adeguatezza	ADHD	2.79	1.24	2.35–3.23	3.06	0.90	2.74–3.38
	Controllo	3.15	1.12	2.75–3.55	3.48	0.79	3.20–3.77
Struttura	ADHD	2.79	0.86	2.48–3.09	2.97	0.88	2.66–3.28
	Controllo	3.21	0.89	2.90–3.53	3.45	0.87	3.15–3.76
Lessico	ADHD	3.09	0.68	2.85–3.33	3	0.66	2.77–3.23
	Controllo	3.39	0.79	3.11–3.67	3.45	0.90	3.13–3.78
Grammatica	ADHD	2.76	0.79	2.48–3.04	2.7	0.73	2.44–2.96
	Controllo	3.21	0.78	2.94–3.49	3.39	0.78	3.11–3.67

Figura 26 Risultati qualitativi dei gruppi in esame nella prova di espressione scritta (Re, Cornoldi, 2010: 319, trad. nostra)

Da un punto di vista qualitativo, la variazione in base alla condizione facilitante o meno dei parametri è stata significativa per l'adeguatezza e la struttura, riportando risultati superiori in condizioni senza facilitazioni sia nel gruppo di controllo sia nel gruppo di studenti con ADHD. Nello specifico del gruppo con ADHD, i risultati medi dell'adeguatezza e della struttura sono stati:

- Adeguatazza (condizione facilitante 2.79, condizione senza facilitazioni 3.06);
- Struttura (condizione facilitante 2.79, condizione senza facilitazioni 2.97);

Invece, i parametri qualitativi del lessico e della grammatica hanno riportato un leggero calo di performance nella condizione senza facilitazioni. Infatti, abbiamo, circa il lessico, i seguenti risultati medi:

<sup>190</sup> Versione originale: «first, to seek further evidence of difficulty in expressive writing of ADHD school children; second, to verify whether declarative knowledge on how to write was related to the difficulties encountered by ADHD children»



- Lessico (condizione facilitante 3.09, condizione senza facilitazioni 3)
- Grammatica (condizione facilitante 2.76, condizione senza facilitazioni 2.7).

Sebbene non si riscontrino evidenze sostanziali, in termini di punteggi medi, tra la condizione facilitante e quella non, alla luce dei dati appena riportati, possiamo affermare che: riguardo il lessico, gli studenti con ADHD hanno performato meglio in condizione facilitante, diversamente dagli studenti del gruppo di controllo che hanno riportato risultati migliori nella condizione senza facilitazioni. Stessa situazione si è verificata nella valutazione dell'aspetto grammaticale: gli studenti con ADHD hanno riportato punteggi inferiori nella condizione senza facilitazioni, a differenza degli studenti normodotati che hanno prodotto un testo migliore, in termini grammaticali, nella prova senza facilitazioni.

		Condizione con facilitazione			Condizione senza facilitazione		
		<i>M</i>	SD	95% CI	<i>M</i>	SD	95% CI
Ricchezza delle tematiche	ADHD	4.82	3.22	3.67–5.96	4.03	1.85	3.38–4.68
	Controllo	4.48	2.78	3.50–5.73	4.82	2.38	3.99–5.66
Lunghezza	ADHD	115.45	62.36	93.34–137.97	118.27	59.76	97.08–139.46
	Controllo	154.94	70.51	129.94–179.94	147.39	51.40	129.17–165.62
Percentuale di errori	ADHD	4.78	4.46	3.20–6.36	4.47	3.68	3.16–5.77
	Controllo	2.50	2.78	1.51–3.48	2.74	2.70	1.78–3.70

Figura 27 Risultati quantitativi dei gruppi in esame nella prova di espressione scritta (Re, Cornoldi, 2010: 320, trad. nostra)

Per quanto riguarda l'osservazione quantitativa della produzione scritta (Fig. 27), i parametri che hanno rilevato un'importante modifica al variare della condizione sono stati quelli della lunghezza e della percentuale degli errori. Infatti, per quanto concerne il gruppo di studenti con ADHD, i dati riportano quanto segue:

- Ricchezza delle tematiche: condizione facilitante 4.82, condizione senza facilitazioni 4.03;
- Lunghezza: condizione facilitante 115.45, condizione senza facilitazioni 118.27;
- Percentuale di errori: condizione facilitante 4.78, condizione non facilitante 2.74.

I dati appena riportati hanno mostrato quanto gli studenti con ADHD abbiano riportato una performance migliore in termini di ricchezza di tematiche nella condizione facilitante e in termini di lunghezza e percentuale di errori nella condizione senza facilitazioni.

In sintesi, alla luce dei dati emersi dalla ricerca, possiamo trarre due importanti considerazioni. In primo luogo, si evince che gli studenti con ADHD hanno difficoltà nella produzione scritta in quasi tutte le variabili del test, in rapporto al gruppo di controllo, a parte la ricchezza di tematiche e l'accuratezza, che hanno riportato valori a volte anche superiori del gruppo di controllo in condizione facilitante.

Inoltre, i risultati ottenuti dagli studenti, sia con ADHD sia normodotati, hanno dimostrato una palese difficoltà nell'uso delle facilitazioni durante l'attività proposta. A tal riguardo gli autori della ricerca affermano che «l'incapacità dei bambini di beneficiare dell'uso di uno schema guida può nascere non solo dalla conoscenza dichiarativa che non è sufficiente per una buona esecuzione, ma anche perché devono prestare attenzione sia al messaggio che devono trasmettere sia ad uno schema con cui non hanno dimestichezza» (Re, Cornoldi, 2010: 321, trad. nostra)<sup>191</sup>. Pertanto, la condizione facilitante non rappresenta un elemento discriminante tra gli studenti con ADHD e i normodotati, in quanto la condizione facilitante non rappresenta un aiuto, ma un ostacolo, essendo stata messa a disposizione degli studenti senza un precedente contatto familiarizzante anteriore al test. Infatti, come affermano Re e Cornoldi (2010: 321, trad. nostra)<sup>192</sup>: «I risultati hanno dimostrato che la semplice istruzione di usare una guida - ritenuta utile solo quando viene proposta sistematicamente in associazione con la formazione procedurale - non è di per sé sufficiente ad aiutare i bambini ma può invece ostacolare il loro sforzo nell'organizzare la struttura del loro saggio e nel renderlo adeguato dal punto di vista comunicativo».

In merito all'uso di facilitazioni durante la produzione scritta, Re, Caeran e Cornoldi, in uno studio del 2008 hanno rilevato invece che: «i bambini con ADHD riuscivano a migliorare la prestazione sotto diversi aspetti nella condizione con lo schema-guida e, soprattutto, l'accuratezza: nella condizione con l'aiuto, infatti, il numero di errori ortografici diminuiva drasticamente» (Re, Cornoldi, 2010: 35). Gli autori hanno potuto confermare il buon impatto delle facilitazioni durante le attività di produzione scritta, in

---

<sup>191</sup> Versione originale: «the failure of children to benefit from the use of a guide scheme probably arises non only because declarative knowledge is not sufficient for good execution, but also because they have to pay attention to both the message they have to convey and to a scheme they have no experience with»

<sup>192</sup> Versione originale: «results showed that the simple instruction to use a guide a scheme- confirmed as useful when systematically proposed in association with procedural training- is not per se enough to help children and may even disturb their effort in organizing the structure of their essay and making it communicatively adequate»

quanto, a differenza della ricerca precedentemente esposta del 2010, i bambini sono stati istruiti e formati al fine di familiarizzare con gli strumenti facilitanti che sarebbero stati proposti durante il test. Infatti, Re, Caeran e Cornoldi (2008: 538, trad. nostra)<sup>193</sup> riportano: «Nella Condizione con facilitazioni è stata consacrata 1 ora di formazione sulla scrittura espressiva e sull'uso della facilitazione (schema guida) [Fig. 28]. Durante questa sessione, i bambini e il formatore hanno scritto insieme una lettera utilizzando lo schema guida. I bambini hanno così avuto il tempo di familiarizzare con la facilitazione e di comprenderne il meccanismo».

---

<sup>193</sup> Versione originale: «In the CF [Condition with facilitation], 1 hour of training was given on expressive writing and the use of the facilitation (guide scheme) [Fig. 28]. During this session, children and the trainer wrote a letter together using the guide scheme. The children thus had time to familiarize themselves with the facilitation and understand the support»

**Sottolinea (usando la penna rossa) l'argomento principale della lettera come descritto nel titolo**

**Nel titolo, sottolinea l'indirizzo della lettera. Adesso sviluppa la tua lettera seguendo le istruzioni a seguire e scrivi le tue idee all'interno dei riquadri vuoti.**

**Adesso scrivi tutte le tue idee per la lettera divise per argomento. Scrivi ogni idea all'interno dei riquadri, anche in ordine casuale**

**Rileggi quello che hai scritto. Prova e sviluppa una delle idee nel seguente riquadro. Puoi aggiungere alcuni dettagli per rendere la tua lettera più interessante.**

**Come pensi di concludere la lettera?**

Figura 28 Schema guida usato per la prova di espressione scritta con facilitazioni (Re, Caeran, Cornoldi, 2008: 543, trad. nostra)

Invero, analizzando i risultati qualitativi (Fig. 29) e quantitativi (Fig. 30) della suddetta ricerca, i cui parametri sono uguali alla ricerca precedente (Re, Cornoldi, 2010), possiamo affermare che la condizione facilitante abbia fatto registrare un significativo

miglioramento nella performance sia degli studenti con ADHD e sia degli studenti normodotati del gruppo di controllo.

Infatti, nello specifico del gruppo con ADHD, abbiamo da un punto di vista qualitativo i seguenti risultati medi:

- Adeguatezza (condizione facilitante 4.11, condizione senza facilitazioni 3.07);
- Struttura (condizione facilitante 3.64, condizione senza facilitazioni 2.66);
- Lessico (condizione facilitante 3.03, condizione senza facilitazioni 2.26);
- Grammatica (condizione facilitante 3.10, condizione senza facilitazioni 2.34);

		Condizione con facilitazione				Condizione senza facilitazione		
		N	M	SD	95% Confidence Interval	M	SD	95% Confidence Interval
<b>Adeguatezza</b>	ADHD	35	4.11	0.88	3.81 to 4.42	3.07	1.22	2.65 to 3.49
	Controllo	35	4.54	0.59	4.34 to 4.75	3.78	0.88	3.48 to 4.1
<b>Struttura</b>	ADHD	35	3.64	0.96	3.31 to 3.97	2.66	1.08	2.28 to 3.03
	Controllo	35	4.14	0.82	3.86 to 4.42	3.24	0.95	2.91 to 3.57
<b>Lessico</b>	ADHD	35	3.03	1.01	2.68 to 3.37	2.26	0.92	1.94 to 2.57
	Controllo	35	3.61	0.93	3.29 to 3.93	3.00	0.88	2.70 to 3.3
<b>Grammatica</b>	ADHD	35	3.10	0.98	2.76 to 3.45	2.34	0.96	2.01 to 2.67
	Controllo	35	3.57	0.82	3.29 to 3.85	3.01	0.88	2.71 to 3.32

Figura 29 Risultati qualitativi dei gruppi in esame nella prova di espressione scritta (Re, Caeran, Cornoldi, 2008: 540, trad. nostra)

Facendo fede ai parametri qualitativi, entrambi i gruppi hanno ottenuto migliori risultati in tutte le variabili (adeguatezza, struttura, lessico, grammatica) nella condizione facilitante. Sottolineiamo anche che il gruppo di controllo ha ottenuto punteggi medi più alti in tutte le prove e in entrambe le condizioni rispetto agli studenti con ADHD.

		Condizione con facilitazione				Condizione senza facilitazione		
		N	M	SD	95% Confidence Interval	M	SD	95% Confidence Interval
<b>Ricchezza delle tematiche</b>	ADHD	35	135.94	40.36	122.08 to 149.81	110.11	36.05	97.73 to 122.50
	Controllo	35	146.91	44.62	131.58 to 162.25	126.03	40.81	112.01 to 140.05
<b>Lunghezza</b>	ADHD	35	3.51	1.24	3.09 to 3.94	2.26	0.89	1.95 to 2.56
	Controllo	35	3.74	1.34	3.28 to 4.20	2.46	0.92	2.14 to 2.77
<b>Percentuali di errori</b>	ADHD	35	1.76	1.95	1.09 to 2.43	3.58	3.16	2.49 to 4.66
	Controllo	35	1.22	1.45	0.7 to 1.72	1.18	1.32	0.72 to 1.63

Figura 30 Risultati quantitativi dei gruppi in esame nella prova di espressione scritta (Re, Caeran, Cornoldi, 2008: 542, trad. nostra)

Gli aspetti quantitativi della ricerca condotta hanno mostrato un significativo miglioramento di performance di entrambi i gruppi di studenti nella condizione facilitante. I risultati del gruppo con ADHD, infatti, riportano i seguenti dati medi:

- Lunghezza: condizione facilitante 135.94, condizione senza facilitazioni 110.11;
- Ricchezza di temi: condizione facilitante 3.51, condizione senza facilitazioni 2.26;
- Percentuale di errori: condizione facilitante 1.76, condizione senza facilitazioni 3.54.

Tuttavia, come abbiamo precedentemente affermato nel caso dei dati relativi ai parametri qualitativi, gli studenti con ADHD, anche dal punto di vista quantitativo della scrittura, hanno mostrato, sebbene migliori risultati nella condizione facilitante, punteggi inferiori rispetto agli studenti del gruppo di controllo.

Circa la percentuale di errori, invece, è interessante notare come tra una condizione e l'altra gli studenti con ADHD abbiano performato in modo migliore nella condizione facilitante rispetto a quella senza facilitazioni. Invece, gli studenti del gruppo di controllo hanno confermato una situazione all'incirca simile in entrambe le condizioni (Fig. 31).

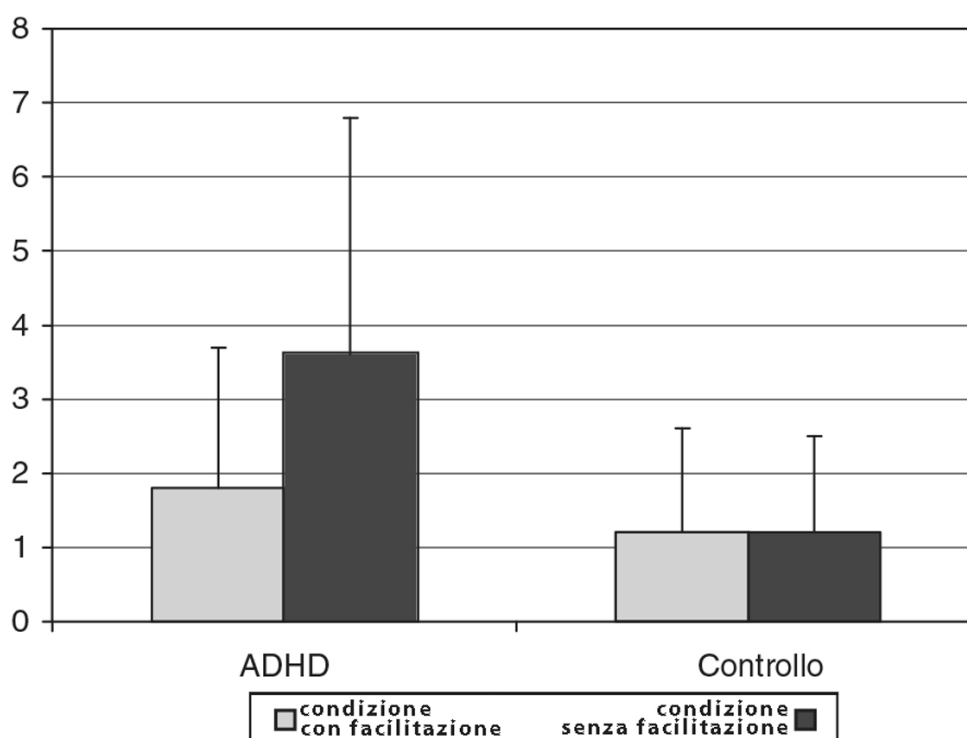


Figura 31 Percentuale di errori dei gruppi in esame nella prova di espressione scritta con facilitazione e senza facilitazioni (Re, Caeran, Cornoldi, 2008: 541, trad. nostra)

Un importante risultato è stato offerto dall'analisi degli errori commessi dagli studenti, i quali erano stati divisi in:

- Errori Fonologici: errori dovuti all'errata corrispondenza tra grafema e fonema (es forte per porte), inserimento di lettere o sillabe (es taolo per tavolo), capovolgimento di grafemi (la per al); grafemi non corretti (pesca per pesce);
- Errori non Fonologici: errori a carico della rappresentazione ortografica della parola (es in cinta per incinta, quadro per quadro) senza errore di corrispondenza tra grafema e fonema;
- Errori di Terzo tipo: aggiunta o omissione di accenti o consonanti.

L'analisi degli errori condotta dagli autori ha confermato che gli studenti con ADHD commettono più errori a carico di doppie e accenti nella situazione senza facilitazioni, i quali, secondo Re, Caeran e Cornoldi (2008), sono attribuibili alla difficoltà di organizzazione e pianificazione del testo scritto che focalizza la loro attenzione solo su quest'ultimi. Infatti, nella condizione facilitante, gli studenti essendo guidati, riescono a porre la giusta attenzione anche agli aspetti ortografici in oggetto. A tal proposito gli autori menzionati affermano che:

Il terzo tipo di errore - il più persistente - è probabilmente il risultato di un'attività di espressione scritta in cui il bambino deve dedicare tutte le sue risorse alla produzione e all'organizzazione delle idee. Quando invece i bambini ricevono un sostegno e sono coinvolti nella riorganizzazione e nella revisione del loro materiale scritto, possono dirottare alcune delle loro risorse attenzionali verso l'ortografia (Re, Caeran, Cornoldi, 2008: 542, trad. nostra)<sup>194</sup>.

Invece, circa gli errori fonologici e non fonologici, gli autori non hanno riscontrato differenze sostanziali tra i due gruppi nella condizione con facilitazioni. Infatti, «non sono state riscontrate differenze tra i due gruppi in entrambe le condizioni per quanto riguarda gli errori fonologici e quelli non, mentre una discrepanza significativa è stata

---

<sup>194</sup> Versione originale: «This third type of error—the most persistent—is probably the result of expressive writing when a child has to devote all resources to the production and organization of ideas. When children are given support and are involved in reorganizing and revising their written material, they can divert some of their attentional resources to orthography»

riscontrata per il terzo tipo di errore solo nella condizione senza facilitazioni» (Re, Caeran, Cornoldi, 2008: 542, trad. nostra)<sup>195</sup>.

Per concludere, si desume dalle ricerche appena menzionate che gli studenti con ADHD ottengono risultati migliori quando l'ambiente intorno è privo di distrazione e quando non vi sono più compiti in simultanea da svolgere, come abbiamo constatato con la somministrazione dei dettati nelle due condizioni di carico a favore della memoria di lavoro visuo spaziale e non verbale. Infatti, a tal riguardo Capodieci et al. (2018: 16, trad. nostra)<sup>196</sup> sottolineano che:

Gli studenti devono solitamente scrivere in condizioni che influenzano la loro memoria di lavoro, quando sono disturbati da rumori ambientali concomitanti, o quando devono scrivere ricordando altre informazioni verbali o visuospatiali, istruzioni, e così via. Tali condizioni possono favorire il verificarsi di errori di ortografia - anche in assenza di qualsiasi difficoltà di apprendimento nell'ortografia.

Pertanto, queste situazioni esacerbanti per gli studenti con ADHD, che non presentano disturbi dell'apprendimento, possono essere ovviate, aiutando lo studente ad alleggerire la memoria di lavoro. A questo riguardo, Re, Caeran e Cornoldi (2008 in AA.VV., 2018: 16, trad. nostra)<sup>197</sup> «hanno dimostrato che somministrare ai bambini con ADHD delle linee guida su come pianificare un testo da produrre (il che ha comportato la divisione del processo di redazione del testo in frasi separate, e la riduzione del carico di memoria), non solo ha migliorato la qualità del testo, ma ha anche ridotto il numero di errori di ortografia che i bambini hanno commesso».

---

<sup>195</sup> Versione originale: «no differences were found between the two groups in either condition for PhE or NPhE, whereas a significant difference was found for the third type of error in just the CWF»

<sup>196</sup> Versione originale: «Schoolchildren typically have to write in conditions that affect their WM capacity, when they are disturbed by concurrent ambient noise, or when they must write while remembering other verbal or visuospatial information, instructions, and so on. Such conditions may foster the occurrence of spelling mistakes – even in the absence of any learning disability in spelling. »

<sup>197</sup> Versione originale: «showed that giving children with ADHD guidelines on how to plan a text they have to produce (which involved dividing the text drafting process into separate sentences, and reducing the memory load), not only improved the quality of the text, but also reduced the number of spelling mistakes the children made»



Infine, in ultima analisi, la condizione facilitante continua a sottolineare una significativa differenza, in termini di performance, tra il gruppo con ADHD e quello dei normodotati, facendo presupporre che le difficoltà degli studenti con ADHD siano influenzate da altri fattori che non riguardano la formazione *ad hoc* precedente al test, sebbene faccia riscontrare miglioramenti nella performance. A tal proposito, gli autori affermano che:

Il fatto che una differenza tra i gruppi sia rimasta anche dopo il miglioramento, dimostra che le difficoltà incontrate dai bambini con sintomi di ADHD nella scrittura espressiva sono dovute ad altri fattori non influenzati dalla formazione. Tuttavia, è importante notare che il training è stato in grado di influenzare le prestazioni dei bambini affetti da ADHD, un risultato in contrasto con le comuni conclusioni pessimistiche nel campo dell'ADHD per quanto riguarda le possibilità di miglioramento delle prestazioni (Re, Caeran, Cornoldi, 2008: 542, trad. nostra)<sup>198</sup>

### **6.1.2 ADHD e abilità ricettive**

La categoria delle abilità ricettive fa riferimento all'attività di ascolto e di lettura. La comprensione si basa su tre elementi: la conoscenza del mondo, processi logici e processi analogici Balboni (2012: 172-173) Come afferma Balboni (2012: 170), «la comprensione è il processo che sottostà all'attività di ascolto e di lettura. La differenza tra queste due abilità è situata semplicemente a livello di decodifica dei segnali sonori e visivi, quindi a livello percettivo».

A seguire, andremo ad analizzare entrambe le abilità ricettive degli studenti con ADHD alla luce delle ricerche e degli studi condotti, al fine di delineare un quadro funzionale alla gestione didattica dello studente in oggetto.

#### **6.1.2.1 Comprensione scritta**

La lettura e comprensione dei testi è una delle abilità basilari nel percorso scolastico e formativo di ogni studente, la quale richiede capacità di attenzione sostenuta e focalizzata,

---

<sup>198</sup> Versione originale: «The fact that a difference between groups remained even after the improvement shows that the difficulties encountered by children with ADHD symptoms in expressive writing are due to other factors not affected by the training. However, it is important to note that the training was able to influence the performance of ADHD children, a result in contrast with common pessimistic conclusions in the ADHD field regarding possibilities of improving performance»

capacità di elaborazione del testo scritto e di creare inferenze. Lo studente con ADHD a causa della sua disattenzione, impulsività e iperattività ravvisa difficoltà nell'ambito formativo dove spesso esse si tramutano in performance accademiche deficitarie. A questo riguardo, Miller et al. (2013: 473, trad. nostra)<sup>199</sup> affermano che:

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) è caratterizzato dal funzionamento deficitario delle funzioni esecutive e del controllo degli impulsi. È a causa di ciò che gli individui con ADHD spesso ravvisano difficoltà a livello scolastico. Sebbene non sia considerato un deficit primario, le difficoltà di lettura e di ascolto e comprensione sono state associate all'ADHD e probabilmente influiscono nei loro problemi nelle attività scolastiche.

Da un punto di vista strettamente linguistico, alcuni studi condotti su studenti universitari hanno dimostrato che le abilità degli studenti con ADHD possono essere comparata a quelle di studenti con altre difficoltà di apprendimento e che «gli studenti con ADHD sono in grado di ottenere punteggi elevati nelle classi di lingua straniera, e quindi non si può affermare che abbiano un deficit specifico di competenze linguistiche» (Kaldonek, 2018: 218-219, trad. nostra)<sup>200</sup>.

Tuttavia, è stata riscontrata una difficoltà nella lettura di singole parole, la quale comprometterebbe l'intera comprensione del testo che viene proposto. Come afferma Kaldonek (2018: 219, trad. nostra)<sup>201</sup>:

Gli individui con ADHD hanno ravvisato difficoltà nelle attività ortografiche, ma hanno ottenuto risultati simili a quelli dei più bravi nei compiti di memorizzazione e analisi

---

<sup>199</sup> Versione originale: «Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is characterized by deficits in executive functioning and impulse control and individuals with ADHD often struggle academically. Although not considered a primary deficit, difficulties in reading and listening comprehension have been associated with ADHD and likely contribute to their academic struggles»

<sup>200</sup> Versione originale: «students with ADHD are able to achieve high scores in foreign language classes, and thus it cannot be stated that they have a specific deficit in language skills»

<sup>201</sup> Versione originale: «the individuals with ADHD struggled with spelling tasks but obtained similar results to the high-achievers in the tasks of memorising and analysing grammatical structures and reading comprehension. On the other hand, the recent study in the first language has shown that individuals with ADHD may have difficulty in single-word reading and reading comprehension»

delle strutture grammaticali e di comprensione della lettura. D'altra parte, il recente studio nella prima lingua ha dimostrato che gli individui con ADHD possono avere difficoltà nella lettura di una singola parola e nella comprensione della lettura.

Anche Miller e Keenan (2009, 2011 in AA.VV., 2013: 475, trad. nostra)<sup>202</sup> sostengono che la difficoltà di decodifica delle parole, soprattutto in una lingua straniera, la quale non risulta automatica, rischia di «reindirizzare le risorse cognitive al fine di far fronte ai problemi di identificazione delle parole, compromettendo la capacità di creare connessioni tra le idee del testo».

Tuttavia, un'altra possibile causa potrebbe essere la scarsa capacità attentiva, che non gli permetterebbe di creare inferenze e collegamenti con le varie parti del testo e quindi non riuscire a comprendere i nuclei centrali e nodali del testo. A questo proposito Miller et al. (2013: 475, trad. nostra)<sup>203</sup> sostengono che:

anche quando i bambini con ADHD non hanno problemi comorbidi di decodifica delle parole, potrebbe essere che le loro ridotte risorse attenzionali possano compromettere la formazione di connessioni testuali, cosicché l'informazione centrale potrebbe non emergere nella loro rappresentazione testuale, nella stessa misura in cui lo fa per i non-ADHD, portando ad un deficit di centralità.

Cain e Bignell (2014) a questo riguardo confermano quanto precedentemente affermato e aggiungono che la comprensione del testo risulta deficitaria per entrambe le motivazioni precedentemente menzionate, ovvero: per la scarsa capacità di decodifica delle parole e per la significativa capacità inattentiva. Infatti, essi specificano che:

una scarsa comprensione della lettura può essere il risultato di una scarsa lettura delle parole. Tuttavia, una buona comprensione di un testo richiede l'assegnazione strategica dell'attenzione, così come la pianificazione e i processi di elaborazione delle

---

<sup>202</sup> Versione originale: «redirect cognitive resources away from forming connections among the text's ideas in order to cope with their word identification problems»

<sup>203</sup> Versione originale: «even when children with ADHD do not have comorbid word decoding problems, it could be that their reduced attentional resources may impair forming text connections so that central information may not emerge in their text representation to the same degree that it does for non-ADHD comprehenders, leading to a centrality deficit.»

informazioni che sono spesso compromessi nei bambini con ADHD (Cain, Bignell, 2014: 110, trad. nostra)<sup>204</sup>.

Ricerche condotte sulla competenza linguistica in Inglese LS, mostrano che gli studenti durante la lettura di testi scritti saltano lettere, parole o intere frasi e la comprensione del testo risulta spesso caratterizzata da incomprensioni o difficoltà ad indentificare il nucleo fondamentale e tematico del testo, soprattutto quando esso è abbastanza lungo (Liontu (2019: 222).

Inoltre, secondo le ricerche riportate dallo stesso autore, gli studenti con ADHD, come è stato analizzato nel caso della lingua inglese LS, hanno difficoltà nella differenziazione di suoni e lettere, nel decodificare il linguaggio metaforico e il significato di parole polisemiche, come riporta Liontu (2019) che citiamo testualmente:

Una tale difficoltà linguistica intrinseca nel differenziare i caratteri e i suoni può rappresentare un'ulteriore sfida oltre alla loro sempre presente mancanza di concentrazione, soprattutto quando non vi è alcuna somiglianza con la loro lingua madre [...] Inoltre, gli studenti con ADHD potrebbero avere difficoltà a decodificare il significato delle parole polisemiche e del linguaggio metaforico, mentre di solito leggono a un ritmo lento, poiché hanno bisogno di più tempo per elaborare il linguaggio scritto a causa delle loro scarse capacità di decodifica (Liontu, 2019: 222-223, trad. nostra)<sup>205</sup>.

Le difficoltà che vengono riscontrate nella lettura e comprensione dei testi, secondo Kaldonek (2018) sono dovute al ruolo centrale della memoria di lavoro e del controllo cognitivo dei processi che risultano deficitari. Pertanto, gli studenti con carente capacità attentiva riscontreranno problemi di lettura e comprensione sia nella prima che nella

---

<sup>204</sup> Versione originale: «poor reading comprehension may be the result of poor word reading. However, good understanding of a text requires the strategic allocation of attention, as well as the planning and information processing behaviours that are often impaired in children with ADHD»

<sup>205</sup> Versione originale: «Such an inherent language difficulty of differentiating characters and sounds can present an additional challenge on top of their ever-present lack of concentration, especially when there is no similarity with their mother tongue [...] Moreover, ADHD students might find it difficult to decode the meaning of multivocal words and metaphorical language while they usually read at a slow pace, since they need more time to process written language due to their poor decoding skills»

seconda lingua e difficoltà nella creazione di rappresentazioni mentali coerenti. L'autore precedentemente citato afferma in merito che:

Nella comprensione scritta, la memoria di lavoro e il controllo dei processi cognitivi svolgono un ruolo importante, e quindi ci si può aspettare che gli individui con una concentrazione ridotta avranno difficoltà a risolvere i quesiti di comprensione scritta nella prima e nella seconda lingua. Come rilevato da Miller et al., i bambini con ADHD hanno difficoltà a costruire una rappresentazione mentale coerente (Kaldonek, 2018: 219, trad. nostra)<sup>206</sup>.

#### **6.1.2.1.1 Attenzione e decodifica di parole: una ricerca di Caen e Bignell**

Caen e Bignell (2014) hanno condotto una ricerca allo scopo di indagare la correlazione tra attenzione e la difficoltà di lettura delle parole. Lo studio è stato svolto su un campione di 26 studenti tra i 7 e gli 11 anni, il quale ha analizzato i seguenti aspetti:

- *Lessico ricettivo*: in questa fase agli studenti vengono proposte quattro immagini e gli studenti, successivamente, devono scegliere l'immagine che meglio rappresenta il vocabolo che viene pronunciato dall'esaminatore;
- *Abilità non verbale*: in questa fase viene analizzata la capacità di analizzare e comprendere le informazioni presentate tramite supporti visivi. L'abilità viene valutata tramite il Matrix Analogies Test;
- *Accuratezza di lettura e comprensione del testo*: in questa fase la valutazione avviene tramite la lettura ad alta voce di brevi passaggi, ai quali seguono domande di comprensione;

---

<sup>206</sup> Versione originale: «In reading comprehension, working memory and control of cognitive processes play an important role, and thus it can be expected that individuals with reduced concentration will have difficulty in solving reading comprehension tasks in the first and second language. As found by Miller et al., children with ADHD have difficulty in building a coherent mental representation»

	MAT-SF Stanine	BPVS-II (Punteggi standardizzati)	NARA-II Letture di parole (Punteggi standardizzati)	NARA-II Comprensione scritta (Punteggi standardizzati)
Gruppo Iperattivo	5.36 (1.57)	105.36 (7.33)	105.36 (6.87)	99.09 (9.57)
Gruppo di controllo	5.64 (1.29)	108.55 (12.36)	108.18 (8.54)	98.18 (7.96)
	t(20) < 1.0	t(20) < 1.0	t(20) < 1.0	t(20) < 1.0
Gruppo disattento	4.45 (1.37)	92.09 (6.33)	88.09 (9.70)	82.18 (5.62)
Gruppo di controllo	4.73 (1.49)	105.73 (11.14)	105.82 (8.64)	97.36 (5.95)
	t(20) < 1.0	t(20) = 3.53**	t(20) = 4.53***	t(20) = 6.15***
Gruppo combinato	4.55 (1.29)	95.82 (9.82)	82.27 (9.96)	84.82 (11.39)
Gruppo di controllo	4.64 (1.03)	100.36 (11.40)	100.27 (7.81)	95.36 (4.84)
	t(20) < 1.0	t(20) < 1.0	t(20) = 3.41**	t(20) = 2.83*

Figura 32 Risultati medi delle prove di abilità non verbale, del lessico e della lettura dei gruppi in esame (Cain, Bignell, 2014: 113, trad. nostra)

I risultati del test (Fig. 32) hanno riportato quanto segue:

- Gruppo ADHD sottotipo disattento: Abilità non verbale (4.45), Lessico ricettivo (92.09), Accuratezza di lettura (88.09), Comprensione del testo (82.18);
- Gruppo ADHD sottotipo iperattivo: Abilità non verbale (5.36), Lessico ricettivo (105.36), Accuratezza di lettura (105.36), Comprensione del testo (99.09);
- Gruppo ADHD sottotipo combinato: Abilità non verbale (4.55), Lessico ricettivo (95.82), Accuratezza di lettura (100.27), Comprensione del testo (95.36).

Come si evince dai risultati, appena menzionati, il gruppo ADHD sottotipo disattento ha ottenuto punteggi medi inferiori in tutte le variabili valutate nella ricerca. Inoltre, i punteggi di questo sottotipo sono risultati inferiori sia in rapporto al gruppo di controllo che a quelli del gruppo del sottotipo iperattivo e combinato, confermando il valore centrale della capacità attentiva e di decodifica delle parole al fine di comprendere il testo scritto. Infatti, gli autori concludono che:

abbiamo dimostrato che le difficoltà di comprensione del testo associate alla scarsa attenzione sono in parte causate dalla carente decodifica delle parole. Pertanto, la comprensione del testo dei bambini con scarsa attenzione può essere limitata, in parte, a causa delle loro capacità di decodificare le parole in modo inefficiente o impreciso. Il fatto che queste difficoltà di lettura delle parole derivino da carenze di attenzione o siano

comorbide è una questione teorica che esula dall'ambito del lavoro attuale, sebbene vi siano prove sempre più evidenti per quest'ultimo. A differenza dei gruppi a rischio disattenti e combinati, il gruppo a rischio iperattivo non ha mostrato alcuna evidenza di difficoltà di lettura delle parole né di difficoltà di comprensione del testo (Caen, Bignell, 2014: 119, trad. nostra)<sup>207</sup>.

#### **6.1.2.1.2 Comprensione del testo e informazioni centrali: una ricerca di Miller e colleghi**

Circa la capacità di comprensione del testo, Miller e colleghi (2013) hanno condotto una ricerca su un campione di 26 studenti con ADHD tra i 9 e i 10 anni, al quale è stata sottoposta la lettura di un estratto della lunghezza di 263 parole al fine di analizzare la loro capacità di comprensione del testo tramite l'analisi dell'identificazione delle informazioni centrali e periferiche del testo e tramite la somministrazione di domande aperte di comprensione.

Gli autori hanno riscontrato una capacità deficitaria nel richiamare le idee centrali del testo. Infatti, entrambe i gruppi, come si evince dal grafico (Fig. 33), hanno riscontrato più difficoltà nel recuperare le idee periferiche rispetto a quelle centrali, sebbene gli studenti con ADHD hanno avuto difficoltà anche nelle prime.

---

<sup>207</sup> Versione originale: «we demonstrated that the reading comprehension difficulties associated with poor attention are partially mediated by weaknesses at the word level. Thus, the reading comprehension of children with poor attention can be limited, in part, because of their inefficient or inaccurate word decoding skills. Whether these word reading difficulties result from attention weaknesses or are comorbid is a theoretical issue that is outside the scope of the current work, although there is increasing evidence for the latter. In contrast to the inattentive and combined at-risk groups, the hyperactive at-risk group did not show any evidence of word reading difficulties nor of reading comprehension difficulties»

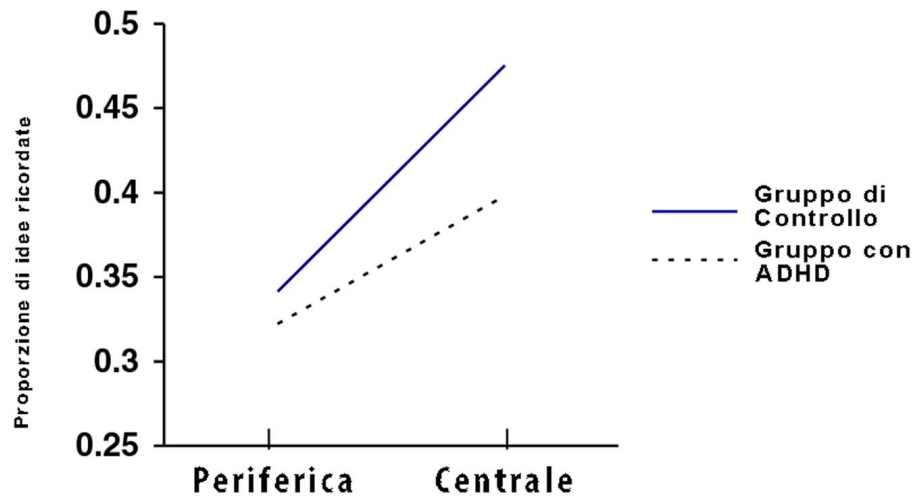


Figura 33 Proporzione di informazioni centrali e periferiche rilevate dai gruppi in esame (AA.VV., 2013: 478, trad. nostra)

La capacità di richiamare i passaggi fondamentali del testo risulta fondamentale al fine di una buona comprensione di esso. A questo riguardo, gli autori affermano che la difficoltà maggiore degli studenti con ADHD sia dovuta alla natura intrinseca del Deficit, in quanto:

il loro deficit impone loro di dedicare più risorse cognitive per sostenere l'attenzione rispetto ai lettori normodotati, e di conseguenza rimangono con meno risorse cognitive da dedicare a una comprensione di livello più alto, compresa la connessione di idee correlate per formare una rappresentazione mentale coerente (AA.VV., 2013: 480, trad. nostra)<sup>208</sup>

Circa la comprensione del testo tramite domande aperte, non è stata riscontrata una significativa differenza tra i gruppi (risultati medi: gruppo con ADHD 03.77, gruppo di Controllo 03.94) in quanto «è possibile che la risposta a tali domande non richieda al lettore di costruire una rappresentazione coerente del testo, ma che si possa rispondere semplicemente avvalendosi della memorizzazione meccanica di esso» (AA.VV., 2013: 481)<sup>209</sup>.

<sup>208</sup> Versione originale: «their deficit requires them to devote more cognitive resources than typical readers to sustaining attention, and consequently they are left with fewer cognitive resources to devote to higher level comprehension, including connecting related ideas to form a coherent mental representation»

<sup>209</sup> Versione originale: «it is possible that answering such questions does not require the reader to build a coherent representation of the text, but rather can be answered by rote memorization»



### 6.1.2.2 Comprensione orale

La comprensione di un testo orale presenta ad uno studente con ADHD un insieme di difficoltà simili a quelle riscontrate nella comprensione del testo scritto, in quanto il deficit maggiore è riscontrabile nella capacità attentiva, ovvero riuscire a mantenere lo sforzo attentivo per lunghi periodi di tempo (attenzione sostenuta) e focalizzata su un determinato input. Nel dettaglio, Kaldonek (2018: 219, trad. nostra)<sup>210</sup> sottolinea e aggiunge che:

I compiti di comprensione orale nel contesto scolastico richiedono un periodo di tempo più lungo, la selezione di informazioni specifiche e l'elaborazione di queste informazioni nel contesto di un determinato compito. Pertanto, si può presumere che gli individui con minore attenzione possano avere difficoltà a completare alcuni tipi di compito di comprensione orale.

Come viene sottolineato da Kaldonek (2018) la difficoltà attentiva compromette, oltre la comprensione, anche il completamento esecutivo dell'esercizio, il quale risulterà incompleto. Inoltre, dalle ricerche condotte da Alloway, Gathercole, Elliot (2010) e da Martinussen e Tannok (2006) è emerso che gli studenti con ADHD «hanno difficoltà a memorizzare le informazioni visuospatiali; tuttavia, non hanno avuto difficoltà a memorizzare queste informazioni quando sono state presentate verbalmente» (Kaldonek, 2018: 219, trad. nostra)<sup>211</sup>. Pertanto, la difficoltà degli studenti con ADHD non concerne la memorizzazione di informazioni orali, ma quanto il mantenimento dell'attenzione prolungata e focalizzata su un determinato input, come può essere quello della

---

<sup>210</sup> Versione originale: «Listening comprehension tasks in the AL learning context require focusing for a longer period of time, selecting specific information, and processing this information in the context of a given task. Therefore, it may be assumed that individuals with lower attention may struggle with completing some types of listening comprehension tasks»

<sup>211</sup> Versione originale: «have difficulty in memorizing visuospatial information; yet, they did not struggle with memorizing this information when it was presented verbally»

comprensione orale di una traccia audio. Infatti, a tal proposito, Miller et al., (2013: 475, trad. nostra)<sup>212</sup> affermano che:

I bambini con ADHD possono presentare un deficit nell'attività di ascolto a causa della natura transitoria delle informazioni uditive. Un programma televisivo o una storia uditiva continua, indipendentemente dall'attenzione dell'ascoltatore. Pertanto, un bambino che ha difficoltà a sostenere l'attenzione potrebbe mostrare particolari problemi in campo uditivo.

Cain e Bignell (2014: 110), autori della ricerca a carico della capacità di lettura e comprensione del testo, sottolineano che l'abilità di lettura e comprensione del testo sia accumulata alla comprensione orale in quanto mobilitano le stesse abilità cognitive e linguistiche. Infatti, concludono che:

Pertanto, è plausibile che i bambini con ADHD possano avere problemi di comprensione del testo, indipendentemente da qualsiasi difficoltà nella lettura delle parole, a causa della loro scarsa attenzione e/o della loro scarsa abilità esecutiva. A sostegno di questa proposta, vi è una forte evidenza di scarsa comprensione orale nei bambini con ADHD (Caen, Bignell, 2014: 110, trad. nostra)<sup>213</sup>

#### **6.1.2.1.3. Comprensione scritta e orale a confronto: una ricerca di Cain e Bignell**

Gli autori Cain e Bignell (2014) hanno comparato i risultati della comprensione orale e scritta dei gruppi di ADHD (sottotipo iperattivo, sottotipo combinato, sottotipo disattento) con quelli del gruppo di controllo. Le prove sottoposte sono state le seguenti:

---

<sup>212</sup> Versione originale: «Children with ADHD may show a centrality deficit when listening because of the fleeting nature of the auditory information. A television show or an auditory story continues regardless of the listener's attention. Therefore, a child who has difficulties in sustaining attention might show particular problems in the auditory domain»

<sup>213</sup> Versione originale: «Thus, it is plausible that children with ADHD may experience reading comprehension problems that are independent of any difficulties with word reading, because of their poor attention and/or executive skill weaknesses. In support of this proposal, there is strong evidence of poor listening comprehension in children with ADHD»

- 1 Prova di lettura di parole contestualizzate: la prova consisteva nella lettura di parole contestualizzate allo scopo di registrare il numero di errori commessi dal bambino durante l'attività;
- 1 Prova di lettura di singole parole: la prova consisteva nel completamento del test di lettura di singole parole del British Ability Scale;
- 1 Prova di comprensione scritta: la prova consisteva nella lettura di un estratto, al quale seguivano delle domande di comprensione;
- 1 Prova di comprensione orale: la prova consisteva nella lettura di un estratto da parte dello sperimentatore, al quale seguivano delle domande di comprensione;

	BAS-II Lettura di parole	Errori di lettura delle parole contestualizzate	Comprensione scritta	Comprensione orale
Gruppo Iperattivo	145.94 (24.20)	15.50 (12.68)	19.69 (4.57)	16.13 (5.81)
Gruppo disattento	108.38 (29.82)	38.31 (19.81)	13.81 (7.04)	11.88 (4.94)
Gruppo combinato	113.19 (18.66)	31.25 (18.40)	15.56 (5.53)	11.94 (4.75)
Gruppo di controllo	151.96 (14.83)	12.88 (9.89)	20.63 (4.31)	21.63 (4.40)

Figura 34 Risultati della prova di lettura, comprensione del testo e comprensione orale (Cain, Bignell, 2014: 118, trad. nostra)

Alla luce dei dati ottenuti, emerge una performance inferiore nella lettura delle parole da parte del gruppo con ADHD sottotipo combinato (113.19 lettura di singole parole, 31.25 errori di lettura parole in contesto) e disattento (108.38 lettura di singole parole, 38.31 errori di lettura parole in contesto) rispetto al sottotipo iperattivo (145.94 lettura di singole parole, 15.50 errori di lettura parole in contesto) e di controllo. (151.96 lettura di singole parole, 12.88 errori di lettura parole in contesto). Invece, dalla comparazione dei punteggi ottenuti nella comprensione scritta in rapporto a quella orale, si ravvisano performance migliori a carico della comprensione scritta, come riportiamo nello specifico qui a seguire:

- Gruppo con ADHD sottotipo iperattivo: comprensione scritta 19.69, comprensione orale 16.13;
- Gruppo con ADHD sottotipo disattento: comprensione scritta 13.81, comprensione orale 11.88;
- Gruppo con ADHD sottotipo combinato: comprensione scritta 15.56, comprensione orale 11.94.

Come si evince anche dalla tabella (Fig. 34) gli studenti con ADHD indipendentemente dal sottotipo, hanno riportato livelli di comprensione orale inferiori a quella scritta. Pertanto, gli autori sostengono che la correlazione tra comprensione scritta e orale risulti a vantaggio della prima, in quanto il testo scritto permette al bambino con ADHD di rileggere e ricontrollare, cosa diversa col supporto audio della comprensione orale. Invero, affermano che:

la comprensione scritta può essere buona rispetto alla comprensione orale in popolazioni con scarsa attenzione e/o iperattività, perché la presentazione visiva del testo permette all'interlocutore di rivedere e rileggere il testo quando sorgono incomprensioni, mentre l'ascolto non offre tali opportunità (Cain, Bignell, 2014: 120, trad. nostra)<sup>214</sup>.

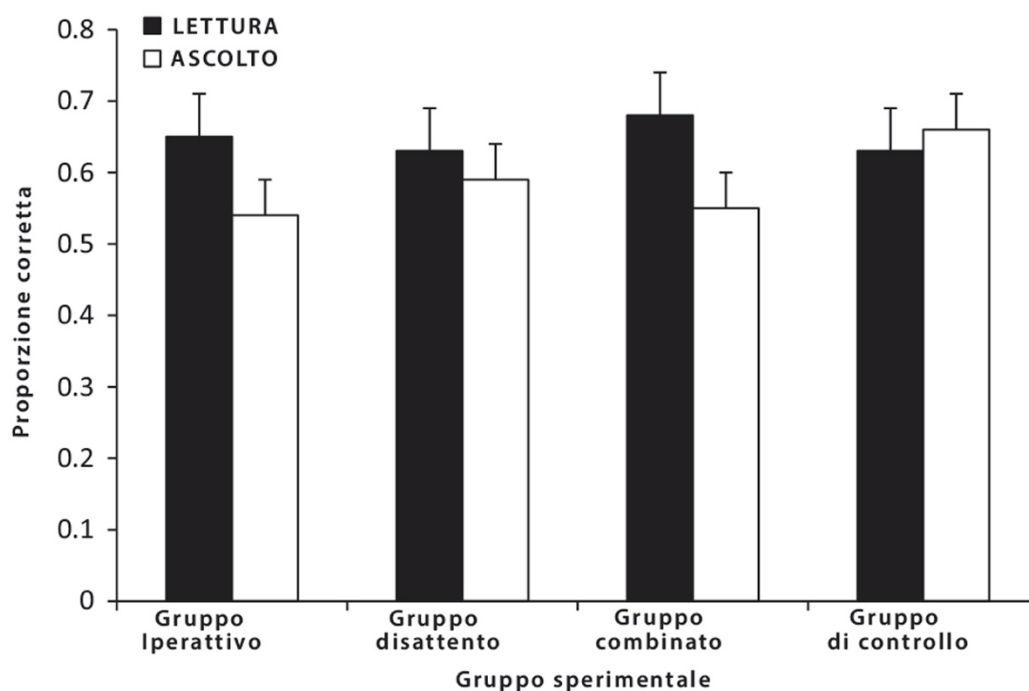


Figura 35 Comparazione della prova di comprensione orale e comprensione scritta (Cain, Bignell, 2014: 119, trad. nostra)

Per concludere, gli autori sostengono che la causa della scarsa abilità di comprensione orale non sia dovuta alla comprensione delle parole, in quanto i dati ottenuti del lessico

<sup>214</sup> Versione originale: «reading comprehension may be good relative to listening comprehension in populations with poor attention and/or hyperactivity because visual presentation of text allows the comprehender to review and re-read when miscomprehensions arise, whereas listening does not provide such opportunities»

ricettivo in questo studio comparatistico non differiscono di molto tra i gruppi, infatti abbiamo:

- gruppo ADHD sottotipo iperattivo: 31.44;
- gruppo ADHD sottotipo disattento: 29.88;
- gruppo ADHD sottotipo combinato: 31.44;
- gruppo di controllo: 31.44.

Pertanto, alla luce dei dati Cain e Bignell (2014) propendono più per difficoltà a carico di attività complesse di comprensione del linguaggio, come le inferenze, individuazione dei nuclei nodali del testo, che sono collegate alla memoria di lavoro, la quale risulta spesso debilitata negli studenti con ADHD. A tal riguardo gli autori riportano nella loro ricerca che (2014: 120, trad. nostra)<sup>215</sup>:

Sembra improbabile che, in questo campione, siano sorte difficoltà di comprensione orale a causa della scarsa comprensione delle parole, perché i punteggi del lessico ricettivo non differivano da un gruppo all'altro in questo studio. Anche altri lavori hanno mostrato una relazione più forte tra l'ADHD e le strategie complesse di comprensione della lingua, come l'inferenza e l'integrazione, rispetto all'elaborazione fonologica di livello inferiore o alle abilità verbali. L'inferenza e l'integrazione sono legate alla memoria di lavoro, che spesso è compromessa nei bambini con ADHD, fornendo una possibile spiegazione per la scarsa comprensione associata all'ADHD.

## 6.2 Conclusione

Infine, così come abbiamo esposto precedentemente, le difficoltà incontrate dagli studenti con ADHD durante lo svolgimento di un compito sono direttamente collegate alla causa del loro disturbo ovvero le funzioni esecutive, come:

- la memoria di lavoro che permette all'individuo di pianificare e monitorare un comportamento per raggiungere un obiettivo complesso come lo svolgimento di un compito;

---

<sup>215</sup> Versione originale: «It seems unlikely that, in this sample, listening comprehension difficulties arose because of poor word comprehension, because the receptive vocabulary scores did not differ across groups in this study. Other work has also shown a stronger relation between ADHD and complex measures of language comprehension, such as inference and integration, than lower-level phonological processing or verbal skills. Inference and integration are related to working memory, which is often impaired in children with ADHD providing one possible explanation for the poor comprehension associated with ADHD»

- l'inibizione degli stimoli che non permette loro di prestare attenzione alle informazioni rilevanti, ma piuttosto si focalizzano su input inutili allo svolgimento del compito;
- la percezione del tempo dilatata induce il bambino a distrarsi dal compito, in quanto il lasso di tempo è percepito superiore rispetto ai compagni di classe.

Infatti, lo studente con ADHD risulta avere difficoltà nel programmare e nel monitorare una produzione scritta, nel gestire una conversazione rispettando il proprio turno di parole, nel comprendere i nuclei centrali e nodali di un testo, nel leggere un brano senza saltare parole o intere frasi. Pertanto, in conclusione, tutte le funzioni esecutive, citate in questa sede, le quali si manifestano sintomatologicamente in disattenzione, iperattività e impulsività, non permettono allo studente di manipolare la lingua al fine di creare un prodotto linguistico di particolare rilevanza in termini formativi, sebbene il suo livello nei test linguistici sia paragonabile a quello degli studenti normodotati. Di seguito, si propone una tabella (Tab. 1) riassuntiva delle difficoltà emerse dalle ricerche esposte precedentemente, le quali fungeranno da guida nella costruzione dell'unità di apprendimento che presenteremo nel contributo successivo.

<b>Produzione orale</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficoltà ad aspettare il proprio turno durante uno scambio comunicativo;</li> <li>- lunghezza degli eloqui in conversazioni spontanee;</li> <li>- brevità e scarsa fluidità negli eloqui di risposta a specifiche domande, compiti o durante un dibattito o uno scontro;</li> <li>- poca competitività durante le attività di <i>problem solving</i></li> <li>- difficoltà nella comunicazione delle informazioni salienti ai compagni durante attività di cooperazione;</li> <li>- difficoltà ad introdurre, gestire e mantenere una conversazione;</li> <li>- difficoltà a cambiare argomento durante uno scambio comunicativo;</li> <li>- difficoltà a rispettare il proprio turno di parola durante una conversazione;</li> <li>- difficoltà ad adattare il linguaggio al contesto e all'interlocutore;</li> <li>- frequenti intromissioni nelle conversazioni altrì e conseguente interruzione del locutore;</li> <li>- difficoltà ad ascoltare ciò che viene detto;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficoltà di inibizione della risposta automatica a domande ancora non formulate interamente.</li> </ul>
<p><b>Produzione scritta</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ortografia di singole parole;</li> <li>- pianificare, organizzare e ricontrollare l'esposizione scritta;</li> <li>- mantenere coerenza sintattica e testuale;</li> <li>- scrivere in maniera dettagliata;</li> <li>- presenza di informazioni irrilevanti;</li> <li>- ricontrollare il testo.</li> </ul>
<p><b>Comprensione orale</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- riuscire a mantenere lo sforzo attentivo per lunghi periodi di tempi (attenzione sostenuta e focalizzata) su un determinato input.</li> </ul>
<p><b>Comprensione scritta</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendere informazioni centrali e periferiche</li> <li>- difficoltà nella decodifica di singole parole;</li> <li>- difficoltà a cogliere il significato centrale del testo proposto, quando esso è particolarmente lungo</li> <li>- difficoltà nella differenziazione di suoni e lettere;</li> <li>- difficoltà nella decodifica di parole polisemiche e linguaggio metaforico;</li> <li>- difficoltà nella creazione di rappresentazioni mentali coerenti.</li> </ul>

*Tabella 1 Abilità linguistiche e difficoltà degli studenti con ADHD*

## *PARTIE PRATIQUE*

Références pratiques pour la réalisation d'une séance d'apprentissage (UDA) pour les élèves atteints de Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH)



## L'ENSEIGNANT ET LE TROUBLE DE DÉFICIT DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ : RÉFÉRENCES POUR UNE DIDACTIQUE ADAPTÉE

---

Savoir lire les besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers signifie aussi savoir les interpréter et y faire face : en ce sens, l'enseignant représente le premier véritable outil de compensation, le premier facilitateur, le déclencheur de l'apprentissage, l'amplificateur des résultats, un modèle d'identification (Ambrosini, 2012 : 333, notre traduction)<sup>216</sup>.

La figure de l'enseignant, parfaitement décrite par Ambrosini (2012), est configurée comme un point de convergence et de médiation entre ce que l'élève est, en termes personnels, comportementaux, d'apprentissage, et ce qu'il pourrait devenir grâce à la valorisation de ses compétences. Pour que l'élève soit placé dans la situation de développer son potentiel, il est nécessaire de supprimer tous les obstacles qui l'empêchent de profiter pleinement de l'enseignement. De ce point de vue, soulignant le rôle nodal de l'enseignant pour favoriser l'inclusion de tous, Caon, Bricchese et Melero (2018 : 343, notre traduction)<sup>217</sup>, affirment que :

même dans le cadre de ses compétences professionnelles spécifiques, [l'enseignant] est d'abord appelé citoyen italien : si l'école, en fait, en tant qu'institution de l'État, doit répondre de manière cohérente à l'idée de démocratie, il suffit de modifier certains mots clés (République-École ; citoyen-élèves) pour lire clairement comment il est nécessaire de contribuer à " supprimer les obstacles " qui empêchent la pleine participation à la vie de la classe et au processus d'apprentissage (linguistique et disciplinaire, dans notre cas).

---

<sup>216</sup> Version originale: «Saper leggere i bisogni degli alunni con bisogni educativi speciali significa saperli anche interpretare e sapervi far fronte: in questo senso l'insegnante rappresenta il primo vero strumento compensatorio, il primo facilitatore, il catalizzatore dell'apprendimento, l'amplificatore dei risultati, un modello di identificazione»

<sup>217</sup> Version originale: «pur nell'ambito delle sue specifiche competenze professionali, [l'insegnante] è chiamato innanzitutto come cittadino italiano: se la scuola, infatti, come istituzione dello Stato deve coerentemente rispondere all'idea di democrazia, allora basta modificare alcune parole chiave (Repubblica-Scuola; cittadini-studenti) per poter leggere chiaramente come sia necessario contribuire a 'rimuovere gli ostacoli' che impediscono la piena partecipazione alla vita della classe e al processo di apprendimento (linguistico e disciplinare, nel nostro caso)»

C'est précisément en raison de ce " sens civique " que tout enseignant devrait supprimer tous les obstacles à l'apprentissage pour créer un environnement d'enseignement inclusif. Cette palette d'outils contient quelques solutions et méthodologies didactiques nécessaires à la réalisation de la séance d'apprentissage pour les élèves atteints de TDAH et normalisés, car « ce dont un élève atteint de TDAH a besoin pour réguler son attention et son comportement est nécessaire pour toute la classe, nous ne devons donc pas penser à un traitement différent mais à une plus grande structuration spatio-temporelle de la classe elle-même » (Marzocchi, Bongarzone, 2019 : 127, notre traduction)<sup>218</sup>.

### **1.1 Adapter le programme d'études : principes clés**

La salle de classe aujourd'hui, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, n'est plus (et n'a jamais été, en fait) un lieu de formation caractérisé par des profils humains similaires et comparables en termes de styles d'apprentissage et cognitifs, de contexte linguistique, social et culturel. Au-delà de ces caractéristiques, on est maintenant conscient d'autres profils qui génèrent une hétérogénéité dans la classe : « pensez aux élèves plus doués, aux élèves ayant une neuro-diversité (TSA, TSLA...) ou aux élèves ayant des caractéristiques personnelles qui engendrent des besoins spécifiques d'apprentissage (par exemple, les locuteurs natifs non italiens nouvellement arrivés) » (Caon, Bricchese, Melero : 342, notre traduction)<sup>219</sup>.

Chaque salle de classe se présente donc comme une réalité avec des compétences différenciées, car tous les acteurs présents agissent de manière différente selon leurs capacités et leurs possibilités dans l'enseignement et les activités scolaires. C'est ainsi qu'est né le concept de salle de classe à compétences différenciées.

La salle de classe à compétences différenciées se révèle donc être un système ouvert dans lequel le paramètre de la "différence", qui peut être enregistré sous plusieurs aspects et à plusieurs niveaux, est la clé de la maîtrise efficace de l'apprentissage des langues pour tous les élèves. Les différences doivent donc être analysées afin de trouver un

---

<sup>218</sup> Version originale: «quello che serve ad un alunno con Adhd per regolare l'attenzione e il comportamento serve a tutta la classe, per cui non bisogna pensare ad un trattamento diverso ma a una maggiore strutturazione spazio-temporale della classe stessa»

<sup>219</sup> Version originale: «si pensi agli studenti plusdotati, agli studenti con neurodiversità (DSA, DSL...) o agli studenti con caratteristiche personali che creano dei bisogni specifici d'apprendimento (di madrelingua non italiana neoarrivati, ad esempio)»

parcours qui permet de les valoriser en transformant l'hétérogénéité de la classe du problème en ressource (Caon, 2016 : 9, notre traduction)<sup>220</sup>

L'enseignant inclusif est celui qui est conscient du manque d'homogénéité des profils personnels, intellectuels, d'apprentissage, qui sont présents dans sa classe, et en conséquence analyse son action didactique et l'adapte à ce que sont les exigences et les besoins "particuliers" de ses élèves, permettant ainsi à chacun d'apprendre. La première étape fondamentale pour permettre à l'élève de bénéficier d'une didactique inclusive est l'adaptation du programme d'études. Scataglini (2017 : 19, notre traduction)<sup>221</sup>, à cet égard, déclare que :

L'adaptation ne concerne pas seulement les pages d'un récit ou d'une information historique ou le texte d'un problème. Le concept d'adaptation a une signification plus large et plus transversale. L'adaptation signifie tout d'abord changer sa méthode d'enseignement en fonction des exigences réelles que la classe présente. Cela signifie modifier les espaces, le temps de travail. Adapter, c'est savoir qui est en face de soi et, en même temps, analyser de manière opérationnelle le matériel pédagogique disponible afin d'évaluer s'il peut répondre aux exigences réelles des élèves.

L'adaptation, comme le montre la définition qui vient d'être proposée, repose sur la possibilité de travailler dans le cadre d'un enseignement flexible adapté aux particularités des étudiants et en essayant tous les jours de surmonter les schémas rigides d'un enseignement égal pour tous avec le désir d'offrir des possibilités d'apprentissage sur mesure et significatives. Di Pietro, Bassi et Filoramo (2013: 176, notre traduction)<sup>222</sup> l'affirment:

---

<sup>220</sup> Version originale: «La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti. Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta di valorizzarle trasformando l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa»

<sup>221</sup> Version originale: «L'adattamento non riguarda solo le pagine di un racconto di narrativa o le informazioni storiche o ancora il testo di un problema. Il concetto di adattamento ha un significato più ampio e trasversale. Adattare vuol dire prima di tutto modificare il proprio metodo di insegnamento in base alle reali esigenze che la classe propone. Vuol dire modificare gli spazi, i tempi di lavoro. Adattare vuol dire conoscere chi si ha davanti e nello stesso tempo analizzare operativamente i materiali didattici a disposizione per valutare se possono rispondere ai bisogni reali degli alunni»

<sup>222</sup> Version originale: «Esistono ormai numerose esperienze che dimostrano come un adattamento delle attività didattiche possa facilitare l'acquisizione di comportamenti funzionali e incrementare l'effettivo rendimento scolastico. Un modello di didattica flessibile potrà rispondere meglio alle esigenze e ai bisogni di ciascun alunno»

Il existe aujourd'hui de nombreuses expériences qui démontrent comment une adaptation des activités d'enseignement peut faciliter l'acquisition de comportements fonctionnels et augmenter les performances scolaires effectives. Un modèle d'enseignement flexible pourra mieux répondre aux besoins et aux exigences de chaque élève.

Dès lors,, il est important de souligner que l'enseignant ne devra pas créer des moments didactiques quantitativement personnalisés, en fonction du nombre d'élèves, mais "devra savoir concevoir et créer des « ouvertures diversifiées" qui rendent l'expérience didactique commune accessible à différentes manières de construire des connaissances et des compétences linguistiques » (Caon, Melero, Bricese, 2018 : 358, notre traduction)<sup>223</sup>.

### 1.1.1 TDAH et adaptation

Les caractéristiques d'une didactique adaptée aux élèves atteints de TDAH sont particulièrement inclusives, car elle ne nécessite pas d'outils créés expressément pour ce profil d'élève, mais est au contraire constituée d'éléments et de caractéristiques dont l'utilisation inclurait et avantagerait tous les élèves de la classe, sans distinction. En fait, Di Pietro, Bassi et Filoramo (2013 : 176, notre traduction)<sup>224</sup> l'affirment :

Les enseignants disposant d'une certaine flexibilité dans leur propre style constateront que l'adaptation de l'enseignement à l'élève atteint de TDAH ne nécessite pas un effort plus important que l'adaptation à tout autre élève.

Afin d'adapter les activités aux élèves atteints de TDAH, il faut tenir compte des exigences fondamentales afin de leur permettre d'apprendre et de réaliser des activités sans que le syndrome ne pénalise le résultat. À cet égard, « trois principes de base doivent être pris en compte dans le travail avec les élèves atteints de TDAH : la brièveté, la variété et la structure » (Goldstein, 1990 dans Di Pietro, Bassi, Filoramo, 2013 : 176, notre traduction)<sup>225</sup>.

---

<sup>223</sup> Version originale: «aperture diversificate» che rendono l'esperienza didattica comune accessibile a più modalità di costruzione delle conoscenze e del sapere linguistico»

<sup>224</sup> Version originale: Gli insegnanti disponibili a una certa flessibilità nel proprio stile scopriranno che adattare l'insegnamento all'alunno con ADHD non richiede uno sforzo tanto maggiore di quanto richiederebbe l'adattamento rivolto a qualsiasi altro alunno»

<sup>225</sup> Version originale: «tre sono i principi basilari da considerare quando si lavora con alunni con ADHD: brevità, varietà e struttura»

### 1.1.1.1 Qu'est-ce qui peut être adapté pour l'élève atteint de TDAH ?

#### Rythme de la leçon : brièveté et rapidité

La brièveté fait référence aux exigences en termes de temps qu'un exercice, une activité ou une séance d'apprentissage requiert. En fait, pour les élèves atteints de TDAH, la brièveté et la fréquence sont préférées :

Les enfants atteints de TDAH commencent la plupart de leurs tâches avec le moins d'effort possible. Bien que leur attention soutenue ne diminue pas plus vite que celle des autres, le fait qu'ils commencent avec moins d'attention les amène à dépasser le seuil nécessaire pour rester plus rapidement engagés dans la tâche (Di Pietro, Bassi, Filoramo, 2013 : 177, notre traduction)<sup>226</sup>.

En ce qui concerne la fréquence, il a été observé qu'une rapidité de déroulement des activités courtes impliquait un retour positif en termes de participation et de comportement de l'élève atteint de TDAH. En fait, Di Pietro, Bassi et Filoramo (2013 : 177, notre traduction)<sup>227</sup> affirment qu'« un rythme relativement rapide dans la façon dont les différentes activités de classe se succèdent favorise une meilleure participation de l'élève atteint de TDAH et une diminution des comportements problématiques ».

La brièveté et la rapidité sont deux des outils qui nous permettent de répondre à la difficulté qu'ont les élèves atteints de TDAH à maintenir une attention soutenue pendant de longues périodes et à la difficile gestion de l'attente, qui les conduit à préférer un retour d'information immédiat ou des récompenses pouvant être obtenues immédiatement, plutôt que de devoir s'engager dans de longues activités qui exigeraient des efforts avec une récompense différée. En fait, comme le disent Marzocchi et Bongarzone (2019 : 15, notre traduction)<sup>228</sup> :

---

<sup>226</sup> Version originale: «i bambini con ADHD iniziano la maggior parte dei loro compiti con il minore impegno possibile. Nonostante in loro l'attenzione sostenuta non cali più velocemente che negli altri, il fatto che inizino con meno attenzione determina un più rapido superamento della soglia necessari a rimanere impegnati sul compito»

<sup>227</sup> Version originale: «un ritmo relativamente veloce nel modo in cui le varie attività di classe si succedono favorisce una migliore partecipazione dell'alunno con ADHD e una diminuzione dei comportamenti problematici»

<sup>228</sup> Version originale: «questo potrebbe essere il motivo per cui i compiti lunghi verrebbero evitati a priori o verrebbero svolti in modo frettoloso. Cercare scorciatoie per raggiungere prima l'obiettivo finale, utilizzando meno energie mentali e avendo così la possibilità di cambiare velocemente attività per ricevere nuovi stimoli, causa la messa in atto di comportamenti scorretti, l'interruzione delle conversazioni, risposte istintive e provocatorie, risultando di conseguenza non rispettosi verso gli altri, invadenti e insistenti»

Cela pourrait être la raison pour laquelle de longues tâches seraient évitées a priori ou réalisées dans la précipitation. La recherche de raccourcis pour atteindre l'objectif final en premier, en utilisant moins d'énergie mentale et en ayant la possibilité de changer rapidement d'activité afin de recevoir de nouveaux stimuli, provoque des comportements incorrects, l'interruption des conversations, des réponses instinctives et provocatrices, ce qui entraîne un manque de respect envers les autres, une intrusion et une insistance.

### Utilisation des intrants : variété

Les canaux et les modalités de présentation du matériel didactique sont d'une grande importance dans le cas des élèves atteints de TDAH. Le même exercice ou activité proposé en alternant les supports visuels, sonores, tactiles et papier, proposant une entrée de manière multi sensorielle, permet de stimuler l'intérêt de l'élève en question :

Les enfants ayant des difficultés d'attention ont tendance à percevoir la répétitivité et la monotonie d'une activité plus rapidement que leurs camarades. Si, par conséquent, ils ont besoin de tentatives répétées pour développer un niveau de compétence suffisant, l'effort de l'enseignant doit être orienté pour essayer de présenter le même matériel d'une manière légèrement différente afin de maximiser l'intérêt de l'enfant (Di Pietro, Bassi, Filoramo, 2013 : 177, notre traduction)<sup>229</sup>.

Parmi les différents outils dont dispose l'enseignant pour varier les activités et les exercices, il y a aussi la possibilité de créer des moments d'apprentissage coopératif.

Le *Cooperative Learning* (CL) ou apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement qui permet à la diversité en classe de devenir une ressource pour chacun, en termes didactiques et personnels. Caon (2016 : 72, notre traduction)<sup>230</sup>, à cet égard, déclare que le CL est :

---

<sup>229</sup> Version originale: «i bambini con difficoltà attentive tendono a percepire più rapidamente dei loro compagni la ripetitività e la monotonia di un'attività. Se quindi necessitano di tentavi ripetuti per sviluppare un sufficiente livello di competenza lo sforzo dell'insegnante dovrà essere rivolto a cercare di presentare lo stesso materiale in modo leggermente diverso per massimizzare l'interesse del bambino»

<sup>230</sup> Version originale: «un metodo didattico a mediazione sociale in quanto, come affermano Comoglio e Cardoso (1996: 21), presenta come “variabile significativa [...] la cooperazione tra gli studenti”. È utile ricordare però che, pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il CL prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale e ciò vale, in via generale, per tutti i metodi a mediazione sociale»

Une méthode didactique de médiation sociale car, comme l'affirment Comoglio et Cardoso (1996 : 21), elle présente comme "une variable significative [...] la coopération entre élèves". Il est toutefois utile de rappeler que si le CL est axé sur la maximisation de la coopération, il prévoit également un enseignement en face à face et un travail individuel, et cela s'applique généralement à toutes les méthodes de médiation sociale.

Comme le montre la définition qui vient d'être proposée, l'apprentissage coopératif permet à chacun d'apporter sa propre valeur aux activités, en fonction de ses propres caractéristiques. Pour les élèves souffrant de TDAH en particulier, Barkley (2018) souligne l'importance de créer des moments de coopération entre pairs ou *peer tutoring*. La coopération par les pairs trouve sa matrice dans la *peer education*, qui doit être comprise comme :

Une stratégie dans laquelle ceux qui ont une influence réglementaire significative par rapport à leur groupe assument la responsabilité, par un processus de formation approprié, d'exercer des fonctions spécifiques d'influence réglementaire (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002, in Caon, 2016 : 76, notre traduction)<sup>231</sup>

Un autre élément, qui donne de la variété et de la multi sensorialité à la didactique, est l'utilisation d'outils technologiques, qui permettent, en outre, de compenser les capacités déficientes de l'élève. En fait, comme le dit Zambotti (2013 : 291, notre traduction)<sup>232</sup>, les outils technologiques compensatoires :

Sont spécifiquement conçus pour faciliter les fonctions que le sujet est incapable d'accomplir en raison d'un déficit, ou qu'il est capable d'accomplir avec une performance très déficiente en raison, par exemple, d'un trouble spécifique. Le but de ces technologies est le développement de l'autonomie de la personne, dans les contextes de la vie quotidienne, ainsi que dans les processus d'apprentissage.

---

<sup>231</sup> Version originale: «una strategia in cui i soggetti dotati di notevole influenza normativa nei confronti del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione di *training*, di esercitare specifiche funzioni di influenza normativa»

<sup>232</sup> Version originale: «sono specificatamente costruiti per facilitare funzioni che il soggetto non riesce a svolgere a causa di un deficit, o che riesce a svolgere con prestazioni altamente deficitarie per via, ad esempio, di un disturbo specifico. La finalità di queste tecnologie è la crescita dell'autonomia della persona, nei contesti di vita quotidiana, così come nei processi di apprendimento»

Dans le cas des élèves atteints de TDAH, compte tenu des difficultés de coordination graphique et motrice, Barkley (2018 : 52, notre traduction)<sup>233</sup> recommande l'enseignement :

Dès que possible d'utiliser un clavier et un logiciel de dictée. En fait, les élèves atteints de TDAH ont souvent des problèmes de coordination de la motricité fine et des difficultés d'orthographe. Ne mettez donc pas trop de pression sur leurs capacités motrices déjà limitées et offrez-leur d'autres moyens d'expression écrite.

L'utilisation de supports technologiques a montré que « les enfants atteints de TDAH sont plus attentifs lorsqu'ils travaillent avec des logiciels d'apprentissage, et qu'ils apprennent davantage lorsqu'ils s'exercent de cette manière que lorsqu'ils travaillent sur des fiches photocopiées » (Barkley, 2018 : 51, notre traduction)<sup>234</sup>.

#### Présentation des contributions : structure

La gestion des activités et surtout leur planification exigent, surtout pour les enfants hyperactifs et les enfants ayant des difficultés d'attention, le calibrage des éléments, comme ceux déjà exposés, c'est-à-dire la brièveté, la rapidité et la variété, mais aussi la définition claire des objectifs, des moments, des attentes, des conséquences et un calendrier bien défini. Tous ces éléments définissent la structure de l'intrant, qui doit toujours être claire pour les élèves. En d'autres termes, rien ne peut rester indéfini. À cet égard, Di Pietro, Bassi, Filoramo (2013 :178, notre traduction)<sup>235</sup> le soulignent :

Des programmes quotidiens spécifiques, comprenant des expériences bien planifiées avec des étapes guidées, sont optimaux pour les enfants ayant des difficultés d'attention et de l'hyperactivité. Les règles, les attentes et les conséquences doivent être précisées de manière claire et précise car plus le nombre de transitions dans une journée scolaire

---

<sup>233</sup> Version originale: «il prima possibile a usare una tastiera e un software per la dettatura. Infatti, gli studenti con ADHD hanno spesso problemi di coordinazione motoria fine e difficoltà di grafia. Quindi non gravate troppo sulle loro capacità di controllo motorio già limitate e fornite loro dei mezzi di espressione scritta alternativi»

<sup>234</sup> Version originale: «i bambini con ADHD prestano più attenzione quando lavorano con i software di apprendimento, e che apprendono di più quando si esercitano in questo modo rispetto a quando lavorano su schede fotocopiate»

<sup>235</sup> Version originale: «specifici programmi quotidiani, incluse esperienze ben pianificate con passaggi guidati, sono ottimali per i bambini con difficoltà attentive e iperattività. Regole, aspettative e conseguenze devono essere specificate in modo chiaro e preciso in quanto più aumenta il numero di transizioni in una giornata di scuola, tanto più aumenta la probabilità che i bambini con ADHD manifestino comportamenti indesiderabili»



augmente, plus il est probable que les enfants atteints de TDAH manifestent un comportement indésirable.

La création de moments bien structurés dans le cadre de la routine permet à l'élève de compenser le fonctionnement déficient de ses fonctions exécutives et de lui permettre d'auto-ajuster son comportement, grâce à des règles précises, des objectifs clairs et des délais bien définis. Marzocchi et Bongarzone (2019 : 120-121, notre traduction)<sup>236</sup>, à cet égard, soulignent que :

La structuration du temps et de l'espace pour réaliser certaines activités, ainsi que la création de routines, même si elles ne sont pas trop rigides, sont des alliés très importants dans l'enseignement de l'autorégulation comportementale. De cette façon, l'enfant doit moins utiliser les fonctions dites exécutives que nous avons vu être peu efficaces chez les enfants atteints de TDAH. Plus les comportements sont écrasants et peuvent devenir en partie automatiques, plus il est probable que l'enfant atteint de TDAH sera capable de traiter les requêtes car elles sont plus prévisibles et généralement plus faciles à gérer pour lui.

## **1.2 Adaptation d'une séance d'apprentissage**

Une séance d'apprentissage ou d'acquisition est ce que Balboni (2012 : 161) définit comme "molécule mathématique" ou "séance minimale du processus d'acquisition". Selon le chercheur vénitien, « elle peut durer quelques minutes ou même une heure et plus : c'est l'unité de mesure selon laquelle l'élève perçoit son apprentissage : "aujourd'hui, à l'école, nous avons fait..., j'ai appris à..." » (Balboni, 2012 : 163, notre traduction)<sup>237</sup>.

L'unité d'apprentissage est basée sur des principes de nature psycho-didactique, dont les principales contributions proviennent de la psychologie de la Gestalt « qui décrit la perception comme une séquence de trois phases, une globale, une analytique et une conclusive dans laquelle une synthèse (spontanée ou consciente) qui transforme ce qui

---

<sup>236</sup> Version originale: «la strutturazione del tempo e dello spazio per svolgere certe attività, nonché la creazione di routine, anche non troppo rigide, sono alleati molto importanti nell'insegnamento dell'autoregolazione comportamentale. In questo modo il bambino deve utilizzare in misura inferiore le cosiddette funzioni esecutive che abbiamo visto essere poco efficienti nei bambini con Adhd. Tanto più i comportamenti sono iperappresi e possono diventare in parte automatici, tanto più è probabile che il bambino con Adhd sia in grado di gestire le richieste perché per lui sono più prevedibili e in generale più gestibili»

<sup>237</sup> Version originale: «può durare pochi minuti o anche un'ora e più: è l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento: «oggi a scuola abbiamo fatto..., ho imparato a...»

est perçu en éléments reçus par notre esprit et, si les conditions sont remplies, également acquis » (Balboni, 2012 : 161, notre traduction)<sup>238</sup>.

Par souci d'exhaustivité, nous rapportons également une définition de la séquence didactique qui est « une tranche langagière-communicationnelle plus complexe, réalisée en mettant ensemble des événements, des actes, des expressions, des structures langagières liés par un contexte situationnel. Une séquence didactique dure de 6 à 10 heures » (Balboni, 2013 : 18, notre traduction)<sup>239</sup>.

L'image ci-dessous, nous permet de comprendre, au sein d'une unité d'enseignement, où se trouvent les différentes "molécules" d'acquisition, qui peuvent être gérées librement par l'enseignant en fonction des demandes et des besoins de la classe. En fait, comme le montre le graphique, certaines molécules peuvent être insérées ou déplacées.

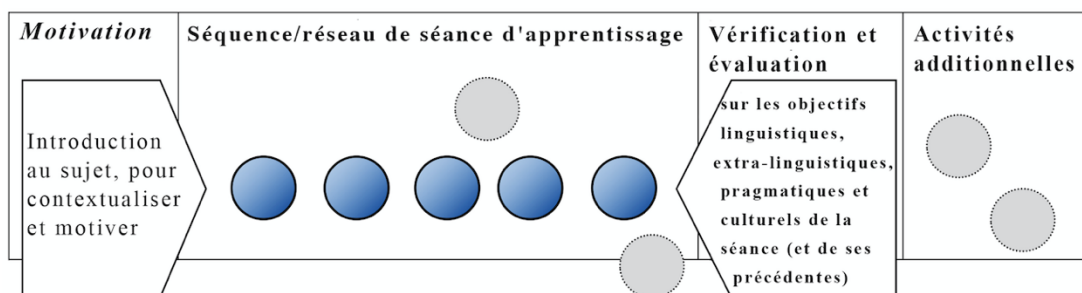


Figura 1 Représentation graphique de la séquence didactique (Balboni, 2012 : 165, notre traduction)

Avant de passer à la présentation des différentes phases de la séquence didactique, il convient de s'attarder sur quelques conseils pratiques concernant la gestion des entrées et la création d'activités, à prendre en compte lors de la préparation d'une séquence didactique, au-delà des trois principes théoriques de brièveté, de variété et de structure.

### Apport des intrants

Lors de l'apport du nouveau sujet, il est important de pouvoir catalyser l'attention des élèves par « une question intéressante, en utilisant un personnage ou en racontant une

<sup>238</sup> Version originale: «che descrive la percezione come una sequenza di tre fasi, una globale, una analitica, ed una conclusiva in cui si attua una sintesi (spontanea o consapevole) che trasforma ciò che è percepito in elementi recepiti dalla nostra mente e , se ci sono le condizioni, anche acquisiti»

<sup>239</sup> Version originale: «una *tranche* linguistico- comunicativa più complessa, realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati da un contesto situazionale. Un'unità didattica dura dalle 6 alle 10 ore»

courte histoire en rapport avec le sujet. Il peut être utile de partir d'une expérience vécue directement par les enfants pour introduire une explication » (Marzocchi, Bongarzone, 2019 : 140- 141, notre traduction)<sup>240</sup>. Il est également nécessaire de varier les outils et le type de contribution :

si les activités varient (écoute, interactions avec les réponses des élèves, réalisation d'exercices individuels ou en petits groupes, mouvements régulés en classe), l'attention est maintenue plus longtemps. De plus, si les activités proposées contiennent des stimuli colorés, des vidéos, des sons, des diagrammes et des cartes, les explications orales traditionnelles sont mieux reçues et l'attention est maintenue plus longtemps (Marzocchi et Bongarzone, 2019 : 132, notre traduction)<sup>241</sup>.

De plus, pour essayer de donner une structure rigide à la leçon, il est nécessaire de « suivre l'ordre des sujets donnés en début de matinée » (Di Pietro, Bassi, Filoramo, 2013 : 186, notre traduction)<sup>242</sup> en essayant de « traiter les sujets les plus difficiles aux premières heures de la journée scolaire, lorsque la capacité d'attention de l'élève est plus grande » (Barkley, 2018 : 52, notre traduction)<sup>243</sup>. Il est également demandé de diviser le sujet à présenter en mini-blocs accompagnés de la transcription sur le tableau de mots-clés, d'exemples et de démonstrations pratiques, lorsque cela est possible. En fait, à cet égard, Marzocchi et Bongarzone (2019 : 141, notre traduction)<sup>244</sup> l'affirment :

Incluez autant d'exemples et de démonstrations pratiques que possible pendant la leçon, en réduisant les longues explications orales. Il est conseillé d'introduire quelques concepts à la fois, suivis immédiatement d'un exemple (exercices au tableau, notamment

---

<sup>240</sup> Version originale: «una domanda interessante, avvalendosi dell'ausilio di una figura o raccontando una breve storia collegata al tema d'affrontare. Può essere utile partire da un'esperienza vissuta direttamente dai bambini per introdurre una spiegazione»

<sup>241</sup> Version originale: «se variano le attività (ascolto, interazioni con risposte degli alunni, svolgimento di esercizi individuali o in piccoli gruppi, spostamenti regolati in classe) l'attenzione viene mantenuta per un periodo maggiore. Inoltre se le attività proposte contengono stimoli colorati, video, audio, schemi e mappe, le tradizionali spiegazioni orali vengono recepite meglio e l'attenzione mantenuta più a lungo»

<sup>242</sup> Version originale: «seguire l'ordine degli argomenti dato all'inizio della mattina»

<sup>243</sup> Version originale: «trattare gli argomenti più difficili nelle prime ore della giornata scolastica, quando le capacità di attenzione dell'allievo sono maggiori»

<sup>244</sup> Version originale: «Inserire il maggior numero possibile di esemplificazioni e dimostrazioni pratiche durante la lezione, riducendo le lunghe spiegazioni orali. È consigliabile introdurre pochi concetti alla volta, a cui far seguire immediatamente un'esemplificazione (esercizi alla lavagna, soprattutto in matematica, geometria, lingua straniera, grammatica). Utilizzare, quando possibile, supporti visivi; parole chiave sulla lavagna, schemi semplici, mappe concettuali (magari da costruire insieme, con il contributo attivo di ogni alunno) possono essere particolarmente utili per materie di studio come storia e geografia»

en mathématiques, géométrie, langue étrangère, grammaire). Utilisez des aides visuelles lorsque c'est possible ; des mots clés au tableau, des diagrammes simples, des cartes conceptuelles (à construire éventuellement ensemble, avec la contribution active de chaque élève) peuvent être particulièrement utiles pour des sujets tels que l'histoire et la géographie.

### Activités et exercices

La création d'activités et d'exercices pour les élèves atteints de TDAH rend nécessaire la création de moments très structurés et calibrés, en fonction de leurs difficultés, afin de leur permettre de réussir. Par conséquent, afin de créer des moments d'exercice pour ces publics, il est nécessaire que les tâches soient « claires, accessibles et bien illustrées » (Marzocchi, Bongarzone, 2019 : 144, notre traduction)<sup>245</sup> et, en outre, qu'elles soient suivies de moments où l'on peut « réfléchir et partager constamment les procédures pour effectuer un exercice étape par étape » (Algisi, 2011 : 82, notre traduction)<sup>246</sup>. Il est donc fonctionnel, par exemple, de fournir aux élèves une liste de guides pour la production écrite d'un texte descriptif. De plus, selon le principe de la brièveté, il faudrait assigner aux élèves des activités qui ne sont pas très longues, afin de leur donner des récompenses, comme peut l'être une pause, entre une activité et une autre. En fait, Barkley (2018 : 48, notre traduction)<sup>247</sup> relève : « attribuer une petite quantité de travail à la fois, en accordant des pauses fréquentes (c'est-à-dire 5 problèmes à la fois, et non 30, avec une courte pause entre deux sessions de travail) » et en respectant le principe de variété :

À des activités très peu attrayantes dans votre classe pour soutenir l'intérêt des élèves. Trop d'activités ou de sujets ennuyeux à la suite peuvent conduire un enfant atteint de TDAH à perdre sa concentration, à se distraire et, par conséquent, à perturber la classe (Barkley, 2018 : 51, notre traduction)<sup>248</sup>

---

<sup>245</sup> Version originale: «chiari, accessibili e ben esemplificati»

<sup>246</sup> Version originale: «riflettere e condividere costantemente le procedure per svolgere un esercizio passaggio per passaggio»

<sup>247</sup> Version originale: «assegnate una piccola quantità di lavoro alla volta, concedendo pause frequenti (cioè 5 problemi alla volta, non 30, con una breve pausa tra due sessioni di lavoro)»

<sup>248</sup> Version originale: «alle attività poco attraenti delle attività molto attraenti nella vostra classe per sostenere l'interesse degli alunni. Troppe attività o argomenti noiosi uno di fila all'altro possono portare un bambino con ADHD a perdere concentrazione, distrarsi e, quindi, a disturbare la classe»

Les activités et les exercices doivent être structurés de manière à ne pas nécessiter « trop de manipulations à la fois. Cette intervention est nécessaire, car l'augmentation des variables à considérer simultanément réduit les capacités d'attention et donc la précision » (Algisi, 2011 : 73, notre traduction)<sup>249</sup>.

Enfin, les deux autres caractéristiques qui aident les élèves atteints de TDAH à réaliser des activités, selon Algisi (2011), sont la mono-thématicité et la stratification, lorsque cela est possible. Dans l'ordre, le premier élément permet de surmonter le déficit des élèves en question dans les fonctions exécutives qui « rendent difficiles les activités qui requièrent une flexibilité cognitive, c'est-à-dire la construction d'un plan de récupération des connaissances antérieures en faveur d'une nouvelle organisation et action » (2011 : 81, notre traduction)<sup>250</sup>, le second élément permet au contraire de « structurer les exercices (et éventuellement les épreuves de vérification) selon des niveaux de complexité croissants, de manière à pouvoir vérifier les aptitudes préalables à chaque compétence individuelle requise » (2011 : 80, notre traduction)<sup>251</sup>.

Enfin, pour conclure ce bref exposé de pistes pratiques, nous présentons le tableau récapitulatif suivant :

<b>GESTION DES INTRANTS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Formuler des questions captivantes qui stimulent l'intérêt ;</li><li>- Raconter de vraies histoires en rapport avec le sujet traité ;</li><li>- Outils et stimulations alternatives (activités orales, activités en binôme, stimulations colorées, cartes conceptuelles) ;</li><li>- Suivre un ordre préétabli de sujets ;</li><li>- Commencer par les sujets les plus difficiles ;</li><li>- Diviser le sujet en sous-unités conceptuelles ;</li><li>- Écrire des mots-clés au tableau et donner des exemples.</li></ul>

---

<sup>249</sup> Version originale: «troppi passaggi da svolgere contemporaneamente. Questo intervento è necessario, in quanto l'aumento delle variabili da considerare simultaneamente riduce le capacità attentive e quindi l'accuratezza»

<sup>250</sup> Version originale: «rendono faticose le attività che richiedono flessibilità cognitiva, cioè la costruzione di un piano di recupero di conoscenze pregresse a favore di una nuova organizzazione e azione»

<sup>251</sup> Version originale: «strutturare gli esercizi (ed eventualmente le prove di verifica) secondo livelli di complessità crescente, così da poter verificare le abilità prerequisite a ogni singola competenza richiesta»

## ACTIVITÉ

- Claire, accessible et pleine d'exemples ;
- Pas trop de manipulations à la fois;
- Monothématique ;
- Stratification.

Tabella 2 Conseils pratiques pour l'adaptation d'un programme d'études

### 1.2.1 La Théorie de la Gestalt et le TDAH

À la lumière des prémisses théoriques sur la structure conceptuelle de l'Unité Didactique et sa possibilité de s'adapter aux exigences de tous les élèves, nous proposerons quelques réflexions et idées pratiques pour les élèves atteints de TDAH encadrées dans les phases gestaltiennes de l'apprentissage, c'est-à-dire : motivation, globalité, analyse et réflexion et synthèse.

#### Phase de motivation

La phase de motivation est l'un des moments les plus importants qui permettent à l'élève de devenir actif et de se concentrer sur des objectifs bien définis et clairs qui sont ceux de la séquence d'enseignement en question. Caon (2010 : XI, notre traduction)<sup>252</sup> affirme qu'« un élève motivé est un sujet qui est animé par un besoin, un désir, un intérêt particulier ou une cause extérieure et qui prend un certain chemin pour atteindre un objectif ».

Pendant cette phase de motivation, des activités sont menées pour obtenir des connaissances préalables à partir de la formulation d'hypothèses sur le sujet qui seront abordées par le biais de *realia* (images, objets), de *brainstorming* ou de la narration d'histoires réelles en rapport avec le sujet qui sera traité.

---

<sup>252</sup> Version originale: «uno studente motivato è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta»

Phase	Objectifs	Techniques d'enseignement
MOTIVATION	Contextualiser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spidergram contenant au centre ou des images, ou des noms ou des verbes;</li> <li>• Élicitation du vocabulaire et réactivation des connaissances antérieures par l'analyse d'images, de dessins, de photos;</li> <li>• Faire des associations de textes courts et d'images</li> <li>• Questions ouvertes pour la formulation d'hypothèses à partir d'un élément de texte ou d'un titre</li> <li>• Recomposition de phrases courtes relatives au contenu du texte;</li> <li>• Faire des associations de mots et d'images.</li> </ul>

Tabella 3 Tableau de la séance d'apprentissage inclusive (Caon, Melero, Bricchese, 2018: 362, notre traduction)

Par rapport au tableau 3 et à la lumière des trois principes théoriques et pratiques énoncés précédemment, les activités qui pourraient être incluses afin de faciliter la participation à la phase de motivation des élèves atteints de TDAH sont les suivantes :

- *Spidergram*<sup>253</sup>
- Élicitation du vocabulaire concret
- Faire des associations de textes courts et d'images
- Faire des associations de mots-images
- Questions ouvertes mais précises
- Recomposition de phrases courtes

### Phase globale

La phase de globalité est le stade de la séance d'apprentissage au cours de laquelle nous commençons progressivement à délimiter ce qui a été mobilisé dans la phase de motivation. À ce moment, « le texte - oral ou écrit - est perçu dans sa totalité, impliquant principalement l'hémisphère droit du cerveau (Danesi 1998). Dans cette phase, en effet, l'élève s'oriente dans le matériel en déduisant du texte et du paratexte toutes les

---

<sup>253</sup> Le *spidergram* est un diagramme en forme de toile d'araignée qui sert à définir les idées clés

informations auxquelles il peut accéder, en exploitant toutes les redondances possible » (Caon, Melero, Brichese, 2018 : 360, notre traduction)<sup>254</sup>.

<b>Phase</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Techniques d'enseignement</b>
<b>GLOBALITÉ</b>	Comprendre le texte dans son ensemble	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcodage;</li> <li>• Remplissage de grilles;</li> <li>• Recherche de fautes par la vérification des listes/notes/données ;</li> <li>• Activité de complètement ;</li> <li>• Activité de vrai/faux ;</li> <li>• Textes à trous</li> </ul>

*Tabella 4 Tableau de la séance d'apprentissage inclusive (Caon, Melero, Brichese, 2018: 362, notre traduction)*

Dans cette phase, l'enseignant peut proposer à l'élève d'analyser le texte dans son intégralité afin de formuler des hypothèses sur un certain sujet didactique.

En ce qui concerne les activités présentées dans le tableau 4 que les élèves atteints de TDAH peuvent effectuer, on pourrait opter pour des activités telles que :

- Le transcodage ;
- Vrai ou faux.

En ce qui concerne les compléments de phrase, les textes à trous et le remplissage des grilles, il est fondamental de circonscrire l'exercice en le rendant monothématique et très structuré afin d'éviter que l'attention ne se focalise sur des stimuli non pertinents. Par conséquent, l'activité de recherche de fautes, riche en stimulations, pourrait rendre difficile le déroulement de l'activité pour les élèves atteints de TDAH.

### Phase d'analyse

Dans la phase d'analyse, ce qui a été vu et exploré globalement se concrétise. Dans ce moment didactique :

L'enseignant assigne une tâche à réaliser sur le même matériel présenté en entrée dans la phase globale (dépliant, texte écrit, image, vidéo, publicité, écoute, etc.) Le travail doit

---

<sup>254</sup> Version originale: «il testo – orale o scritto – viene percepito nella sua interezza, coinvolgendo principalmente l'emisfero destro del cervello (Danesi 1998). In questa fase, infatti, lo studente si orienta all'interno del materiale desumendo da testo e paratesto tutte le informazioni alle quali è in grado di accedere, sfruttando ogni ridondanza possibile»



être perçu par l'élève comme un défi, c'est-à-dire "réalisable", et placé dans la "zone de développement proximal" susmentionnée, de sorte que le travail ne soit pas trop complexe ou trop facile pour l'élève (Caon, Melero, Bricchese, 2018 : 361, notre traduction, notre traduction)<sup>255</sup>.

<b>Phase</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Techniques d'enseignement</b>
<b>ANALYSE</b>	Travailler spécifiquement sur certains aspects du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rechercher des informations spécifiques dans le texte</li> <li>• activité de remplissage;</li> <li>• Activité de manipulation (pattern drill);</li> <li>• recherche de termes sur le dictionnaire.</li> </ul>

Tabella 5 Tableau de la séance d'apprentissage inclusive (Caon, Melero, Bricchese, 2018: 362, notre traduction)

Les activités qui pourraient être comprises dans la phase d'analyse pour les élèves atteints de TDAH, par rapport au tableau 5, sont les suivantes :

- Recherche de termes dans le dictionnaire ;
- Activité de manipulation (*pattern-drill*) ;
- Activité de remplissage guidée.

Enfin, l'activité de recherche d'informations à gérer par un élève atteint de TDAH doit être très restreinte.

### Phase de réflexion et de synthèse

La dernière phase concerne l'application de tous les éléments linguistiques qui ont fait leur apparition lors de la phase d'analyse par des activités qui permettent leur réflexion et leur synthèse en autonomie, c'est-à-dire non plus dans les contextes dans lesquels ils ont été analysés. Mezzadri (2015 dans Caon, Melero, Bricchese, 2018 : 361, notre traduction)<sup>256</sup> le précise :

<sup>255</sup> Version originale: «Il docente assegna un compito da eseguire sullo stesso materiale presentato come input in fase globale (volantino, testo scritto, immagine, video, pubblicità, ascolto, ecc.). Il compito deve essere percepito dallo studente come sfidante, ovvero 'realizzabile', e inserito nella già citata 'Zona di Sviluppo Prossimale' per cui il compito non deve risultare dallo studente né troppo complesso né troppo facile»

<sup>256</sup> Versione originale: «il docente riprende l'input proposto nella fase di presentazione, lo rielabora e suggerisce in termini diversi per permettere momenti di pratica degli elementi oggetto di analisi; una pratica che da controllata diventa via via sempre più libera, passando da esercizi di fissazione ad attività di reimpiego»

L'enseignant reprend les éléments proposés dans la phase de présentation, les réélabore et les propose en différents termes afin de permettre des moments de pratique des éléments analysés ; une pratique qui, de contrôlée, devient de plus en plus libre, passant d'exercices de fixation à des activités de réutilisation.

<b>Phase</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Techniques d'enseignement</b>
<b>SYNTHESE</b>	Contrôler la la compréhension (par la réélaboration et la réutilisation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédaction de textes ou de phrases courtes;</li> <li>• Activité d'expansion lexicale;</li> <li>• Jeu de rôle;</li> <li>• Interviews;</li> <li>• Tâches réalistes.</li> </ul>

*Tabella 6 Tableau de la séance d'apprentissage inclusive (Caon, Melero, Bricchese, 2018: 362, notre traduction)*

Les activités proposées dans le tableau 6 sont toutes essentiellement des activités adaptées à un élève atteint de TDAH, en considérant toujours comme *conditio sine qua non* la présentation structurée de l'activité et sa brièveté. En ce qui concerne les activités de traitement des données, il est toujours nécessaire de guider l'élève à travers des schémas progressifs qui montrent comment utiliser les connaissances dont il dispose.

### **1.3 Conclusion**

En résumé, à travers cette contribution, nous avons essayé d'esquisser quelques techniques et méthodologies didactiques qui, insérées dans le processus naturel d'apprentissage fourni par la théorie de la Gestalt, peuvent donner vie à un produit de didactique des langues accessible à l'élève dans notre analyse. En fait, nous verrons ci-dessous comment gérer et élaborer en pratique les références pratiques exposées ci-dessus au sein d'une unité d'apprentissage.

## **PRÉSENTATION ET COMMENTAIRE D'UNE SÉANCE D'APPRENTISSAGE AVEC ADAPTATIONS POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DE TROUBLES DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ (TDAH)**

---

Le travail suivant s'inscrit dans le cadre d'un parcours éducatif hypothétique d'un professeur de français LE en Œuvre. Par conséquent, la séance d'apprentissage, qui sera présentée, a été créée à partir d'un extrait l'unité d'apprentissage qui sera présentée a été créée à partir d'un extrait du livre d'approfondissement « C'est à toi ! objectif compétences » de Cantini (2014) publié par De Agostini Scuola (annexe 6).

Les pages du manuel qui ont été choisies pour la séance d'apprentissage se trouvent dans le livre d'approfondissement mentionné ci-dessus, respectivement aux pages 18 et 19, qui offre la possibilité de créer des moments fortement axés sur les compétences de citoyenneté, les compétences transversales et les compétences numériques. L'idée de créer des cours thématiques sur ces aspects permet à l'élève d'attribuer une valeur pratique au cadre de référence théorique et langagière. Une langue ne concerne pas seulement l'étude de ce qu'on appelle improprement les « règles de grammaire », c'est-à-dire les aspects linguistiques, syntaxiques, morphosyntaxiques et communicatifs, mais elle est essentiellement le moyen d'atteindre des objectifs, comme l'étude d'un sujet disciplinaire tel que le tri sélectif, mais dans une langue étrangère. Ce qui a été dit permet d'atteindre les objectifs de l'éducation linguistique tels que la dimension culturelle, la socialisation et la réalisation de soi, comme l'affirme Giovanni Freddi (1970, in Balboni, Daloiso, 2016 : 257). À cet égard, comme on peut le lire dans l'index du texte de référence (annexe 8), les thèmes traités permettent d'exploiter le support langagier pour véhiculer des sujets spécifiques tels que l'éducation à l'environnement, le cinéma, la musique : des thèmes qui ne sont pas langagiers, mais qui ont une valeur sociale et culturelle qui enrichissent l'individu et son développement.

Enfin, pour permettre la pleine réalisation et l'accessibilité du texte aux élèves atteints de TDAH, la séance d'apprentissage sera créée en mettant en pratique des adaptations structurelles (par exemple, soumettre à l'attention des élèves seulement quelques parties du texte), typographiques (par exemple, de nombreux espaces typographiques et

l'absence d'éléments distrayants tels que des icônes) langagières (par exemple, la formulation de demandes explicites) et de gestion du temps (les élèves atteints de TDAH ont besoin de plusieurs pauses convenues) pour les élèves atteints de TDAH. À cet égard, nous tenons à souligner que les adaptations (brièveté, variété et structure) présentes dans la séance d'apprentissage sont parfaitement valables et adhèrent à l'ensemble de la classe, sans en exclure aucune.

## **2.1 Séance d'apprentissage : « Les matériaux et le recyclage »**

### Prémisses

Les salles de classes sont constituées de plusieurs ZSP (Zone de Développement Proximal). C'est pourquoi, conscients d'attirer leur attention sur un sujet particulièrement intéressant, nous postulons que les élèves peuvent atteindre les mêmes objectifs avec des supports et des intrants appropriés. À la base de la création de chaque séance d'apprentissage, nous avons essayé de respecter le principe selon lequel chaque élève doit attendre les mêmes compétences que les autres. À cet égard, il a été décidé d'utiliser la méthodologie de la coopération entre pairs dans diverses activités, proposées ci-dessous, en raison des propriétés de cette technique, telles que le partage des tâches et l'interdépendance positive. En fait, l'une des méthodes utilisées est celle du *Jigsaw*, grâce à laquelle « il est possible d'apprendre des sujets disciplinaires. Chaque élève peut avoir une tâche adaptée à ses capacités, à condition que la sélection des matériaux et des textes à apprendre soit faite de manière ciblée par l'enseignant » (Rutka, 2006 : 181-182, notre traduction).

**PUBLIC** : les élèves de la salle de cinquième année de l'école secondaire pendant le cours, en collaboration avec le professeur de géographie, qui est chargé de l'éducation à l'environnement.

**NIVEAU DE LANGUE FLE REQUIS** : A1 Plus

**CONTEXTE** : L'école publique cours bilingue (anglais et français) en Œuvre

**OBJECTIFS:**

Lexique

- Apprendre le vocabulaire spécifique lié au recyclage
- Apprendre le vocabulaire spécifique relatif aux matériaux les plus courants afin de les distinguer pour le tri- sélectif

### Contenu

- Être capable de décrire un élément matériel (objet, meuble, vêtement) en fonction de ses composantes essentielles en termes de matériau
- Savoir identifier la bonne catégorie d'élimination des déchets
- Savoir définir le concept de recyclage des déchets

### Apprentissage stratégique

- Savoir mobiliser le lexique déjà en possession (de la maison, de la nourriture, des matériaux de base tels que le papier, le plastique, le verre, le fer)
- Être capable de coopérer à des activités d'apprentissage coopératif (*Jigsaw*, activité en couple)
- Savoir faire des déductions avec leur « encyclopédie du monde » afin de pouvoir apporter une valeur personnelle aux nouvelles connaissances (comment ils éliminent les déchets à la maison)

### **MATÉRIAUX :**

- Manuel de langue française « C'est à toi ! objectif compétences » .
- TBI
- Tablette
- Application pour tablette « La Guide du Tri »

**DURÉE PRÉVUE :** 120 min. (2 pauses actives de 10 minutes chacune toutes les heures)

Une pause active avec des activités ludiques dans la langue est privilégiée, car les élèves atteints de TDAH ont besoin de temps de loisir bien structuré avec des règles et des délais bien précis afin de mieux gérer leur excitation qui pourrait devenir problématique dans un tel contexte. De plus, l'activité ludique permet d'acquérir une langue de manière inconsciente (*Rule of forgetting* de Krashen).

## 2.1.1 Structure de la séance d'apprentissage

### PHASE DE MOTIVATION

*Première activité : Spidergram à partir d'une image*

**Durée :** 10 min.

**Modalité de conduite :** individuelle

**Modalité de correction :** par paires et ensuite en cours ;

**Focalisation sur le TDAH :** variété des apports, stimulation guidée et structurée, brièveté, coopération entre pairs, retour d'information immédiat.

On commence cette phase en utilisant le tableau blanc interactif fourni, en montrant aux élèves une image (Fig. 1), qui a été considérée comme particulièrement conforme au sujet de la leçon. Il a été trouvé sur l'une des plus célèbres plateformes sociales : Twitter.



*Figura 2 Image pour spidergram*

À ce stade, les élèves seront invités à travailler individuellement et à remplir le tableau (annexe 1). Dès que le tableau est terminé, des paires seront créées et chaque élément se verra attribuer un numéro, invitant les élèves à corriger l'activité avant qu'elle ne soit faite en cours.

À la fin de ce moment d'examen par les pairs, un numéro pour chaque groupe sera appelé dans un ordre aléatoire et il sera demandé de lire à haute voix les réponses tandis qu'un *spidergram* avec tous les mots clés qui seront recueillis lors de la correction en cours prendra forme sur le tableau.

L'activité a été élaborée de manière à ce que l'élève atteint de TDAH, en particulier, ne s'écarte pas du sujet par la pensée et ne se concentre pas sur des éléments non pertinents.

À cet égard, on se fournira le tableau de l'annexe 1 uniquement pour structurer l'activité en termes de dépenses de temps et de ressources de l'élèves, qui perd du temps à se concentrer souvent sur des stimuli périphériques et non fondamentaux, suscitant un résultat qui n'est souvent pas celui escompté. En outre, il a été préféré de fixer le déroulement de l'exercice d'abord individuellement, puis avec correction par paires avant le dernier en cours. Il a été décidé d'opter pour cette méthode de déroulement et de correction afin que l'élève mette d'abord en pratique, sous la direction de l'activité structurée, ses connaissances préalables et sa connaissance du monde, puis, par la confrontation avec le binôme, puisse corriger l'activité et partager avec lui la responsabilité du résultat, ce qui permet de réduire toute forme d'anxiété liée à la performance.

*Deuxième activité : Apports des entrées vidéo*

**Durée :** 10 min.

**Modalité de conduite :** individuelle

**Modalité de correction :** d'abord par deux, puis en cours.

Dès que l'activité précédente sera terminée, une courte vidéo sera diffusée sur la plateforme YouTube intitulée Pubs & Spot Fictifs (Clé Magique / Stylnet / La Pollution) à la minute 1 :57 ([lien](#)) en demandant de formuler l'hypothèse du lien avec l'image présentée précédemment et en écrivant sur une feuille (Annexe 2) 3 mots qui peuvent relier l'image à la vidéo.

Les élèves commenceront et termineront l'activité individuellement. Ce n'est qu'avant la correction en cours, comme cela a été fait pour l'activité précédente, qu'il leur sera demandé de corriger l'activité avec leur partenaire, cette fois-ci en échangeant des feuilles et ensuite, dans un ordre aléatoire, chacun lira la feuille du partenaire au moment de la correction en cours.

Compte tenu du niveau de langue de la classe, nous ralentissons la lecture à 0,75 et ajoutons les sous-titres en langue source.



Figura 3 Capture d'écran de la vidéo Clé Magique / Stylnet / La Pollution

L'activité a été formulée en modifiant les données et en utilisant un support vidéo pour éviter que l'élève atteint de TDAH ne s'ennuie pas, mais reste concentré. En outre, pour faciliter la tâche des élèves atteints de TDAH et leur éviter de se concentrer sur des éléments non pertinents, il est recommandé de porter une attention particulière à la « boîte à biscuits », qui est le moment clé de la vidéo. En général, le choix de la correction, d'abord en binôme puis en cours, reste ancré dans la volonté d'éviter que l'élève ne perde la face.

Enfin, de sorte à permettre la transition vers le texte dans la phase globale, les élèves se verront poser la question suivante qui permettra la transition vers l'activité suivante :

- Que peut-on faire pour empêcher la pollution de « nous manger » ? est la dernière partie de la vidéo qui dit « Pollution : si fais pas attention c'est elle qui te mangera » et les réponses des élèves volontaires sont recueillies en cours.

## PHASE GLOBALE

*Première activité : Analyse avant la lecture*

**Durée :** 10 min.

**Modalité de conduite :** par paires

**Modalité de correction :** en cours

**Focalisation sur le TDAH :** variété des contributions, exercice guidé et structuré, brièveté des requêtes, demandes ciblées nécessitant des réponses spécifiques et facilement traçables, coopération entre pairs, retour d'information immédiat.



Dans cette phase, le paratexte sera scanné, par une analyse guidée avec la fiche d'orientation (annexe 2). Ce moment est fondamental pour permettre à l'élève de faire des hypothèses sur le sujet du texte proposé.

Les élèves réalisent l'activité en binôme où chaque groupe n'aura qu'une seule table et chaque membre a sous sa responsabilité une des deux parties de l'exercice, tandis que la troisième est en commun. Seule la dernière partie, qui nécessitera des prédictions, a été préférée dans la phase de création pour mettre l'activité à la disposition des deux parties. Lors de la correction en cours, nous appellerons au hasard un numéro d'identification d'un élève, qui lira ce qui a été rapporté dans la partie de l'exercice demandée à ce moment (la première, la deuxième ou la troisième) et cela peut être sa partie, celle de son partenaire ou celle en commun. Les élèves seront préparés au mode de correction, car il est demandé aux deux membres du binôme de lire les réponses sans tenir compte de leur part de compétence. En d'autres termes, ils doivent tout savoir.

Cette activité a été conçue dans le but de découvrir le texte de manière exhaustive grâce à l'utilisation d'une fiche d'orientation, très structurée pour les élèves atteints de TDAH. En fait, des questions à réponses fermées ont été insérées et les seules questions ouvertes nécessitent la détection d'éléments spécifiques dans le texte.

Nous avons opté pour la méthode coopérative pour permettre à l'élève atteint de TDAH de travailler en synergie avec le partenaire et d'éviter de se perdre dans le texte, qui est riche en informations. Enfin, la dernière partie de la feuille sera réalisée par les deux élèves car elle requiert des compétences en matière de prédiction et d'inférence, ce qui peut compromettre l'activité d'un élève atteint de TDAH.

*Deuxième activité : Lecture du texte (3 premiers paragraphes)*

**Durée :** 10 min.

**Modalité de conduite :** individuelle

**Modalités de correction :** en cours

À ce stade, il est prévu de laisser les élèves se concentrer uniquement sur les 3 premiers paragraphes, pour éviter que l'élève atteint de TDAH n'ait des difficultés à gérer les informations présentées dans le texte. Les élèves seront invités à identifier un titre, parmi ceux proposés, pour chaque paragraphe (annexe 3). Il leur sera également rappelé de faire attention aux distracteurs. La correction sera faite en cours par un volontaire.

L'activité a été adaptée à l'élève atteint de TDAH en divisant le texte en deux parties, puis en le faisant se concentrer sur une partie seulement, et surtout en donnant à l'élève peu de choix dans l'exécution de l'activité. En fait, il se verra présenter 6 titres : 3 bons et 3 mauvais (distracteurs). Les mauvais titres ont été créés d'une manière explicitement erronée, afin d'éviter que l'élève ne soit distrait ou perturbé s'il est confronté à de nombreux titres présentant de subtiles différences les uns par rapport aux autres.

*Troisième activité : Lecture du texte (dernier paragraphe)*

**Durée :** 10 min.

**Modalité de conduite :** individuelle

**Modalités de correction :** d'abord en groupe, puis en cours

La troisième activité que nous proposerons à ce stade concerne la lecture individuelle du dernier paragraphe. Ensuite, l'activité des questions à choix multiples (annexe 4) sera réalisée afin de rechercher certains éléments conceptuels fondamentaux dans le texte. La correction de l'activité sera effectuée de la manière suivante : les élèves devront se présenter à leurs camarades de classe exactement derrière et par deux pour corriger l'activité avant qu'elle soit corrigée en cours.

Pour les élèves atteints de TDAH, l'activité a été conçue à l'aide d'un facilitateur pour la réponse (le paragraphe de référence où la réponse peut être retracée a été marqué). L'objectif est de permettre à l'élève atteint de TDAH d'être capable de répondre à toutes les questions et d'éviter qu'il ne se perde dans la recherche de la réponse, ce qui entraînerait une perte de motivation.

### PAUSE ACTIVE

*Première pause active : Téléphone arabe*

**Durée :** 10 min.

**Modalités de conduite :** groupe

**Focalisation sur le TDAH :** stimulation motrice, coopération, rétroaction immédiate.

La pause active profite de la méthodologie ludique puisque les élèves seront invités à se mettre en cercle et à rapporter le mot qui leur sera chuchoté à l'oreille au partenaire à côté d'eux. Les mots doivent tous être en français. Lorsque le mot atteint le dernier membre du groupe, il sera révélé et écrit au tableau, en demandant au dernier membre de le traduire, qui deviendra le premier énonciateur du nouveau cycle.

L'activité se veut être un moment de détente et de stimulation motrice inséré dans un cadre structuré avec des règles et des temps où l'on apprend de manière inconsciente. La pause active est l'outil de gestion rentable pour l'élève atteint de TDAH.

### ANALYSE

*Première activité : Répondre aux questions*

**Durée :** 15 min.

**Modalité de conduite :** individuelle

**Mode de correction :** d'abord par deux, puis en cours

**Focalisation sur le TDAH :** variété des entrées, activités guidés et structurés, brièveté des demandes, demandes ciblées qui nécessitent des réponses spécifiques et facilement traçables, facilitateurs pour détecter la réponse dans le texte, retour d'information immédiat.

L'activité, que l'on proposera à ce stade, consistera en des questions ouvertes (Annexe 5) dans lesquelles nous inviterons les élèves à souligner la réponse dans le texte et ensuite à la rapporter sur la feuille livrée. Les questions, également dans ce cas, présenteront les contributions de facilitateurs.

L'activité a été construite en tenant compte des difficultés des élèves atteints de TDAH à sélectionner les informations les plus importantes pour mener à bien cette activité. Il a donc été décidé d'inclure la contribution de facilitateurs comme dans l'activité précédente.

*Deuxième activité : Relier les images et les mots*

**Durée :** 15 min.

**Modalité de conduite :** individuelle

**Modalité de correction :** en cours avec l'aide d'un élève volontaire

La troisième activité que nous proposerons consistera en une lecture individuelle du dernier paragraphe. Ensuite, on réalisera l'activité de mise en relation des mots avec les images (annexe 4), afin de permettre la découverte du nouveau vocabulaire de manière autonome, en profitant de l'image visuelle offerte par l'activité et de la catégorisation des objets par matériel dans le paragraphe en question. La correction aura lieu en cours avec le soutien d'un élève volontaire.

L'activité proposée permet à l'élève atteint de TDAH d'exploiter l'apport visuel et la brièveté de la demande, qui nécessite simplement de relier un mot à l'image correspondante.

### PAUSE ACTIVE

*Deuxième pause active : Le Pendu*

**Durée :** 10 min.

**Modes de conduite :** groupe

**Focalisation sur le TDAH :** coopération, retour d'information immédiat.

La pause active tire profit de la méthodologie ludique puisque des groupes *ad hoc* d'un maximum de 3 élèves seront formés par l'enseignant, prévoyant le mouvement physique des élèves d'un bureau à l'autre. Le jeu consistera à demander à un élève d'aller au tableau, de penser à un mot et de n'écrire que l'initiale. Le mot doit être inhérent au champ sémantique de la leçon. Les camarades de classe se concertent à tour de rôle au sein du groupe et un chef de groupe proposera à son tour la lettre qui, selon eux, fait partie du mot. Si la lettre est fautive, l'élève au tableau commencera à dessiner le fameux « pendu ».

L'activité se propose d'être un moment de détente et de stimulation intellectuelle et langagière. Cette activité représente pour l'élève atteint de TDAH un moment de détente structuré avec des règles et des temps prédéfinis.

### SYNTHÈSE

*Première activité : le Tri-sélectif jeu du Tri par l'application « Guide du Tri »*

**Durée :** 15 min

**Modalités de conduite :** en groupe

**Méthodes de correction :** d'abord en groupes, puis en cours

**Focalisation sur le TDAH :** diversité des contributions, activité guidée et structurée, brièveté des requêtes, demandes ciblées nécessitant des réponses spécifiques et facilement traçables, coopération entre pairs, retour d'information immédiat.

La dernière activité de la séance d'apprentissage qui sera proposée sera le moment où les élèves appliqueront les connaissances de manière autonome afin de réaliser de petites activités de synthèse. Afin de réaliser cette activité, les élèves seront invités à s'équiper de leur propre tablette dans laquelle ils devront installer l'application « la Guide du Tri », une application française qui permet en scannant l'objet de lire les caractéristiques afin

d'établir la meilleure solution d'élimination. À ce stade, la compilation du tableau « Mon premier tri-sélectif » (annexe 7) sera requise, en numérisant un maximum de 3 objets dans le sac à dos d'un des membres du groupe. L'activité sera réalisée dans le cadre de l'activité de coopération *Jigsaw*, avec des groupes de maximum 3 élèves auxquels sera attribué un numéro (1, 2, 3). Les élèves seront répartis comme suit :

- Un élève sera chargé de scanner les objets ;
- Un élève devra remplir le tableau ;
- Un élève devra vérifier la justesse de l'activité.

Une fois le tableau complété, pour corriger l'activité, un numéro aléatoire sera appelé dans un ordre aléatoire pour chaque groupe et l'élève devra lire la carte d'un objet analysé. Comme il s'agit de la dernière activité de la journée et compte tenu de la quantité d'informations auxquelles les élèves seront exposés, lors de l'élaboration de la séance d'apprentissage, nous avons envisagé d'exploiter un outil qu'ils connaissent et dont l'utilisation est facilitée : la tablette. L'élève atteint de TDAH pourra coopérer avec ses camarades et agir en manipulant l'outil en utilisant la langue française sans s'en rendre compte, car l'activité sera structurée, comme le montrent les formulaires à remplir, mais aussi amusante et stimulante en raison de ses propriétés.

## **2.2 Conclusion**

Les activités prévues dans cette séance d'apprentissage prennent en compte les caractéristiques de brièveté, de variété et de structure afin de proposer de nouvelles activités différentes les unes des autres et ce, à intervalles réguliers, avec des apports facilitateurs et , en respectant la gestion des phases de l'unité d'apprentissage selon le processus naturel d'apprentissage de l'élève. De cette façon, l'élève atteint de TDAH aura plus de chances d'atteindre pleinement les objectifs fixés par le professeur pour l'ensemble de la classe, en favorisant l'utilisation de la langue française dans l'étude de divers sujets disciplinaires, comme celui proposé dans cette séance d'apprentissage.

## CONCLUSION

Le présent travail est né de l'intérêt et du désir de tracer un parcours éducatif inclusif qui pourrait être non pas le but mais le moyen de maintenir la tension toujours active vers les différences présentes dans l'écologie scolaire et leur permettre d'y accéder en atteignant les meilleurs objectifs en termes de développement social, personnel, éducatif et langagier. C'est précisément à partir de ce principe de base que notre travail, qui a pris forme dans ces pages, a esquissé un cadre théorique dans sa première partie et un cadre purement pratique dans sa deuxième section.

Le chemin de réflexion a commencé par définir le cadre normatif, historique et pédagogique de la catégorie des Besoins Éducatifs Particuliers et par créer une focalisation langagière sur les Besoins Linguistiques Spécifiques qui pourraient être rencontrés à partir de cette condition. À cet égard, le Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité a été étudié afin de comprendre leurs Besoins Linguistiques Spécifiques. Afin de créer un contexte de recherche et d'étude fécond, grâce aux études proposées par les personnalités les plus importantes dans le domaine de la recherche sur les étudiants atteints de TDAH, un parcours d'encadrement historique et normatif a été tracé afin de mettre un accent spécifique sur les difficultés générales liées à la symptomatologie et en particulier sur les déficits qui affectent directement la réalisation des activités caractérisant la sphère de l'éducation et de l'apprentissage.

Le déficit en question, qui est le plus évident dans les études proposées, concerne les fonctions exécutives, qui sont composées de la mémoire de travail, du contrôle inhibiteur et de la flexibilité cognitive. Selon les recherches analysées, les fonctions mentionnées ci-dessus rendent difficile l'accomplissement des activités de base, en affectant les performances scolaires en général et en entraînant démotivation et faible estime de soi. Pour cette raison, et dans l'intérêt de notre étude, nous avons essayé de comprendre quels sont les Besoins Linguistiques des élèves atteints de TDAH en matière de compétences productives et réceptives afin de développer des outils qui permettent l'adaptation d'une séance d'apprentissage.

Les recherches ont montré que les élèves atteints de TDAH présentent un déficit au niveau de l'ordre social pragmatique, des difficultés orthographiques, phonétiques et phonologiques, de la capacité à faire des inférences entre les différentes parties du texte, à retracer des informations fondamentales et périphériques, de la difficulté à lire un texte sans sauter de mots ou de phrases entières, à maintenir une cohérence syntaxique et

textuelle lors d'une activité d'expression écrite, etc. Toutefois, il a été démontré qu'un grand nombre des difficultés mentionnées proviennent de la difficulté de l'élève à gérer plusieurs tâches simultanément l'amenant ainsi à se concentrer sur un aspect de la tâche au détriment d'un autre. La situation est différente si l'élève est confronté à un texte avec l'aide d'un facilitateur pour l'aider à gérer l'activité. La littérature estime que ces difficultés sont imputables au déficit des fonctions exécutives qui rend difficile le maintien d'une attention soutenue, la récupération des informations en mémoire à long terme, la possibilité d'attendre un retour d'information ou une récompense non immédiate et la capacité d'adapter avec flexibilité ses ressources à la situation et aux demandes. À ce propos, il convient également de noter que pendant un échange communicatif, les étudiants ont du mal à respecter les décalages d'expression, à passer soudainement d'un sujet à un autre, à écouter ce qui est dit, à répondre avec aisance à des questions spécifiques, à gérer et à maintenir la conversation, etc. Seules certaines des difficultés qui sont ressorties ont été mentionnées ici à titre d'exemples, mais elles sont utiles pour justifier la mobilisation de certaines adaptations didactiques. En fait, le présent projet de mémoire a associé les difficultés rencontrées dans les épreuves linguistiques qui leur ont été proposées et, grâce au soutien de méthodologies issues de la didactique des langues, une séance d'apprentissage adaptée dans ses parties a été esquissée pour un étudiant atteint de TDAH.

Plus précisément, la sélection de quelques astuces concernant la brièveté, la variété et la structure des entrées a été opérée, car les étudiants atteints de TDAH ont besoin d'activités qui soient courtes et brèves, différentes dans leur forme de présentation et facilement exécutables du point de vue du déroulement. En outre, il est nécessaire de concentrer les ressources et les apports appropriés afin d'éviter que l'étudiant ne soit distrait, démotivé ou n'utilise son temps et ses ressources intellectuelles de manière inappropriée. Il faut se rappeler que l'élève atteint de TDAH se concentre souvent sur des éléments non significatifs de l'activité allant dans la direction opposée à celle fixée par l'enseignant. Cela crée des situations de stress, d'anxiété, de démotivation et de faible estime de soi. C'est précisément en raison de ces considérations qu'une séance d'apprentissage de français LE a été mise en œuvre sur un sujet concernant l'éducation écologique, en collaboration avec le professeur de géographie. Ce moment de co-présence a été conçu parce que l'apprentissage des langues passe aussi et surtout par des sujets disciplinaires : de l'histoire aux mathématiques et enfin à la géographie. Ainsi, les

étudiants mobiliseront la langue sans s'en rendre compte, car elle sera le moyen de transmission des contenus.

La séance d'apprentissage présentée n'a pas été testée sur les élèves en question en raison des récents événements qui ont affecté notre pays depuis le mois de mars. Toutefois, elle a été construite en mettant en pratique les connaissances théoriques et pratiques fournies par des experts de la scène nationale et internationale, dont deux sont mentionnés en particulier : Gian Marco Marzocchi et Russel Barkley.

En ce qui concerne la construction et la planification de la séance d'apprentissage, nous avons commencé par structurer la séance en question en respectant le processus naturel d'apprentissage, c'est-à-dire en définissant les phases de la Théorie de la Gestalt de la motivation, de la globalité, de l'analyse et de la synthèse, au sein desquelles ont été incluses des activités permettant à l'étudiant de travailler sur le texte de manière accessible. En effet, des activités courtes ont été créées, en référence au nombre de demandes et au temps d'exécution, visant certaines parties du texte à travers des indicateurs explicites à côté des différentes demandes de l'exercice et avec la réponse semi-guidée et structurée. En d'autres termes, les entrées facilitatrices étaient insérées pour indiquer à l'élève de manière générique où trouver la réponse, ce qui souvent ne nécessitait pas de stratégies de traitement élevées, telles que vrai ou faux, réponses à choix multiples ou questions ouvertes, mais avec la réponse facilement identifiable dans le texte. En outre, la séance d'apprentissage a été caractérisée par une succession de différents types d'entrées (audio, vidéo), d'outils (tablette, manuel, cartes et exercices sur feuilles supplémentaires) et de méthodologies d'apprentissage coopératif (travail en binôme, *Jigsaw*, travail en groupe). De même, un autre moment didactique, souvent négligé, a été la création et de l'administration des pauses actives. C'est un moment de détente et de loisirs qui a été prévu pour être pratiqué régulièrement, car il est nécessaire de rendre les activités régulières et prévisibles, et de varier une fois de plus les apports et les stimulations sensorielles. Pendant ces moments, deux activités ludiques ont été proposées mais réalisées en français. Dans les deux activités, les élèves ont pu se déplacer et se lever de leur bureau. Grâce à ces moments de déconditionnement entre une activité et l'autre, on évite que l'élève atteint de TDAH puisse laisser libre cours à son impulsivité et à son hyperactivité de manière incontrôlée, en encourageant plutôt la motivation et la coopération entre pairs. De plus, les stratégies et les méthodologies appliquées ont été adéquatement calibrées afin de canaliser au mieux l'énergie attentive et personnelle des



étudiants en question, en essayant de maintenir l'attention et la motivation de l'étudiant toujours actives.

En conclusion, il est essentiel de rappeler que la prise en charge scolaire et dans le cadre de la didactique des langues des élèves atteints de TDAH, et plus généralement des sujets à BEP, est le résultat d'un travail synergique qui mobilise le milieu scolaire et extra-scolaire. En fait, comme nous l'avons souvent souligné, la prise en charge de l'élève à besoins particuliers est rentable lorsque tous les agents (école, famille, cliniciens) qui gravitent autour de la vie de l'élève travaillent à la même vitesse, se sentant faire partie d'une seule équipe. Cela s'avère être la condition sine qua non, puisque la gestion de l'étudiant à besoins éducatifs particuliers nécessite, selon le type de déficit de l'étudiant, la création de parcours d'enseignement individualisés (PEI) ou de parcours d'étude personnalisés (PEP), qui nécessitent précisément la contribution de la famille, de l'école et du secteur clinique et pédagogique afin d'encadrer l'individu comme personne et comme élève de manière globale. On peut citer le cas des étudiants certifiés en vertu de la loi 104 de 1992, qui ont besoin d'un Parcours d'Enseignement Individualisé (PEI) basé sur le diagnostic fonctionnel, le Profil Dynamique et Fonctionnel (PDF) et qui comprend la description des activités, des matériels, des formes d'évaluation et de vérification individualisées, ou le cas des étudiants certifiés en vertu de la loi 170/2010 pour lesquels est élaboré un Parcours Éducatif Personnalisé (PEP) dans lequel sont présentées les données de l'étudiant, la description du fonctionnement dans les compétences spécifiques et les troubles associés, les outils compensatoires et dispensateurs et les formes d'évaluation personnalisée. Il est facile de comprendre comment la gestion de l'étudiant est liée à une conception de grande portée, où nous essayons de viser le fonctionnement global de l'étudiant en visant à prendre en compte les aspects individuels, sociaux et académiques, dans notre cas. À cet égard, nous voudrions également souligner l'importance de la formation spécialisée du personnel enseignant pour une meilleure intégration des étudiants, comme le souligne le DM 27/12/12. La formation dispensée par les centres de support territorial ou dans le domaine académique, par exemple à travers les cours universitaires, permet de comprendre la nature des difficultés auxquelles les étudiants sont confrontés et comment les inclure dans le contexte de la classe également à travers l'utilisation d'outils compensatoires et dérogatoires, qui permettent de compenser une capacité déficiente ou de dispenser l'étudiant d'une activité qui nécessite l'utilisation de capacités déficientes. À cet égard, les outils technologiques tels que les

logiciels de traitement de texte, le Tableau Blanc Interactif, la synthèse vocale, le texte numérique intégré au texte papier, les lecteurs d'écran et les tablettes jouent un grand rôle afin de rendre le contexte scolaire inclusif et accessible, où chacun peut apprendre à son propre rythme et selon ses caractéristiques personnelles. C'est précisément à partir des connaissances de l'étudiant et de ses besoins que l'apprentissage devrait être construit. En fait, au cours de la réflexion qui s'est matérialisée dans la séance d'apprentissage présentée précédemment, nous avons essayé de prendre en considération l'étudiant et ses difficultés, afin de trouver les outils et les méthodologies permettant d'atteindre les objectifs fixés par ce dernier.

Par conséquent, l'objectif n'est plus seulement « ce que » les étudiants devraient apprendre, mais « qui sont les étudiants » et « comment ils apprennent ». Ce n'est qu'en se remettant en question et en se plaçant dans la perspective d'un contexte scolaire hétérogène qu'il est possible d'inclure tout le monde.

## RÉGLEMENTATION CONSULTÉE

Arrêté Royal du 31 décembre 1923, n. 3126, *Disposition sur la scolarité obligatoire.*

Arrêté Royal du 5 février 1928, n. 577, *Approbation du texte unique des lois et des normes juridiques, émis en vertu de l'art. 1, n. 3, de la loi du 31 janvier 1926, n. 100, sur l'enseignement élémentaire et post-élémentaire et ses travaux d'intégration.*

Charte constitutionnelle du 1er janvier 1948, *Constitution de la République italienne.*

Loi du 30 mars 1971, n. 118, *Conversion en loi du décret-loi du 30 janvier 1971, n. 5, et de nouvelles normes en faveur des civils mutilés et handicapés.*

Loi du 15 mars 1997, n. 59, *Délégation au Gouvernement pour l'attribution de fonctions et de tâches aux régions et aux collectivités locales, pour la réforme de l'administration publique et la simplification administrative.*

Loi du 4 août 1977, n. 517, *Règles sur l'évaluation des élèves et sur la suppression des examens de rattrapage, ainsi que d'autres normes pour la modification du système scolaire.*

Loi du 5 février 1992, n. 104, *Loi-cadre pour l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes handicapées.*

Loi du 15 mars 1997, n. 59, *Délégation au Gouvernement pour l'attribution de fonctions et de tâches aux régions et aux collectivités locales, pour la réforme de l'administration publique et la simplification administrative.*

Décret du Président de la République du 8 mars 1999, n.275, *Règlement contenant des normes sur l'autonomie des établissements d'enseignement.*

Loi du 9 janvier 2004, n.4, *Dispositions visant à faciliter et à simplifier l'accès des utilisateurs et, en particulier, des personnes handicapées aux outils informatiques*

Journal Officiel du 24 avril 2007, n. 106, *Protocole diagnostique et thérapeutique du syndrome d'hyperactivité et de déficit de l'attention pour le registre national des TDAH.*

Décret Ministériel du 30 avril 2008, *Règles techniques régissant l'accessibilité des outils éducatifs et de formation pour les élèves handicapés, Ministère de l'Éducation, de*

l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Lignes directrices du 4 août 2009, *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Circulaire Ministérielle du 4 décembre 2009, *Problèmes liés à la présence dans les classes d'élèves souffrant de TDAH (déficit d'attention/hyperactivité)*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Circulaire Ministérielle du 15 juin 2010, *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Lois du 8 octobre 2010, n. 170, *Nouvelles normes sur les troubles spécifiques d'apprentissage à l'école*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Lignes directrices du 12 juillet 2011, *Lignes directrices d'application du droit à l'éducation des élèves et étudiants atteints de Troubles Spécifiques d'Apprentissage*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Note Ministérielle du 17 novembre 2011, *Symptomatologie du TDAH en âge préscolaire. La continuité entre l'école maternelle et l'école primaire*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Circulaire Ministérielle du 20 mars 2012, *Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints de TDAH (Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité)*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Circulaire Ministérielle du 19 avril 2012 : *Parcours d'Étude Personnalisé pour les élèves atteints du syndrome de déficit de l'attention (TDAH). Clarifications*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Directive Ministérielle du 27 décembre 2012, *Outils d'intervention pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux et organisation territoriale pour l'inclusion scolaire*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Circulaire Ministérielle du 6 mars 2013, n.8, *Outils d'intervention pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et organisation territoriale pour l'inclusion scolaire*. Indications opérationnelles, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Circulaire Ministérielle du 19 février 2014, *Lignes directrices pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Loi du 13 juillet 2015, n.107, *Réforme du système national d'éducation et de formation et délégation pour la réorganisation des dispositions législatives actuelles* Ministère du Développement Économique de l'Italie (MISE- Ministero dello Sviluppo Economico), Roma.

Décret Législatif du 13 avril 2017, n.66, *Règles pour la promotion de l'intégration scolaire des étudiants handicapés*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

Décret Législatif du 7 août 2019, n.96, *Dispositions complémentaires et correctives au décret législatif du 13 avril 2017*, Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Roma.

## BIBLIOGRAPHIE

- AA.VV., 2013, *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.
- AA.VV., 2013, *AHDH a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.
- AA.VV., 2013, “Reading Comprehension in Children with ADHD: Cognitive Underpinnings of the Centrality Deficit”, dans *J Abnorm Child Psychol*, n. 41, pp. 473–483.
- AA.VV., 2019, “International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review”, dans *International Journal of Inclusive Education*, n. 12 (23), pp. 1277-1295.
- AA.VV., 2006, “L'accessibilità: problema solo tecnico? Un iter tra linee guida internazionali e normative per comprendere il problema dell'accessibilità del Web”, dans *Italian Journal of Educational Technology*, n. 3 (14), pp. 50-56.
- AA.VV., C., 2018, “Writing abilities and the role of working memory in children with symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder”, dans *Child Neuropsychology*, n. 25 (1), pp. 103-12.
- AA.VV., 2013, “Definizione del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)”, dans AA.VV., *AHDH a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.
- AA.VV., 2001, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Erickson, Trento.
- AA.VV., 1996, *Impulsività e autocontrollo: Interventi e tecniche metacognitive*, Erickson, Trento.
- AA.VV., 2017, “The descriptive epidemiology of DSM-IV Adult ADHD in the World Health Organization World Mental Health Surveys”, dans *Attention deficit and hyperactivity disorders*, n.9, pp. 47-65.
- AA.VV., 2016, *Registro nazionale ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder): dati dal 2007 al 2016*, Rapporti ISTISAN 16/37, Istituto Superiore di Sanità, Roma.
- AA.VV., 2006, “Influence of gender on attention-deficit/hyperactivity disorder”, dans *Europe-ADORE, Eur Child Adolesc Psychiatry*, n.15(1): pp. 115-124.

- AA.VV., 2017, “Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescents with ADHD”, dans *Eur Child Adolesc Psychiatry*, n.26, pp. 1443-1457.
- Algisi S., 2011, “Applicazioni operative per bambini e ragazzi con ADHD, dans Marzocchi, G. M., Centro per l’Età Evolutiva”, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA: costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.
- Ainscow M., Messiou, K., 2018, “Engaging with the views of students to promote inclusion in education”, dans *Journal of Educational Change*, n.19(1), pp. 1-17.
- Amatori G., 2019, *Il ruolo dell’insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi: cornici pedagogiche per la formazione docente*, Traiettorie inclusive, FrancoAngeli, Milano.
- Ambrosini M., 2013, “Strategie e competenze compensative”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.
- APA - American Psychiatric Association- 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DMS-V)*, Fifth Edition, Arlington, VA, American Psychiatric Association.
- Armstrong, T., 2012, *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*, ASCD, USA.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Baddeley, A., 2010, “Working Memory”, dans *Current Biology*, n. 4 (20), pp. 279-386.
- Balboni P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell’educazione linguistica*, Guerra, Perugia.
- Balboni P.E., 2013, *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino.
- Balboni P.E., 2012, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Terza edizione, UTET Università, Torino.
- Balboni P.E., 2014, *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher Editore, Torino.

- Balboni P. E., Caon, F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.
- Baldacci M., 2017, “Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi”, dans Fiorucci M., Lopez G. (sous la direction de), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, TrE-Press, Roma.
- Barkley A. R., 2006, “The Relevance of the Still Lectures to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: a commentary”, dans *Journal of Attention Disorders*, n. 2 (10), pp. 137- 140.
- Barkley A. R., 2018, *ADHD: strumenti e strategie per la gestione in classe*, Erickson, Trento.
- Barkley A. R., 2015, “History of ADHD”, dans *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, Fourth Edition, Guilford Publications.
- Barnes C., Oliver M., Barton L., 2002, *Disability Studies Today*, Polity press, Cambridge.
- Baroni F., Lazzari, M., 2013, “Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all’accessibilità”, dans *Italian Journal of Disability Studies: Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità*, n. 1 (1), pp. 79-92.
- Bazzarello A., Spinello, M., 2016, “Analisi dei bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni linguistici Specifici”, dans Daloiso M. (sous la direction de), *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento.
- Bellani M., Moretti A., Brambilla P., 2011, “Language disturbances in ADHD, Neurobiology of Psychosis”, dans *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, n. 4 (20), pp. 311–315.
- Benedetti F., 2018, “Inclusione sociale: includere gli esclusi”, dans Benedetti F., Caprino F., Giorgi P., Infante P. (sous la direction de), *Nessuno escluso: il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice Editori, Firenze.
- Benedetti F., Caprino F., Giorgi P., Infante P. (sous la direction de), 2018, *Nessuno escluso: il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice Editori.



Bergeron G., Prud'homme L., 2018, "Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs", dans *Revue des sciences de l'éducation*, n. 1 (44), pp. 72–104.

Booth T., Ainscow M., 2008, *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

Bortolotti E., Bembich C., 2016, "L'inclusione nei servizi educativi alla prima infanzia: un'esperienza di formazione, Inclusive practices in Children's Centres for Early Childhood Education: a Teacher's training", dans *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 1 (4), pp. 153-164.

Bruce B., Thernlund G., Nettelbladt U., 2006, "ADHD and language impairment: a study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen), Original contribution", dans *Eur Child Adolesc Psychiatry*, n. 15, pp. 52–60.

Cain K., Bignell S., 2014, "Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity", dans *British Journal of Educational Psychology*, n.84, pp. 108–124.

Cairo M.T., Francia M. G., Oppici M., 2004, "La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria: una esperienza e qualche riflessione", dans *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, Erickson, Trento.

Caldari C., 2014, "Bisogni Educativi Speciali: una nuova sfida educativa, Special Educational Needs: a new educational challenge", dans *Vegajournal.org*, n.1(10), pp. 112-118.

Caldin R., 2004, "Abitare la complessità: insegnanti e processi inclusivi", in *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, Erickson, Trento.

Calvez M., 2018, "L'école inclusive : des objectifs communs et des modalités différentes dans Europe, 2e journée d'études du Comité scientifique et technique du CRA (Centre de Ressources Autisme) Bretagne", dans *École inclusive et TSA*, Rennes, France.

Camedda D., Santi, M., 2016, "Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno", dans *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, n. 2 (15), pp. 141-149, Erickson, Trento.

Canevaro A., Malaguti. E., 2014, “Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale”, dans *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2 (2), pp. 97-108.

Canevaro A., 2004, “L’incontro delle competenze”, dans *L’integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, Erickson, Trento, n.3 (2), pp. 104-113.

Canevaro A., Ianes, D., D’Alonzo, L., 2009, *L’integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bozen- Bolzano University Press, Bozen, Bolzano.

Cantini F., 2014, *C’est à toi ! objectif compétences*, De Agostini Scuola, Novara.

Caon F. (sous la direction de), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra Edizioni, Perugia.

Caon F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, UTET Università, Torino.

Caon F. (sous la direction de), 2010, *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET Università, Torino.

Caon F. (sous la direction de), 2016, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.

Caprino F., 2018, “Dai pionieri della pedagogia speciale all’educazione inclusiva”, dans Benedetti F., Caprino F., Giorgi P., Infante P. (sous la direction de), *Nessuno escluso: il lungo viaggio dell’inclusione nella scuola italiana*, Apice Editori, Firenze.

Caruso G, P., Ferlino L., 2009, “Accessibilità del software didattico: un problema ancora non risolto: l’accessibilità del software didattico è un tema di grande attualità. Un’indagine dimostra che è un campo tutto da coltivare: gli attrezzi sono stati forniti, si tratta ora di utilizzarli”, dans *TD- Tecnologie Didattiche*, n.1 (17), pp. 193–208.

Casamenti W., 2006, “TIC e Personalizzazione a scuola”, in *Innovazione Educativa*, n. 5-6, pp. 57-60.

Celentin P., Daloiso M., 2016, “Gli alunni con bisogni linguistici specifici nella CAD”, dans Caon, F. (sous la direction de), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.

Chiappetta C. L., Ciraci A. M., 2013, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando Editore, Roma.

Chiosso G., Baldacci M., 2006, “Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ...”, dans *Innovazione Didattica*, n. 5-6, pp. 4-15.

Clarke H., 2006, *Preventing Social Exclusion of Disabled Children and Their Families: Literature review paper produced for the National Evaluation of the Children’s Fund*, Department for Education and Skills, Great Britain.

Cologon K., 2013, “Riconoscere la Nostra Umanità Condivisa: I Diritti Umani e l’Educazione Inclusiva in Italia e in Australia”, dans *Italian Journal of Disability Studies*, n. 1 (1), pp. 171-190.

Cornoldi C., Zaccaria S., *In classe ho un bambino che ... L’insegnante di fronte ai Disturbi Specifici dell’Apprendimento*, GUS, Giunti Universale Scuola, Firenze.

Cottini L., 2014, “Promuovere l’inclusione: l’insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano”, dans *Editoriale*, n.2 (2), pp. 10-20.

Crichton A., 1798, *An Inquiry Into the Nature and Origin of Mental Derangement: Comprehending a Concise System of the Physiology and Pathology of the Human Mind. And a History of the Passions and Their Effects*, Vol. 1, T. Cadell, junior and W. Davies, Londra.

Cummings L., 2016, “Il contributo della Linguistica Clinica”, dans Daloiso M. (sous la direction de), *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Erickson, Trento.

D’Alessio S., 2014, “Le normative sui “bisogni educativi speciali” in Europa e in Italia. Verso un’educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies”, dans Gaspari P. (sous la direction de), 2014, *Pedagogia speciale e “BES”. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma.

Daloiso M., 2015, *L’educazione linguistica dell’allievo con Bisogni Specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET università, Torino.

Daloiso M., 2016, “La nozione di Bisogno Linguistico Specifico”, dans Daloiso M. (sous la direction de), *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Erickson, Trento.

Daloiso M., 2016, “L’Educazione Linguistica dell’alunno con Bisogni Specifici: recupero e potenziamento di competenze trasversali”, dans Daloiso M. (sous la direction de), *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Erickson, Trento.

Daloiso M., Melero Rodriguez C. A., 2016, “Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali”, dans Melero Rodriguez C. A. (sous la direction de), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, pp. 119-136, SAIL-7, Edizioni Ca’ Foscari.

Daloiso M., Jiménez G. P., 2017, “Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica”, dans *EL.LE*, n. 3 (6), pp. 363-384.

Daloiso M., 2013, “Riflessioni sul raggio d’azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei “Bisogni linguistici specifici”, dans *EL.LE*, n. 3 (2), pp. 636- 649.

Daloiso M., 2012, “Educazione linguistica e bisogni speciali: costruire l’accessibilità glottodidattica”, dans *EL.LE*, n. 3 (1), pp. 495- 513.

Daloiso M. (sous la direction de) 2016, *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Erickson, Trento.

Daloiso M., Balboni P.E., 2016, *L’Educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva*, dans Ianes, D., Cramerotti, S. (sous la direction de), *Dirigere scuole inclusive: strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*, Erickson, Trento.

Damiani P., Rocco V., 2019, *I nodi: didattica, curricolo, valutazione*, dans Dovigo F., Pedone F. (sous la direction de), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci editore, Roma.

De Polo G., Pradal M., Bortolot S. (sous la direction de), 2011, *ICF-CY nei servizi per la disabilità, Indicazioni di metodo e prassi per l’inclusione, Strumenti per il lavoro psico-sociale ed educativo*, FrancoAngeli, Milano.

Della Puppa F., 2006, *Culture e stili di apprendimento: il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri*, in Caon, F. (sous la direction de), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.

Demo H., (sous la direction de), 2015, *Didattica delle differenze, Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Le Guide Erickson, Erickson, Trento.

Demo H., 2013, “L’Index per l’inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Dentella L., 2011, “Gli interventi di prevenzione a scuola: i lavoratori con il gruppo classe”, dans Marzocchi G. M., Centro per l’Età Evolutiva, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA: costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.

Di Pietro M., 2010, *I problemi emotivi e comportamentali degli alunni: Guida teorico-pratica per gli insegnanti*, Firera & Liuzzo Group, Roma.

Di Pietro M., Bassi E., Filoramo G., 2013, “Insegnare al bambino con ADHD”, dans AA.VV., *AHDH a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.

Dovigo V., Re A. M., 2013, “Errori di ortografia di bambini a rischio ADHD e a sviluppo tipico in un compito di copia e di dettato”, dans *Psicologia clinica dello sviluppo*, n.3 (17), pp. 511-520.

Dovigo F., Pedone F. (sous la direction de), 2019, *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci editore, Roma.

Dovigo F., 2008, “L’Index per l’inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola”, dans Booth, T., Ainscow M., 2008, *L’index per l’inclusione, Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

Dozza L., Chianese G. (sous la direction de), 2012, *Una società a misura di apprendimento: educazione permanente tra teoria e pratica*, Franco Angeli, Milano.

Ellerani P., 2016, “Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment, Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment”, dans *Formazione & Insegnamento*, n. 3 (14), pp. 117-133.

Emili E., Gaggioli C., 2017, “Digital and inclusive environment”, dans *Form@re- Open Journal Per La Formazione in Rete*, n.1 (17), pp. 49-67.

Emili E.A., 2013, “I centri Territoriali di Supporto e i Centri Territoriali per l’inclusione”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Fedeli D., 2012, *Il Disturbo da deficit d’attenzione e iperattività*, Carocci Faber, Roma.

Ferrarini R., Pietrocarlo A., 2019, “Superare le etichette”, dans Dovigo F., Pedone F. (sous la direction de), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci editore, Roma.

Ferrara G., 2019, “Percezione della diversità e scuola inclusiva”, dans Dovigo F., Pedone F. (sous la direction de), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci editore, Roma.

Fogarolo F., Onger G., 2019, *La nuova legge sull’inclusione: come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, le Guide, Erickson, Trento.

Fogarolo F., 2019, “La prima emergenza è sconfiggere la delega, la vera scommessa la corresponsabilità educativa”, dans Fogarolo F., Onger G., *La nuova legge sull’inclusione: come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, le Guide, Erickson, Trento.

Fogarolo F., 2013, “Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Franceschi S., 2013, “Alunni con disturbi evolutivi specifici e DSA: cosa fare e come intervenire?”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Freddi E., 2016, “L’acquisizione dell’italiano in Bambini con Adozione Internazionale Aspetti psicolinguistici e glottodidattici”, dans Melero Rodriguez, C.A. (sous la direction de), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, pp. 155-164, SAIL-7, Edizioni Ca’ Foscari.

Frenette S., Mayer C. C., 2018, “Le développement d’une langue seconde chez des enfants qui ont un trouble déficitaire d’attention avec hyperactivité (TDAH)”, dans

*Diversity of Research in Health Journal /Revue de la Diversité de la Recherche en Santé*, Vol. 2, pp. 120-138.

Gardin G., 2017, “Verso la Glottodidattica individualizzata”, dans *EL.LE*, n. 3 (6), pp. 409-425.

Gardner H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.

Garettini A.M., 2013, “«Buone azioni» per una scuola inclusiva per i BES: ruolo e funzioni del Dirigente scolastico e del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Gaspari P., (sous la direction de), 2014, *Pedagogia speciale e “BES”. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma.

Gaspari P., 2016, “Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva, Special aid teacher: on problems and prospects concerning inclusion”, dans *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2 (4), pp. 31-44.

Ghislandi P., Cumer F., 2013, “L’Accessibilità per Un e-Learning Di Qualità”, dans *Italian Journal of Educational Technology*, n. 3 (21), pp. 153–160.

Giorgi P., 2018, “La lunga strada dell’inclusione: una prospettiva storica... (1859-1977)”, dans Benedetti F., Caprino F., Giorgi P., Infante P. (sous la direction de), *Nessuno escluso: il lungo viaggio dell’inclusione nella scuola italiana*, Apice Editori.

Great Britain, Warnock, M., 1978, *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, H.M.S.O London.

Guglielman E., 2011, “Verso l’«e-learning» inclusivo. Primi contributi per la costruzione di linee guida per l’accessibilità metodologico-didattica”, dans *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2(4), pp.167–186.

Hervé B., 2017, “Integrazione scolastica en Italie special needs en Angleterre et inclusion scolaire en France : convergences et divergences dans le contexte européen. Education

comparée”, dans *Revue de recherche internationale et comparative en éducation, Association francophone d'éducation comparée*, pp.19-38.

Hibel J., 2019, “Special Education and Social Inequality”, dans AA.VV., *Education and Society, An Introduction to Key Issues in the Sociology of Education*, University of California Press.

Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), 2013, *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), 2016, *Dirigere scuole inclusive: strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*, Erickson, Trento.

Ianes D., 2008, “L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità”, dans Booth, T., Ainscow M., 2008, *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S., Scapin C., 2019, *Profilo di funzionamento su base ICF - CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento.

Ianes D., 2013, “Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Ianes D., 2006, *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S., Cattoni A., 2016, “Il contributo della Pedagogia Speciale”, dans Daloiso M. (sous la direction de), *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Erickson, Trento.

Ianes D., Macchia V., Cramerotti S., 2013, “L'individuazione dell'alunno con bisogni Educativi Speciali su base ICF: indicazioni e strumenti”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.



Ianes D., Macchia V., 2008, *Didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento.

Ianes D., Marzocchi, M. G., Sanna, G. (sous la direction de), 2009, *L'iperattività: aspetti clinici e interventi psicoeducativi, Facciamo il punto su...*, Erickson, Trento.

Ianes D., Marzocchi G.M., Sanna G., 2013, “Modelli cognitivi: caratteristiche neuropsicologiche dell'ADHD”, dans AA.VV., *AHDH a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.

Kaldonek C. A., 2018, “The cognitive effects of ADHD on learning an additional language”, dans *GOVOR*, n.35, (2), pp. 215-227.

Konicarova J., 2014, “Psychological principles of learning language in children with and dyslexia”, dans *Journal for Neurocognitive Research*, n. 3 (56), pp. 62-68.

La Prova A., 2013, “L'apprendimento cooperativo come strategia compensativa per i BES”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Larson J.S., 1996, “The World Health Organization's definition of health: Social versus spiritual health”, dans *Social Indicators Research*, n.38 (2), pp. 181-192.

Lauria A., 2014, “L'Accessibilità come “sapere abilitante” per lo Sviluppo Umano: il Piano per l'Accessibilità”, dans *TECHNE*, n.7, pp. 125-131.

Liontou T., 2019, “Foreign language learning for children with ADHD: evidence from a technology-enhanced learning environment”, dans *European Journal of Special Needs Education*, n.34 (2), pp. 220-235.

Luise M, C., 2006, “Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins”, dans Caon, F. (sous la direction de), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra Edizioni, Perugia.

Mangiatordi A., 2017, *Didattica senza barriere: Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, Edizioni ETS, Pisa.

Martinengo C., Curatelli F., 2011, “Metodologie didattiche e TIC per favorire l’apprendimento in bambini con disabilità motoria”, dans *TD-Tecnologie Didattiche*, n.52, pp. 36-42.

Marzocchi G. M., Bacchetta I., 2011, *Quali sono le cause dell’ADHD? Il contributo delle neuroscienze*, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, n. 2 (14), pp. 307-332.

Marzocchi G. M., Centro per l’Età Evolutiva, 2011, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA: costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.

Marzocchi G. M., Bongarzone E., 2019, *Disattenti e iperattivi: cosa possono fare genitori e insegnanti*, il Mulino, Bologna.

Marzocchi G.M., 2011, “Di quali bambini stiamo parlando”, dans Marzocchi, G. M., Centro per l’Età Evolutiva, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA: costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.

Marzocchi G.M., Pesenti S., 2011, “La valutazione diagnostica”, dans Marzocchi, G. M., Centro per l’Età Evolutiva, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA: costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.

Marzocchi G.M., Pesenti S., 2011, “L’intervento con il bambino e la costruzione della rete”, dans Marzocchi, G. M., Centro per l’Età Evolutiva, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA: costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento.

Meneghetti C., 2016, “Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD”, dans Caon, F. (sous la direction de), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.

Montanari M., 2019, “Un bilancio critico sull’inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” in Italia, The inclusion of “special educational needs” pupils. A critical assessment”, dans *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2 (7), pp. 351-370.

Melero Rodriguez C.A., 2016, “Interventi specifici per le lingue straniere”, dans Daloso M. (sous la direction de), *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento.

Melero Rodríguez C.A., 2017, “Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS: Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback”, dans *EL.LE*, n. 3 (6), pp. 385- 405.

Melero Rodriguez C. A., 2012, “Mezzi informatici per l’accessibilità glottodidattica”, dans *EL.LE*, n. 3 (1), pp. 515- 527.

Melero Rodriguez C. A., 2016, “Le glottotecnologie: BiLS nella CAD”, dans Caon, F. (sous la direction de), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.

Melero Rodriguez C. A., Caon F., Bricchese A., 2018, Educazione linguistica accessibile e inclusiva: promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA, dans *EL.LE*, n. 3 (7), pp. 341- 366.

Minello R., 2013, “Vygotskij e la Neurodiversità. Riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES) Vygotsky and Neurodiversity. Rethinking the problems for children with Special Educational Needs”, dans *Formazione & Insegnamento*, n. 3 (11), pp. 15-31.

Negro F., 2017, “Bisogni Linguistici Specifici e comprensione del testo narrativo Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica”, dans *EL.LE*, n. 3 (6), pp. 427-453.

Nocera S., 2013, “L’evoluzione della normativa inclusiva in Italia e la nuova Direttiva ministeriale”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Neumärker K. J., 2005, “The Kramer-Pollnow syndrome: a contribution on the life and work of Franz Kramer and Hans Pollnow”, dans *History of Psychiatry*, n.16(4), pp. 435–451.

Nussbaum M., Sen A. (sous la direction de), 1993, *The Quality of Life*, Oxford University Press.

Nussbaum C.M., 2007, *Le nuove frontiere della giustizia, Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Collezione di testi e di studi, Il Mulino.

O.M.S- Organisation mondiale de la Santé, 2001, *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, Organisation mondiale de la Santé Genève.

O.M.S. – Organizzazione Mondiale della Sanità, 2002, *ICF short version: International Classification of Functioning, Disability and Health*, Erickson, Trento.

O.M.S. – Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.

O.M.S.– Organizzazione Mondiale della Sanità- 2016, *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati (ICD-10)* Decima revisione, quinta edizione, World Health Organization.

Onger G., 2019, “C’era una volta l’handicappato”, dans Fogarolo F., Onger G., *La nuova legge sull’inclusione: come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, le Guide, Erickson, Trento.

Pagan A., 2016, “Costruttivismo socio-culturale e CAD”, dans Caon, F. (sous la direction de), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.

Palladino P., 2016, “Il contributo della Psicologia Clinica”, dans Daloso M. (sous la direction de), *I bisogni linguistici specifici: inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento.

Palmer E. D., Finger S., 2001, “An Early Description of ADHD (Inattentive Subtype): Dr Alexander Crichton and ‘Mental Restlessness’”, dans *Child Psychology & Psychiatry Review*, n. 2 (6), pp. 66-73.

Pantić N., Florian L., 2015, “Developing teachers as agents of inclusion and social justice”, dans *Education Inquiry*, n.6(3), pp. 333-351.

Pavone M., 2014, *L’inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.

Pavone M., 2004, “La formazione degli insegnanti per gestire l’eterogeneità in seno al gruppo classe”, dans *L’integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, n.3 (2), pp. 127-13.

Pedone F., 2019, “La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva: tra sfide e opportunità”, dans Dovigo F., Pedone F. (sous la direction de), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci editore, Roma.

Pinnelli S., 2015, “La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento”, dans *L'integrazione scolastica e sociale*, n. 2 (14), 183-194.

Pisanu F., Tabarelli S., 2013, “Elementi generali di approfondimento sui Bisogni Educativi Speciali nel contesto italiano, Integrazione, inclusione, successo formativo”, dans *Quaderni della ricerca*, Loescher Editore, Torino.

Pontalti B., 2013, “Il Piano Annuale per l’Inclusività: come realizzarlo”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.

Re A. M., Pedron M., Lucangeli D., 2010, *ADHD e Learning Disabilities: metodi e strumenti di intervento*, FrancoAngeli, Milano.

Re A. M., 2006, “Disturbo da Deficit di Attenzione con Iperattività e abilità di scrittura”, dans *Psicologia clinica dello sviluppo*, n.1, pp. 123-140.

Re A. M., Cornoldi C., 2010, “ADHD expressive writing difficulties of ADHD children: when good declarative knowledge is not sufficient”, dans *European Journal of Psychology of Education*, n. 3 (25), pp. 315-323.

Re A. M., Caeran M., Cornoldi C., 2008, “Improving Expressive Writing Skills of Children Rated for ADHD Symptoms”, dans *Journal of Learning Disabilities*, n. 6 (41), pp. 535-544.

Rossi V., Vdanstriglia L., 2015, “La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata”, en Daloiso M., *L’educazione linguistica dell’allievo con Bisogni Specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET università, Torino.

Scataglini C. (sous la direction de), 2017, *Facilitare e semplificare libri di testo: adattare contenuti disciplinari per l’inclusione*, Erickson, Trento.

Sen K.A., 2011, *L’idea di giustizia*, Oscar saggi, Mondadori, Milano.

Simoneschi G., Pipitone A., 2019, “Il Dlgs 66: una riforma?”, dans Fogarolo F., Onger G., 2019, *La nuova legge sull’inclusione: come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, le Guide, Erickson, Trento.

SINPIA- Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza- 2006, *Linee guida per il DDAI e i DSA: Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/ Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Erickson, Trento.

Still G. F., 1902, "Some Abnormal Psychological Conditions in Children: Excerpts From Three Lectures", dans *Journal of Attention Disorders*, n. 2 (10), pp. 126- 136.

Tessaro, F., 2012, "Fondamenti pedagogici per una Glottodidattica speciale", dans *EL.LE*, n. 3 (1), pp. 483-494.

Tonioli V., 2016, "CAD e Mixed Abilities Classes: una rassegna internazionale", dans Caon, F. (sous la direction de), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher Editore, Torino.

Torresan P., 2015, "Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi opera in una multiclasse", dans *Bollettino Itals*, n.57 (13), pp. 1-22.

Tredgold A. F., 1908, *Mental deficiency (amentia)*, Wood, New York.

Vehmas, S., 2010, "Special needs: a philosophical analysis", dans *International Journal of Inclusive Education*, n.14 (1), pp. 87-96.

Vettorel P., 2006, "Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", dans Caon, F. (sous la direction de), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra Edizioni, Perugia.

Vicari S., 2013, "Evoluzione del Disturbo", dans AA.VV., *AHDH a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.

Villani T., Silvestri A., 2014, "Inclusione. Ricerca, proposte e obiettivi europei", dans *TECHNE*, n.07, pp. 245-246.

Vio C., Tressoldi P. E., Lo Presti G., 2013, "Numeri, calcolo e risoluzione di problemi: discalculia e altre difficoltà in matematica", dans AA.VV., *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.

Westby C., Watson S., 2010, "ADHD and Communication Disorders", dans Damico, J. S., Müller, N., Ball, M. J., *The Handbook of Language and Speech Disorders*, Wiley-Blackwel Pub, USA.

Willcutt E. G., 2012, “The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review”, dans *Neurotherapeutics*, n.9, pp. 490-499.

Wolraich M. L., 2006, “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Can It be Recognized and Treated in Children Younger Than 5 Years?”, dans *Infants & Young Children*, Lippincott Williams & Wilkins, Inc, n. 2 (19), pp. 86–93.

Zambotti F., 2013, “Tecnologie come risorsa inclusiva”, dans Ianes D., Cramerotti S. (sous la direction de), *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l’inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento

Zambotti F., Colombi A., 2010, “Classe Digitale Inclusiva: LIM e Classmate Pc. Un Disegno Di Ricerca Sperimentale”, dans *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, Vol. 10, n.71 (10), pp. 11–19.

Zambotti F., 2015, “Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe”, dans Demo, H. (sous la direction de), *Didattica delle differenze, Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Le Guide Erickson, Erickson, Trento.

## SITOGRAFIE

A.I.D.A.I. - Associazione Italiana per i Disturbi dell'Attenzione e Iperattività- 2000, 1^ *Carta dei Diritti del bambino disattento/iperattivo*, disponibile sur: <https://www.aidaiassociazione.com/carta-dei-diritti/> (consulté le 08/07/20).

Andrich R., 2011, *Concetti generali sugli ausili*, Portale SIVA, disponibile sur: [http://portale.siva.it/files/doc/library/a383\\_1\\_Andrich\\_ausili\\_concetti\\_generali.pdf](http://portale.siva.it/files/doc/library/a383_1_Andrich_ausili_concetti_generali.pdf) (consulté le 08/07/20).

Bosco L., 2004, *L'alunno con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD): difficoltà scolastiche e Disturbi dell'Apprendimento*, disponibile sur: <http://www.aifa.it/documenti/bosco2004-diffscolast.pdf> (consulté le 08/07/20).

ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione), disponibile sur: <http://www.elicom.unipr.it/it/chi-siamo/la-nostra-visione/4/> (consulté le 07/07/20).

FADIS - Federazione Associazioni di Docenti per l'Integrazione Scolastica, *Documento Falcucci: "Le radici dell'integrazione scolastica in Italia"*, disponibile sur: [http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento\\_Falcucci\\_1975\\_2005.pdf](http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento_Falcucci_1975_2005.pdf) (consulté le 08/07/20).

Negri G., 1882, *Pierino Porcospino*, disponibile sur: <https://www.mori.bz.it/humorpager/pierino/pierino00.htm> (consulté le 07/07/20).

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2007, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages Policies, Statistics and Indicators*, disponibile sur: <http://www.oecd.org/education/school/40299703.pdf> (consulté le 08/07/20).

O.N.U. – Organizzazione delle Nazioni unite, 2006, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, disponibile sur: [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_persono\\_disabili.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persono_disabili.pdf) (consulté le 08/07/20).

O.N.U.– Organizzazione Nazioni Unite, 2015, *L'Agenda 2030*, disponibile sur: <https://unric.org/it/agenda-2030/> (consulté le 08/07/20).



EPIC - European Platform for Investing in Children, 2019, *Access to quality education for children with special educational needs*, disponible sur: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8169&furtherPubs=yes> (consulté le 08/07/20).

EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, *Special Needs Education Country Data 2012*, disponible sur: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf) (consulté le 08/07/20).

EASNIE - European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, *Posizione dell'agenzia sui sistemi educative inclusive* disponible sur: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-IT.pdf> (consulté le 08/07/20).

UNESCO, 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education adopted by the World conference on Special Needs Education: access and quality*, disponible sur: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (consulté le 08/07/20).

UNESCO, 1990, *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Need*, disponible sur: [https://www.humanium.org/en/wp-content/uploads/2017/03/Education\\_for\\_all.pdf](https://www.humanium.org/en/wp-content/uploads/2017/03/Education_for_all.pdf) (consulté le 08/07/20).

UNESCO, 1997, *International Standard Classification of Education*, disponible sur: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf) (consulté le 08/07/20).

## VIDÉOGRAPHIE

Saturno M. T., 2019, *Storia dell'inclusione scolastica in Italia*, Webinar online, disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=V6SrJwjIReU> (consulté le 16/03/20).

Pubs & Spot Fictifs (Clé Magique / Stylnet / La Pollution), disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=2Ij-c86ruWw> (consulté le 09/07/20)

ANNEXE 1

**TABLEAU GUIDE POUR IMAGE**

3 adjectifs pour qualifier l'image	
Qui sont les personnes représentées sur la photo ?	
Que représente l'image ?	
Qui est en danger et pourquoi ?	

## ANNEXE 2

### FICHE D'ORIENTATION

#### ÉLÈVE N.1

---

NOM DU CHAPITRE :

LE TEXTE PRÉSENTE :

- Données numériques ? OUI NON
- Notes de bas de page ? OUI NON
- Des exercices ? OUI NON
- Des instructions pour la lecture guidée ? OUI NON
- Des fiches récapitulatives ? OUI NON
- Des graphiques, des tableaux ? OUI NON

LE TEXTE EST :

- Divisé en paragraphes ? OUI NON
- Combien de paragraphes se trouvent dans le texte ?
- Sont-ils facilement identifiables ? OUI NON
- Les paragraphes ont-ils des titres ? OUI NON

COULEURS :

- Le texte a-t-il des couleurs différentes ? OUI NON
- Quelle est la couleur dominante ?
- Si oui, pourquoi ont-ils choisi cette couleur ?

#### ÉLÈVE N. 2

---

IMAGES :

- Le texte comporte-t-il des images ? OUI NON
- Combien de photos y a-t-il ?

- Les images sont-elles en couleur ? OUI NON
- Les images sont-elles reliées entre elles ? OUI NON

**SYMBOLES :**

- Le texte comporte-t-il des symboles ou des logos ? OUI NON
- Combien y en a-t-il ?
- L'avez-vous déjà vu ? OUI NON
- Que pensez-vous qu'ils représentent ?

**MOTS :**

- Le texte comporte-t-il des mots écrits en italique ? OUI NON
- Si oui, quelles sont-elles ?
- Pourquoi pensez-vous qu'ils sont écrits en italique ?
- Lesquels de ces mots sont nouveaux pour vous ?
  
- Le texte comporte-t-il des mots écrits en gras ? OUI NON
- Si oui, quelles sont-elles ?
- Pourquoi sont-ils écrits en gras ?
- Lesquels de ces mots sont nouveaux pour vous ?
  
- Le texte comporte-t-il des puces ? OUI NON
- Si oui, combien ?
- Selon vous, pourquoi les listes de diffusion sont-elles utilisées ?

**ÉLÈVE N.1 ET N.2**

---

**DEVINONS :**

Sur la base de ce que vous avez lu, qu'est-ce qui sera abordé dans le texte ?

## ANNEXE 3

### DEVINEZ LE TITRE DU PARAGRAPHE

- Les différents types de matériaux et leurs caractéristiques
- Le pouvoir du recyclage : une nouvelle vie pour les objets et l'environnement
- L'homme et les objets : tout sur la matière
- Métaux et minéraux : leurs caractéristiques
- Comment se débarrasser des déchets
- Le vide-grenier : une occasion de se débarrasser des objets et des meubles

	<p>Le vide-grenier est une occasion pour découvrir divers matériaux !</p> <p>Le matériau est la matière, naturelle ou artificielle, que l'homme utilise pour fabriquer des objets.</p> <p>On peut regrouper les matériaux dans quatre grandes familles.</p>
	<p><b>Les matériaux métalliques</b> : ce sont les métaux et les alliages de métaux (fer, acier, aluminium, cuivre, bronze, laiton, etc.). Ces matériaux sont de bons conducteurs du courant électrique et de la chaleur.</p> <p><b>Les matériaux organiques</b> : ils peuvent être naturels, c'est-à-dire d'origine animale ou végétale (bois, coton, laine, papier, cuir), ou synthétiques, s'ils dérivent d'un procédé chimique (matières plastiques).</p> <p><b>Les matériaux minéraux</b> : ce sont les roches, les céramiques et les verres (pierre, porcelaine, marbre, verre, etc.). Ces matériaux résistent très bien à la chaleur et à</p>

	<p>la corrosion, ils sont rigides, mais très fragiles.</p> <p><b>Les matériaux composites</b> : ils dérivent du mélange de plusieurs matériaux différents (fibres de verre, béton, contreplaqué, etc.). Le but du mélange est d'obtenir des caractéristiques bien précises.</p>
	<p>Donner une seconde vie aux matériaux ? C'est possible ! À travers le recyclage, un système de gestion des déchets qui permet de réutiliser, totalement ou partiellement, des matériaux d'un objet « en fin de vie » pour fabriquer de nouveaux produits.</p> <p>On considère alors le déchet comme une ressource à utiliser à la place des matières premières naturelles. En plus, on diminue le volume des déchets et, par conséquent, la pollution de l'environnement diminue.</p>

## ANNEXE 4

### QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

1. Combien de temps faut-il pour détériorer un chewing-gum ? *Voir le box*
  - a. 5 ans
  - b. 20 ans
  - c. 3 mois
  
2. Combien de temps faut-il à une bouteille en verre pour se détériorer ? *Voir le box*
  - a. 3 mois
  - b. 450 ans
  - c. 5000 ans
  
3. Où jette-t-on la peinture ? *Voir la liste des 3 derniers points*
  - a. Conteneur de la plastique
  - b. Conteneur du verre
  - c. Conteneur spécifique
  
4. Où peut-on jeter les pots en plastique avec du film plastique ? *Voir les 3 premiers points de la liste*
  - a. Conteneur de la plastique
  - b. Conteneur du verre
  - c. Conteneur différent
  
5. En quelle année le logo international des matériaux recyclables a-t-il été créé ? *Voir à la fin du paragraphe*
  - a. 1980
  - b. 2010
  - c. 1970

## ANNEXE 5

### RÉPONDRE AUX QUESTIONS AVEC LES FACILITATEURS

1. Qu'est-ce qu'un matériau ?

*Voir Paragraphe 1*

---

2. Combien de familles de matériaux existe-t-il ?

*Voir Paragraphe 2*

---

3. Quels matériaux ne conduisent pas bien la chaleur ?

*Voir Paragraphe 2*

---

4. Pourquoi l'homme crée-t-il des matériaux composites ?

*Voir Paragraphe 2*

---

5. Quels sont les avantages du recyclage ?

*Voir Paragraphe 3*

---

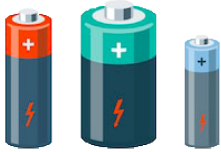


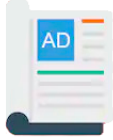




## ANNEXE 6

### RELIER LES IMAGES AUX MOTS

Journaux, magazines, bouteilles en verre, pots en verre, bouteilles en plastique, flacons en plastique, canettes, pots métalliques, boîtes en carton, restes de repas, pots de yaourt, vaisselle en plastique, sacs en plastique, vernis, piles, solvants, acides.

ANNEXE 7

**MON PREMIER TRI-SELECTIF**

**OBJET 1**

<b>Nom de l'objet</b>	
<b>Matériel</b>	
<b>Élimination</b>	

**OBJET 2**

<b>Nom de l'objet</b>	
<b>Matériel</b>	
<b>Élimination</b>	

**OBJET 3**

<b>Nom de l'objet</b>	
<b>Matériel</b>	
<b>Élimination</b>	

## MANUEL « C'est à toi ! objectif compétences »

## Parcours 3 Vers les compétences

## TECHNOLOGIE Les matériaux et le recyclage

Le vide-grenier est une occasion pour découvrir divers matériaux !

Le matériau est la matière, naturelle ou artificielle, que l'homme utilise pour fabriquer des objets.

On peut regrouper les matériaux dans quatre grandes familles.

**Les matériaux métalliques** : ce sont les métaux et les alliages de métaux (fer, acier, aluminium, cuivre, bronze, laiton, etc.). Ces matériaux sont de bons conducteurs du courant électrique et de la chaleur.

**Les matériaux organiques** : ils peuvent être naturels, c'est-à-dire d'origine animale ou végétale (bois, coton, laine, papier, cuir), ou synthétiques, s'ils dérivent d'un procédé chimique (matières plastiques).

**Les matériaux minéraux** : ce sont les roches, les céramiques et les verres (pierre, porcelaine, marbre, verre, etc.). Ces matériaux résistent très bien à la chaleur et à la corrosion, ils sont rigides, mais très fragiles.

**Les matériaux composites** : ils dérivent du mélange de plusieurs matériaux différents (fibres de verre, béton, contreplaqué, etc.). Le but du mélange est d'obtenir des caractéristiques bien précises.

Donner une seconde vie aux matériaux ? C'est possible ! À travers le recyclage, un système de gestion des déchets qui permet de réutiliser, totalement ou partiellement, des matériaux d'un objet « en fin de vie » pour fabriquer de nouveaux produits.

On considère alors le déchet comme une ressource à utiliser à la place des matières premières naturelles. En plus, on diminue le volume des déchets et, par conséquent, la pollution de l'environnement diminue.

La durée de vie d'un déchet dans la nature, avant qu'il se dégrade, peut être très longue :

3 mois pour un mouchoir en papier
3 à 12 mois pour un journal
5 ans pour un chewing-gum
10 à 100 ans pour une boîte de conserve
200 à 500 ans pour une canette en aluminium
450 ans pour un sac en plastique
100 à 1 000 ans pour une bouteille en plastique
5 000 ans pour une bouteille en verre

Un bon citoyen de la planète peut donner sa contribution au recyclage à travers le tri sélectif. Il suffit de déposer :

- dans le conteneur du papier : les journaux et les magazines, sans film plastique ;
- dans le conteneur du verre : les bouteilles et les pots en verre, sans bouchon ni couvercle ;
- dans le conteneur des emballages : les bouteilles et les flacons en plastique, les canettes et les pots métalliques, les boîtes en carton, bien vides et propres ;
- dans un conteneur différent : les autres déchets, tels que les restes de repas, les pots de yaourt, la vaisselle et les sacs en plastique ;
- dans un conteneur spécifique : les déchets toxiques, tels que les vernis, les solvants, les acides, les piles.

En 1970, on crée le logo international des matériaux recyclables.



► Tu lis attentivement le texte et tu réponds aux questions.

- 1 Qu'est-ce qu'un matériau ?
- 2 Combien de familles de matériaux existe-t-il ?
- 3 Quels matériaux ne conduisent pas bien la chaleur ?
- 4 Pourquoi l'homme crée-t-il des matériaux composites ?
- 5 Quels sont les avantages du recyclage ?
- 6 Quelle est la durée de vie d'un chewing-gum dans la nature ?
- 7 Quels matériaux y a-t-il dans ton sac à dos ? À quelle famille appartiennent-ils ?
- 8 À la maison, tries-tu tes déchets ? Comment ?
- 9 Regarde la photo ci-dessous et, pour chaque matériau, écris le nom de deux objets qu'on peut fabriquer avec.



.....  
.....

.....  
.....

.....  
.....

## ANNEXE 9

### TABLE DES MATIÈRES DU MANUEL « C'est à toi! objectif compétences»

<b>Niveau 1</b>		
<b>Parcours 1</b>		La Fête de la Musique ..... 4 <b>MUSIQUE</b> Les instruments ..... 6 Projets compétences : De la musique partout ! ..... 8
<b>Parcours 2</b>		Le cinéma d'animation en France ..... 10 <b>ARTS</b> Les couleurs ..... 12 Projets compétences : Action... on tourne ! ..... 14
<b>Niveau 2</b>		
<b>Parcours 3</b>		Le vide-grenier ..... 16 <b>TECHNOLOGIE</b> Les matériaux et le recyclage ..... 18 Projets compétences : Faire du neuf avec du vieux ..... 20
<b>Parcours 4</b>		Le Festival International de Cerf-Volant ..... 22 <b>MATHÉMATIQUES</b> Les polygones ..... 24 Projets compétences : C'est cool, la géométrie ! ..... 26
<b>Parcours 5</b>		Jacques Cartier et la découverte du Canada ..... 28 <b>HISTOIRE</b> Les grandes découvertes géographiques ..... 30 Projets compétences : À la découverte de l'autre ..... 32
<b>Niveau 3</b>		
<b>Parcours 6</b>		Le tournoi de Roland-Garros ..... 34 <b>SPORT</b> Le tennis ..... 36 Projets compétences : Le sport... école de vie ..... 38
<b>Parcours 7</b>		Les volcans de France ..... 40 <b>SCIENCES</b> Classons les volcans ! ..... 42 Projets compétences : Une classe « volcanique » ! ..... 44
<b>Parcours 8</b>		Le français est une chance ! ..... 46 <b>GÉOGRAPHIE</b> Le développement durable ..... 48 Projets compétences : Vive le respect ! ..... 50
<b>Auto-évaluation</b>		..... 52
<b>Examen blanc DELF A1</b>		..... 56

