

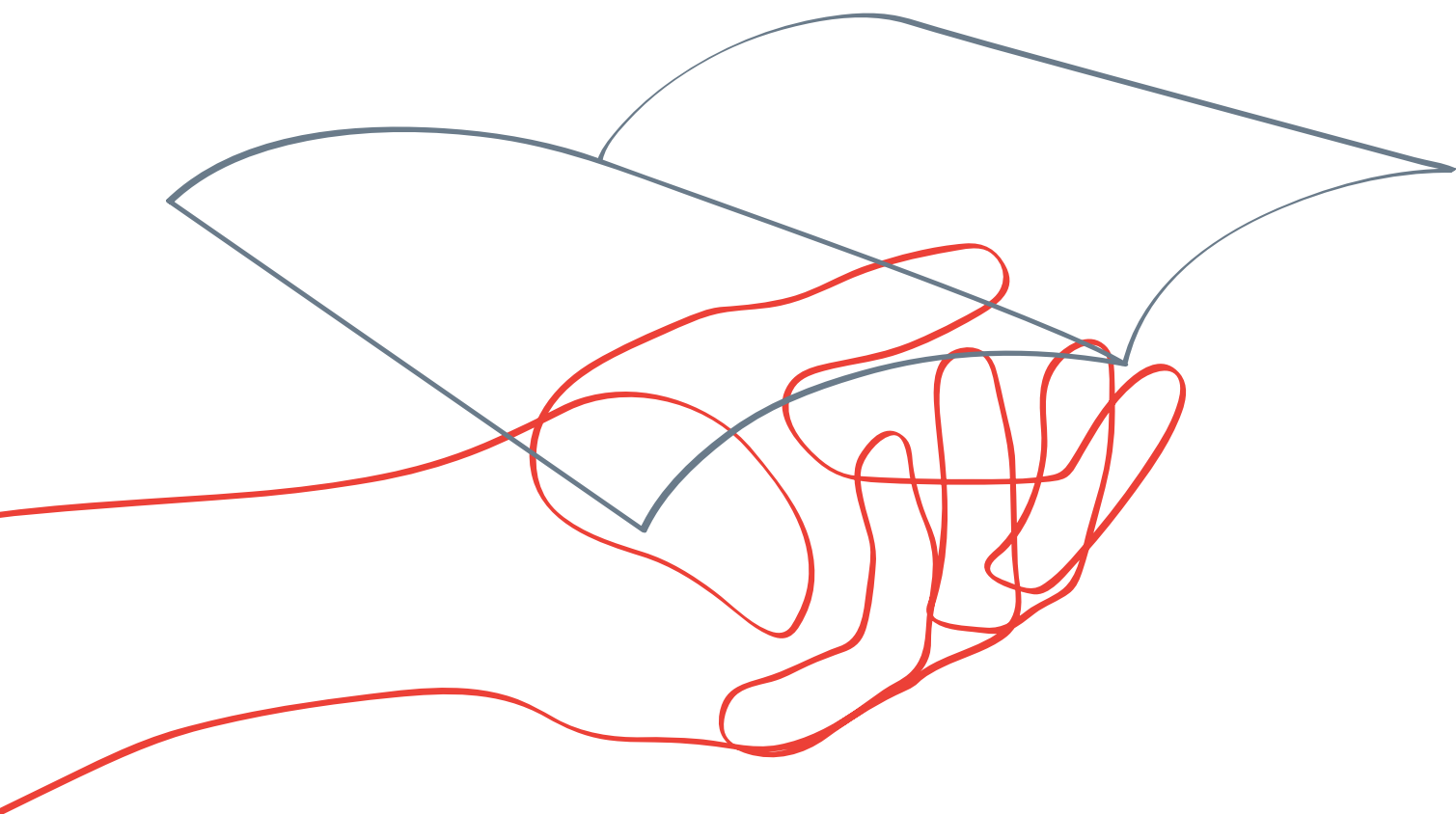
Effetti di Lettura

Effects of Reading



Volume 1 | n. 1 | giugno 2022

Rivista semestrale



CENTRO
PER IL LIBRO
E LA LETTURA



Copyright: *Effetti di Lettura / Effects of Reading* is published under an Open Access licence. All its content is freely available. Users may read, download, copy, distribute, print, and search the full text of articles without requiring the author's or publisher's consent.

The right to use the content without consent does not exempt users from the obligation to credit the journal and its content in the manner described in the *Licence* section below.

Licence: *Effetti di Lettura / Effects of Reading* is published in Open Access under the Publisher's Policy Pensa MultiMedia and with Creative Commons Attribution 4.0 International.

Effetti di lettura / Effects of Reading is linked to "Libri e Riviste d'Italia", Cepell's journal classifying Scientific Journals in the following Scientific-Disciplinary Areas: 11 (Historical, Philosophical, Pedagogical, and Psychological Sciences); 10 (Ancient, Philological-Literary and Historical-Artistic Sciences); 13 (Economics and Statistics); and 14 (Political and Social Sciences) of the National Agency for the Evaluation of the University System and Research (ANVUR). For each issue of *Effetti di lettura / Effects of Reading* two to four articles are also published, on paper and in the Italian language, in the journal "Libri e Riviste d'Italia".

To read the issues: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

For submission of proposals: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl/about/submissions>

ISSN (on line): 2785-7050



EDITORE

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it

DIRETTORE SCIENTIFICO / EDITOR-IN-CHIEF

Federico Batini | Università degli Studi di Perugia | Piazza Giuseppe Ermini - 06123 Perugia - ITALY | federico.batini@unipg.it

DIRETTRICI DI REDAZIONE / MANAGING EDITORS

Maria Ermelinda De Carlo | Università degli Studi di Perugia, IT | ermelinda.decarlo@unipg.it

Irene Dora Maria Scierri | Università degli Studi di Firenze, IT | irene.scierri@unifi.it

REDATTRICI / EDITORIAL STAFF

Giulia Barbisoni | Università degli Studi di Perugia, IT

Benedetta D'Autilia | Università degli Studi di Perugia, IT

Giulia Toti | Università degli Studi di Perugia, IT

COMITATO SCIENTIFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Federico Batini | Università degli Studi di Perugia, IT

Chiara Bertolini | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, IT

Cristina Caracchini | Western University, CA

Roberta Cardarello | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, IT

Emanuele Castano | Università degli Studi di Trento, IT

Cristiano Corsini | Università degli Studi Roma Tre, IT

Fabio D'Andrea | Università degli Studi di Perugia, IT

Nicola Genga | Cepell, IT

Simone Giusti | Università degli Studi di Siena, IT

Andrea Lombardinilo | Università degli Studi "Gabriele D'Annunzio" Chieti-Pescara, IT

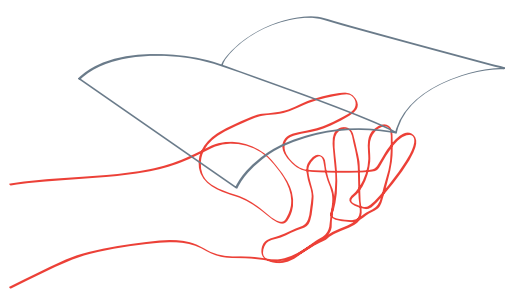
Giovanni Moretti | Università degli Studi Roma Tre, IT

Michèle Petit | CNRS, FR

Patrizia Sposetti | Sapienza Università di Roma, IT

Giordana Szpunar | Sapienza Università di Roma, IT

- 5 **‘Imparare dagli errori’. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione**
Teaching research on reading comprehension. A pathway derived from mistakes
Roberta Cardarello
- 17 **Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d’un paradigme didactique contemporain**
Il soggetto lettore-scrittore: breve storia francese di un paradigma didattico contemporaneo
Jean-François Massol
- 30 **Reading your way to yourself**
Leggere: la tua strada verso te stesso
Mitchell Green
- 35 **Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti**
What makes reading aloud a quality practice? The testimony of excellent teachers
Chiara Bertolini, Giulia Toti, Benedetta D’Autilia
- 55 **Perceived benefits of reading aloud in preschool: analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group**
Benefici percepiti della lettura ad alta voce in età prescolare: analisi di uno strumento di monitoraggio per la fascia d’età 0-6
Daniela Robasto, Aurora Castellani, Giulia Barbisoni
- 76 **Reading aloud to address the double inequality**
Lettura ad alta voce per affrontare la doppia disuguaglianza
Alessio Surian, Vanessa Candela, Maria Assunta Rutigliano



‘Imparare dagli errori’. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione

Teaching research on reading comprehension. A pathway derived from mistakes

Roberta Cardarello

Senior Professor Didactics and Special Education
University of Modena and Reggio Emilia | rcardarello@unimore.it

ABSTRACT

The paper presents the author's research path about teaching children to understand written texts. The original beginning of the research consists in the discovery of a number and variety of text comprehension errors, found in empirical research, and designed some sprains in reading comprehension processes. Similar mistakes, and similar processes, especially making inferences, have been recognized in the understanding of iconic texts by children in preschool years. Starting from these findings, some didactic activities to foster comprehension have been designed and implemented: foremost an individualized interview about text was tested, and later collaborative methodologies have been also positively tested. Among these, one is relating to the ability to solve textual difficulties, and a second one to improve reader's strategies. A particularly important result, and an implicit implication of such research, is the educational implication of the interview method for the timely assessment and evaluation of comprehension. This experience confirmed the methodology of 'thinking aloud by the reader', realised through the interview, as an educational/didactic device for stimulating comprehension because it is capable of making any reader active. Thinking aloud thus became a tool for stimulating and enhancing the capacity for self-correction, reasoning and checking comprehension. The last part of the research focuses on a second mode and a different approach to teaching comprehension: the well-known Reciprocal Teaching.

Keywords: reading comprehension, inference, thinking aloud, fostering comprehension

Introduzione

Chiunque legga per abitudine e per piacere, magari anche per intere ore e con totale immersione nel testo, tende a dimenticare quanta attività cerebrale e cognitiva sta impiegando e mobilitando durante la lettura. Al massimo abbiamo il ricordo delle prime fasi di apprendimento del codice scritto e di quando abbiamo imparato a sillabare e a scrivere. Solamente quando, per qualche ragione, ci imbattiamo in lettori alfabetizzati, ma incerti nel ricavare il significato di ciò che leggono, scopriamo quanto è complessa l'elaborazione di un testo scritto, che non è né naturale, né assicurata dallo sviluppo psicofisico, ma che è fortemente intrecciata alle pratiche culturali dei singoli e delle comunità. E purtroppo sono molteplici i dati di rilevazioni, sia nazionali che internazionali, che attestano come anche presso i nostri quindicenni la capacità di comprensione del testo scritto non sia scontata. Allora percepiamo la necessità di sostenere e promuovere la capacità di capire e trattare il testo scritto, cioè di insegnare a capire bene i testi. Il personale percorso di ricerca di chi scrive è nato proprio dalla scoperta delle difficoltà di comprensione, in testi narrativi diversi, da parte di tanti bambini/e e ragazzini/e, e dall'aver, su tale base, sperimentato diverse strategie didattiche per sostenere e promuovere la capacità di tutti di capire.

1. Indagare i processi di pensiero dentro gli errori di comprensione

Tutto è cominciato con la curiosità per gli errori di comprensione, e le deformazioni dei significati, che commettono i bambini quando leggono, anche per diletto! Questa curiosità si è tradotta in un'intensa attività di ricerca (nel corso degli anni '80), volta a saggiare come venissero capiti, e non-capiti, testi di vario genere: fumetti, film, cartoni animati, libri di figure, da parte di ragazzini e bambini di diverse fasce di età. La metodologia prevedeva la selezione di materiali ad hoc, di volta in volta cartoni animati, fumetti e libri, che venivano proposti alla lettura di ragazzini in sedute individuali condotte da un ricercatore. I soggetti dovevano esplicitare quanto stavano leggendo e ciò che capivano durante la lettura, rispondevano poi a poche predefinite domande, poste in passaggi prestabiliti, ma soprattutto venivano incoraggiati nella libera verbalizzazione dal ricercatore che adottava la strategia del rispecchiamento verbale di derivazione rogersiana, come rivisitato da Lumbelli (2009). I soggetti per queste interviste in profondità sono stati sia sorteggiati in un universo scolastico, sia costituiti attraverso campioni 'di convenienza', composti da ragazzini e bambini conosciuti e, disponibili ad accettare una lunga e approfondita intervista su un testo appena letto o visto. I risultati del complesso di queste ricerche segnalano alcuni fatti (Cardarello et al., 1980; Cardarello, 1986, 1989a). Il primo è la rilevazione che l'appartenenza ad ambienti svantaggiati dal punto di vista socioculturale è predittiva di maggiori difficoltà di comprensione, anche con testi ritenuti 'facili' e meno 'nobili' come il fumetto; confermando del resto quanto la letteratura internazionale e le prime indagini nazionali quantitative documentavano: un dato che peraltro rimane drammaticamente stabile e persistente ancora negli anni duemila.

Scoprire cosa succede al lettore che non capisce. Più originale pare un secondo risultato, e cioè una tipologia di errori di 'comprensione' rilevata analiticamente e progressivamente connessa alle teorie cognitive che l'hanno tematizzata: a cominciare dalla primitiva distinzione tra (in) comprensione di aspetti fattuali della storia ('che cosa succede') o di aspetti quali 'intenzioni e scopi' dell'agire ('perché accade'), nettamente più complessi da capire. Attraverso la metodologia di intervista in profondità, che sostiene il 'pensiero ad alta voce del lettore' sono emersi con più precisione alcuni dei processi che determinano distorsioni della comprensione. In generale le macro cause degli errori riscontrati sono una *carenza di processamento* dell'informazione, visiva o verbale, anche se percepita dal punto di vista sensoriale, e una patente *manca di connessione* tra informazioni presenti nel testo. Complessivamente si tratta di errori nel processo inferenziale,

Effects of Reading

il quale è unanimemente ritenuto causa degli insuccessi nella comprensione del testo; ma l'indagine in profondità ha permesso di isolare alcuni fenomeni distorsivi denominati *elaborazione autarchica*; *connessione aspecifica*, *l'inferenza assimilativa*, e *disaggregazione della catena informativa* (Cardarello, 1989b). Tali distorsioni della comprensione denunciano un processo di elaborazione del significato deficitario sul piano della coerenza, a favore di collegamenti impropri tra parole (o passaggi) del testo e le conoscenze pregresse, o 'enciclopediche' del lettore. Questi risultati ovviamente forniscono indicazioni non generiche ma puntuali per la promozione di abilità di comprensione.

L'intervista come dispositivo didattico. Ma un risultato particolarmente importante, ed un portato implicito di tali ricerche, è il risvolto educativo della modalità stessa di intervista. Vediamo perché. Per l'accertamento e valutazione puntuale della comprensione (che costituiva la variabile dipendente nelle ricerche menzionate) veniva allestita una interazione in cui l'allievo veniva invitato a pensare ad alta voce ciò che stava leggendo e capendo. Durante lo svolgimento di tali verbalizzazioni (che il ricercatore si limitava ad incoraggiare) emergeva tuttavia in taluni casi una forte difficoltà di codifica e misurazione della comprensione quando l'intervistato mostrava, nel corso della seduta, una variazione della comprensione stessa, passava cioè autonomamente da una iniziale elaborazione scorretta del significato ad una successiva, più corretta e integrata. Da queste esperienze di ricerca ha tratto conforto l'individuazione di quella medesima attività come strumento di stimolazione e potenziamento della capacità di autocorrezione, di ragionamento e di controllo della comprensione. Ne è risultata confermata cioè la metodologia di 'pensiero ad alta voce del lettore', realizzata attraverso l'intervista, come dispositivo educativo/didattico di stimolazione della comprensione perché capace di rendere attivo qualunque lettore. Questa strategia del resto era stata teorizzata e documentata anche da Kintsch e Kintsch (Lumbelli, 2009, pp. 98-99).

Analisi dei testi e comprensibilità. Parallelamente, e in qualche modo inevitabilmente, le indagini sul processo mentale del lettore finivano con mettere sotto la lente di ingrandimento le strutture comunicative dei testi stessi, che possono sia favorire che ostacolare la comprensione. Infatti, nelle ricerche sugli 'errori' sono state descritte sia le incomprensioni che le 'concomitanti testuali' di tali incomprensioni, con un occhio cioè anche alla natura dello 'stimolo'. In particolare sono sempre stati nel focus dell'attenzione le caratteristiche dell'immagine e la sua interazione con il testo verbale (Cardarello, 2002), da cui ne ho ricavato indicazioni e criteri di comprensibilità/ facilità dei testi, soprattutto in relazione ai libri illustrati per bambini (Cardarello, 2004).

2. Leggere prima di leggere. Insegnare la comprensione dei testi nella scuola dell'infanzia, attraverso le figure

La ricerca non si è focalizzata esclusivamente sui processi di comprensione degli errori, ma è andata oltre. Il proliferare, negli anni '70 e '80 del Novecento, di una editoria per i bambini piccoli varia e di qualità, e insieme la rilevanza di alcune ricerche (Lumbelli & Salvadori, 1977) che documentavano quanto la comprensione dei libri di figure sia compromessa fin dall'infanzia nei bambini svantaggiati hanno costituito lo sfondo sul quale ho realizzato le ricerche tese a mostrare l'importanza dei libri figurati per la comprensione, anche in prospettiva evolutiva. Le mie ricerche con molteplici testi e bambini di scuola dell'infanzia hanno permesso di identificare e categorizzare i più ricorrenti errori, e difficoltà testuali che ostacolano la comprensione, e di ricondurli alle teorizzazioni dei processi cognitivi collegati alla lettura (Cardarello, 1989b, 1991; Oakhill et al., 2021; Paris & Paris, 2003; Tompkins et al., 2013).

Proprio le difficoltà, e gli errori clamorosi e a volte comici dei bambini nel leggere sequenze o libri di figure (in particolare silent book) hanno reso evidente quanto anche tali testi richiedano un complesso processo di integrazione testuale (che gli adulti spesso realizzano inconsapevolmente) certamente sfidante per i bambini prescolari, e con importanti analogie con quello richiesto dalla comprensione di testi verbali

Effects of Reading

(Cardarello, 1989b, 1988). Risultato di questo approccio è stata la scoperta che i medesimi processi qualificanti la comprensione del testo verbale vengono richiesti anche nella lettura di determinati tipi di figure e di testi iconici, in definitiva come il processo inferenziale tipico della lettura sia implicato pienamente nella comprensione di un testo figurato da parte di bambini in età prescolare. Questi processi sono stati riconosciuti in particolare attraverso l'analisi delle illustrazioni nei libri per i piccoli, spesso libri di sole immagini, che rappresentano scene autoevidenti, cioè rappresentazioni di situazioni verosimili nei libri di figure. Una loro analisi al microscopio, corroborata dal costante controllo empirico, con bambine e bambini di diverse età, ha messo in evidenza, attraverso la documentazione degli 'errori' o deformazioni nell'estrarne il significato, i tipi di processi cognitivi che invece anche queste figure implicano. Un primo e vistoso problema di comprensione è rappresentato dalla integrazione delle immagini in sequenza: laddove lo svolgimento di un qualsiasi evento sia articolato in una sequenza di immagini, per essere capita facilmente tale sequenza richiede un 'riempimento' in corrispondenza delle ellissi temporali tra un'immagine e la successiva. Su questo specifico aspetto abbiamo riportato e discusso esempi tratti da libri per bambini a cui rinviamo (Cardarello, 2009). Il processo di integrazione corrispondente implica la disponibilità di conoscenze pregresse pertinenti e il loro concorso alla produzione di un certo numero di inferenze.

Ma esistono difficoltà altrettanto ricorrenti anche se meno vistose. Quello del corretto riconoscimento di un oggetto in corrispondenza di una configurazione segnica è il più basilare. Un orsetto con una paletta e un berretto da vigile urbano *significa* un vigile urbano, e una vetrina che lascia intravedere distese di biscotti o gelati *significa* pasticceria, o gelateria. Questo riconoscimento implica un processo di categorizzazione della configurazione di segni che è frutto, ovviamente, tanto delle conoscenze possedute quanto dell'analisi del contesto figurale, che tale categorizzazione sostiene. Se tale riconoscimento non si verifica, a vantaggio di categorizzazioni improprie e non plausibili, ciò può dipendere sia dalla mancanza di conoscenze pertinenti di supporto (nell'esempio precedente, non avere mai visto e dunque non conoscere una *pasticceria*), sia dall'adozione di uno schema più familiare e dunque più prontamente disponibile (per esempio una *cucina* invece di una *pasticceria*), sia dalla mancata integrazione dello stimolo con segni contestuali (il *cameriere*, la *cassiera* per continuare nell'esempio).

Identica operazione di integrazione e connessione è richiesta per riconoscere l'azione, o attività, a cui la configurazione iconica allude. E simmetricamente le incomprensioni possono segnalare la mancanza di conoscenze enciclopediche, ma più spesso la mancata elaborazione congiunta del contesto figurale.

A fronte di illustrazioni di questo genere si registrano degli errori ricorrenti, che a volte danno luogo a letture surreali, e apparentemente creative, ma che tali non sono anche se sono spesso divertenti, vale a dire delle letture non adeguate di alcune immagini a causa dell'attivazione delle conoscenze più familiari anche quando non del tutto pertinenti.

Proprio l'analisi degli errori riscontrati permette di risalire a una descrizione del tipo di processi messi in campo dai bambini. Pertanto i processi di elaborazione distorta fungono da indicatore dei processi più consolidati e probabilmente abituali con cui i bambini danno senso a una illustrazione. Questi processi forse sono i medesimi che agiscono anche quando la lettura risulta corretta, ma risultano riconoscibili solo quando danno luogo a una lettura palesemente bizzarra.

Il primo di questi è sicuramente costituito da una lettura sincretica dell'immagine, di cui il bambino dà un'interpretazione sbagliata sulla base di uno o due dettagli percepiti come salienti ma senza un esame completo del testo.

Un secondo, agli antipodi di quello precedente, è dato dalla mancata elaborazione della figura nel suo complesso, e dà luogo al processo che già Binet chiamava di mera enumerazione dei singoli elementi riconosciuti.

Un terzo è sicuramente rappresentato da un procedimento di lettura scotomizzata di un dettaglio o di un personaggio ignorandone il contesto: si nota per questo una comprensione guidata dalla riconduzione dei segni a eventi familiari. Ne risulta enfatizzata la sola azione delle conoscenze enciclopediche, e l'evidente

Effects of Reading

primato delle conoscenze enciclopediche su quelle testuali. Risultati in questo senso sono stati documentati del resto anche a proposito di testi televisivi (Cardarello, 1986, 1989a). Una prima legge, quella della 'familiarità', potrebbe recitare che 'ciò che si ravvisa in un oggetto ambiguo è prima di tutto ciò che balena come noto o più familiare al lettore'. Se questa legge agisce, evidentemente, anche presso gli adulti, che provvedono a correggerla rapidamente sulla base del co-testo, nei bambini ciò non accade spontaneamente e compromette la comprensione (Cardarello, 2009).

La pur breve rassegna esposta segnala abbastanza chiaramente come carenziale (o in fieri) per l'appunto la competenza nella costruzione del significato sulla scorta tanto di conoscenze pregresse quanto di integrazione dei significati riconosciuti. In particolare le incomprensioni sembrano alludere, dal punto di vista del processo, abbastanza chiaramente alla mancata integrazione dei segni presenti nel testo oltre che alla mancanza di qualche forma di controllo del processo stesso di lettura. Per chi scrive è fortissimo a questo punto il richiamo alla testimonianza di Lucia Lumbelli (2009) circa i problemi di comprensione riscontrati in età successivi, laddove segnala il fatto che fare molte inferenze non equivale necessariamente a capire.

Non è vero che l'incomprensione sarebbe dovuta alla scarsità di attività inferenziali, alla incapacità di richiamare nella memoria di lavoro a lungo termine quanto serve per dare significato coerente alle informazioni del testo. L'esecuzione di inferenze è del tutto compatibile con la mancata comprensione. Anzi, l'incomprensione si può spiegare non solo con la mancata decifrazione ed elaborazione di informazioni esplicite ma anche e soprattutto con il richiamo di conoscenze pregresse non pertinenti e con l'esecuzione di inferenze diverse da quelle richieste dal testo stesso (Lumbelli, 2009, p. 116).

Per analogia, possiamo ribadire che attivare schemi (cioè le conoscenze pregresse) non equivale necessariamente a capire: le incomprensioni dei bambini piccoli nella lettura delle figure non dipendono tanto (o solo) dalla mancata attivazione, o disponibilità, di conoscenze e schemi, ma da un loro utilizzo indifferente al contesto, alle sue risorse e ai suoi vincoli.

Riconoscimento dei segni, categorizzazione, e *processo di continua integrazione* sono le operazioni comuni e necessarie alla comprensione di testi visivi e verbali: in qualche caso possiamo parlare, con Lucia Lumbelli, di una sistematica azione di *problem solving testuale*. E dunque da tale analisi discende la consapevolezza che esporre i bambini prescolari al lavoro di lettura di testi di figure, sostenendone la elaborazione, equivalga a sollecitarne le decisive capacità di integrazione inferenziale che servono (serviranno) per la comprensione nella lettura tout court.

In tale direzione, perciò, e attraverso una serie di aggiustamenti progressivi, è stata messa a punto una 'procedura' didattica tesa a sollecitare la comprensione del testo figurato in bambini di scuola dell'infanzia. Cioè un intervento inteso non tanto a facilitare la comprensione di un singolo testo, quanto ad *allenare* e potenziare nei bambini la capacità di capire testi di figure, e dunque propriamente quella capacità di integrazione specifica della lettura. La struttura di questa attività didattica ricalca il modello dell'intervista centrata sul lettore di cui abbiamo già riferito e dunque si caratterizza come una seduta individualizzata in cui il bambino/bambina verbalizza ciò che vede in un testo di sole immagini, e interagisce con un adulto, o ricercatore o insegnante, che lo/la sostiene nella spontanea verbalizzazione, senza suggerire in alcun modo, e pone poche selezionate domande, predefinite sulla base dei nodi di comprensibilità individuati. Questo intervento, ripetuto per un certo numero di sedute (da 7 a 12) con differenti testi di figure, ha avuto buoni riscontri sperimentali. I bambini coinvolti nella sperimentazione interessati dall'intervento hanno migliorato sensibilmente la capacità di integrare le informazioni di scene e testi iconici, accertata attraverso test ad hoc (Cardarello, 2003, 2009).

Un passo successivo di questa linea di ricerca è consistito nell'ampliamento della valutazione dell'efficacia dell'intervento sperimentale centrato su testi di figure, e cioè nel controllo della sua capacità di potenziare la capacità di comprensione di testi verbali. Questo controllo è stato facilitato anche dalla disponibilità di

Effects of Reading

uno strumento di valutazione della comprensione del testo orale nella fascia 4-8, che permette di saggiare sia la competenza testuale che quella inferenziale (Levorato & Roch, 2007). Una ricerca ad hoc ha accertato l'effetto della sperimentazione con sole figure di potenziamento della capacità inferenziale anche nella lettura di testi verbali e, dunque, corroborato la tesi della pervasività della abilità inferenziale e della sua 'educabilità' fin dall'infanzia (Bertolini, 2012). Nella lettura autonoma, cioè nella verbalizzazione delle figure si realizza già dagli anni dell'infanzia un'attività del tutto funzionale a promuovere la comprensione del testo, oltre che piacevole e motivante per i bambini.

3. Procedure di didattica collaborativa

I processi di comprensione del testo attivati e la ricerca ricordata si rivelano interessanti per molti aspetti, non tutti affrontabili in questa sede, ma tra essi va evidenziata l'introduzione di una *modalità* di trattamento sperimentale molto rilevante in ottica 'didattica' e cioè la realizzazione di 'sedute di lettura' in piccolo gruppo, in aggiunta al canonico intervento individualizzato, ispirato dalle sperimentazioni di Lucia Lumbelli. Precisamente, le due modalità – intervento individualizzato ed intervento realizzato in piccolo gruppo – sono state implementate contemporaneamente su gruppi diversi ma comparabili – lasciando inalterati tutti gli altri ingredienti della sperimentazione – per compararne la efficacia. È risultato che l'intervento in piccolo gruppo ha determinato progressi sensibili e più marcati per i bambini con le maggiori difficoltà linguistiche e cognitive; mentre quello individualizzato è parso fare progredire maggiormente i bambini con livelli di competenza iniziali medi o alti (Bertolini, 2012, p. 120). Quindi se ne può ricavare un dato importante a favore della procedura complessiva e del setting collaborativo: l'interosservazione (su testi di figure) nel piccolo gruppo arricchisce di capacità anche bambini poco competenti. Non solo: da un controllo analitico dei processi comunicativi realizzati in gruppo risulta che i progressi nella capacità di comprendere testi sono realizzati anche da coloro che avevano partecipato scarsamente nell'interazione e nella discussione di gruppo, quindi valorizzando anche la condizione di presenza e di ascolto (Bertolini & Cardarello, 2012). I risultati nei test iniziali e finali, e insieme l'analisi degli scambi verbali e di tutta l'interazione verbale nel corso delle sedute in piccolo gruppo documentano l'efficacia di questa organizzazione grupppale, che risulta quindi comparabile per efficacia con gli interventi individualizzati. Ed è utile, se pure superfluo, ricordare quanto la modalità del 'piccolo gruppo' presenti vantaggi nei contesti scolastici.

Modelli collaborativi di didattica per la scuola primaria. Il processo di lettura e comprensione del testo si avvantaggia, come abbiamo visto, della verbalizzazione o del commento ad alta voce della propria comprensione che rende cognitivamente attivo l'allievo. Anche il lavoro in piccolo gruppo o in coppia, condotto con talune avvertenze e vincoli, può determinare quella medesima attivazione del lettore, che ne potenzia la capacità cognitiva specifica: il lavoro in coppia stimola e promuove i processi di elaborazione e corretta comprensione. Per tale ragione le ricerche più recenti hanno testato con disegni quasi sperimentali brevi curricoli centrati sul lavoro in coppia degli allievi. Fino ad ora sono state saggiate, separatamente, due diverse modalità di *insegnamento*, o meglio di stimolazione, della comprensione.

3.1 Collaborazione e focalizzazione sul testo

La prima modalità, di accertamento con 'pensiero ad alta voce', è 'centrata sulle specificità del testo', focalizzata sulle abilità di integrazione del testo e le abilità inferenziali, e si articola nel costante lavoro in coppia degli studenti. Le caratteristiche della procedura sono la riproduzione di una condizione in cui il lettore sia invitato a segmentare la propria lettura, interrompendone il flusso per mettere a fuoco la propria comprensione verbalizzandola, e sia invitato a rispondere a domande cruciali, confezionate esattamente per

Effects of Reading

testare il processo di integrazione necessario per il brano che sta leggendo. Dal punto di vista degli allievi l'esperienza di potenziamento si è svolta perciò secondo un'architettura semplice in tre momenti principali: 1) lettura individuale di un brano segmentato in parti; 2) confronto in coppia per confezionare risposte scritte a domande ad hoc strutturate; 3) discussione collettiva allargata all'intera classe e guidata dall'insegnante (*feedback*) sulle domande relative a quel testo.

Questa metodologia è stata ripetutamente implementata in numerose classi di scuola primaria, attraverso le attività di tirocinio delle studentesse e studenti del corso di Scienze della formazione primaria, che a seguito di un percorso di formazione, hanno realizzato tale intervento nelle classi, perlopiù quarte. L'analisi dei dati evidenzia un effetto positivo della metodologia sperimentata, anche in presenza di un numero ridotto di attività sperimentali (anche di sole 5 sedute in ciascuna classe) e a seguito di un percorso breve di formazione delle tirocinanti. L'efficacia appare significativa soprattutto con alunni inizialmente meno competenti (Cardarello & Pintus, 2018, 2019). In tale ricerca il focus su cui venivano indirizzati gli allievi erano specifici passaggi del testo che richiedevano integrazioni o inferenze non automatiche, ed è in questo senso che, come si diceva, l'approccio didattico è centrato 'sul testo'. Per dettagliare meglio il tipo di attività, riportiamo alcune informazioni sui testi e sulle consegne che venivano fornite alla classe, cioè alle coppie di allievi/e.

I cinque testi sono stati scelti attingendo sia da prove internazionali che da brani ricavati da antologie scolastiche:

- *La lepre e il terremoto* di Rosalind Kerven (IEA ICONA, 2001) (parole 522);
- *La vita sul tronco* ('I segreti del prato', Quarenghi e Colombo, Giunti, 1995; Invalsi 2006-2007) (parole 396);
- *Il piccolo pezzo d'argilla* di Diana Engel (IEA ICONA, 2006) (parole 717);
- *L'estrazione e la lavorazione dei metalli: il rame* ('Gioca sa', classe 3 CETEM, 2004) (parole 177);
- *Le notti dei giovani pulcinella di mare* di Bruce McMillan (IEA ICONA, 2001) (parole 730).

I 3 testi rilasciati dalle prove IEA sono stati segmentati in base ai criteri di cui sopra, e corredati di domande collocate nei segmenti opportuni: sono stati utilizzati sia quesiti previsti dalla prova originale sia costruiti ad hoc che vertono sulla integrazione di informazione. Sono stati invece prodotti ad hoc tutti i quesiti relativi agli altri due testi.

3.1.1 Le domande

Nel complesso i quesiti possono essere schematizzati come nella Tab 1.

Tabella 1. Le domande

| Testi (IEA ICONA) | Domande metacognitive studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento | Domande inferenziali studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento | Domande standard già previste dalle prove |
|--|---|--|--|
| <i>Le notti dei giovani pulcinella di mare</i> | 3 | 8 | 12 |
| <i>Il piccolo pezzo di argilla</i> | 2 | 3 | 13 |
| <i>La lepre e il terremoto</i> | 2 | 1 | 8 |

Effects of Reading

| Testi altri (da sussidiari) | Domande metacognitive studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento | Domande inferenziali studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento | |
|---|---|--|--|
| <i>La vita sul tronco</i> | 2 | 4 | |
| <i>L'estrazione e la lavorazione dei metalli: il rame</i> | 1 | 4 | |

Una tipica domanda 'metacognitiva' presentata è la seguente: '*Cosa ti sembra importante in ciò che hai letto? C'è qualcosa che ti sembra di non aver capito?*'. Si tratta dunque sempre di quesiti molto aperti, tesi a richiamare l'attenzione sulla propria interazione con il testo e, dato che la risposta va fornita da una coppia, a stimolare il confronto tra pari.

Le domande di verifica della comprensione, come già detto, sono state sia prodotte dai ricercatori, sia riprese dalle prove IEA e disposte lungo il brano a seconda della loro pertinenza. Per le prove IEA utilizzate perciò si rimanda il lettore al sito Invalsi in cui sono visibili. Qui forniamo un esempio di domanda di integrazione riferita a un brano estratto da un sussidiario di terza, dal titolo:

'L'estrazione e la lavorazione dei metalli: il rame' [in corsivo il testo: in italico le domande]

Intorno al 3000 a.C. una nuova scoperta, quella dei metalli, migliorò decisamente la capacità dell'uomo di produrre i beni necessari alla vita.

Tale scoperta forse avvenne per caso: qualcuno si accorse che da un sasso di colore verde-azzurro posto accanto al fuoco colava una sostanza rossastra, il rame.

D. Secondo te come mai il rame colava da un sasso?

D. Come si potrebbe spiegare che da un sasso colava una sostanza?

Prima che si raffreddasse e solidificasse era però possibile dargli una determinata forma.

D. A che cosa era possibile dare una determinata forma?

D. Secondo te come mai era possibile dare a quella cosa una forma?

La ricerca è stata condotta in classi quarte di scuole primarie della provincia di Reggio Emilia (a.s. 2016-2017). In particolare, sono stati coinvolti 134 alunni (52% maschi e 48% femmine), di cui 79 inseriti in classi in cui è stato realizzato il percorso didattico oggetto di indagine (gruppo sperimentale) e 55 in classi che hanno continuato a svolgere le regolari attività didattiche (gruppo di controllo). Tutti i soggetti sono stati testati nella capacità di comprensione attraverso due diverse prove *MT* per la quarta classe primaria (Cornoldi & Colpo, 2004) utilizzando la prova di comprensione *MT* avanzata come test iniziale e la prova *MT* finale per il post test. L'intervallo tra la somministrazione dei due test è stato di circa 3 mesi: tale è stata infatti la durata del mini curriculum (da febbraio ad aprile con piccole variazioni nelle diverse classi per esigenze organizzative).

I risultati alle prove *MT* sono soddisfacenti: benché sia il gruppo sperimentale che quello di controllo presentino un miglioramento nel tempo nei valori di comprensione, è nel gruppo sperimentale che si evidenzia un incremento medio maggiore (+0,94) e statisticamente significativo ($F(1, 102) = 4,747, p < ,05$); in particolare, nel gruppo di controllo tale incremento risulta meno della metà rispetto al gruppo sperimentale (+0,42).

In particolare, questa metodologia centrata su specifiche caratteristiche testuali ha dimostrato di po-

Effects of Reading

tenziare i processi inferenziali e la capacità del lettore di fronteggiare e risolvere le tipiche difficoltà (implicita, anafora, nessi ambiguità) del testo scritto.

Come spesso accade, inoltre, il riscontro empirico ha rilevato che l'efficacia di tale, brevissimo intervento, è risultato particolarmente utile per gli allievi più deboli. Al fine di indagare l'efficacia della metodologia didattica realizzata in funzione del livello di competenza iniziale nella comprensione dei testi, è stata messa a confronto la misura dell'impatto del trattamento (*effect size*) degli alunni inizialmente più 'deboli' con quella degli alunni più 'competenti', cioè, quelli che al test iniziale presentavano delle valutazioni, in un caso inferiori o uguali al primo quartile della distribuzione generale dei punteggi (7) e nell'altro superiori al terzo quartile (8).

Come si evidenzia nella Fig. 1, in entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) emerge un effetto più accentuato del trattamento nel sottogruppo degli alunni più 'deboli' rispetto a quello degli alunni più 'competenti'.

Nel gruppo sperimentale l'effetto del trattamento è uguale o superiore al criterio soglia di 0,40 sia nel caso degli alunni 'deboli' – dove si riscontra peraltro il picco più significativo: $ES = 1,60$ – che in quello degli alunni 'competenti' ($ES = 0,40$).

Nel gruppo di controllo l'*effect size* risulta superiore al criterio soglia solo nel caso dei soggetti più 'deboli' ($ES = 0,78$), mentre nel caso degli alunni più 'competenti' il valore assume perfino un valore negativo ($ES = -0,1$).

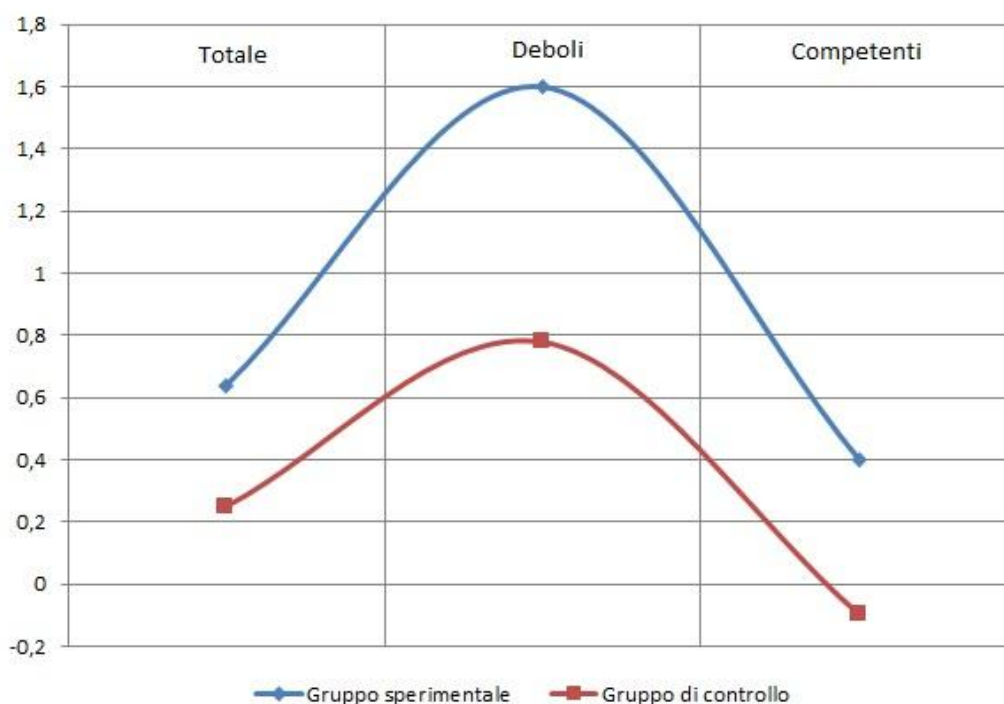


Figura 1. Effect-size nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo, distinto per livello di comprensione iniziale

3.2 Collaborazione focalizzata sulle strategie di lettura

Una seconda modalità, e un diverso approccio all'insegnamento della comprensione, è quello, molto conosciuto, del *Reciprocal Teaching*, che è nato esattamente come una procedura di stimolazione della capacità di capire attraverso il lavoro collaborativo a coppie o a piccoli gruppi (Palincsar & Brown, 1984). Tuttavia, in questo caso, gli allievi, a coppie, apprendono alcune routine cognitive utili per la comprensione di qualsivoglia testo, e precisamente si esercitano in modo sistematico su quattro (talvolta cinque) principali abilità

Effects of Reading

di comprensione: come il fare previsioni sul testo, porsi domande su di esso, chiarire espressioni oscure, e riassumere, che enfatizzano il controllo metacognitivo sulla lettura. Una recente ampia ricerca italiana realizzata con approccio *Reciprocal teaching* ne ha dimostrato l'efficacia soprattutto sulla capacità di riassumere i testi (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019). Il *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching* (RC-RT) (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) è un programma messo a punto e sperimentato da un gruppo di ricercatori appartenenti a sette università italiane, con il coordinamento della Società per l'apprendimento e l'istruzione informati da evidenze (Sapie) e la supervisione di Antonio Calvani.

Il programma ha rivisitato il *Reciprocal Teaching* (RT) di Palincsar e Brown (1984), adattando i suoi principi e i suoi caratteri peculiari al contesto della scuola italiana di oggi. In particolare, il gruppo di lavoro ha deciso di rivedere e riprogettare alcuni aspetti del RT per poterlo applicare alle classi quarte di scuola primaria, ed ha allestito un intervento strutturato ed espressamente finalizzato a sollecitare la capacità di riassumere. Per accertare l'efficacia dell'intervento didattico è stato effettuato il confronto di alcune variabili dipendenti tra un gruppo sperimentale, composto da 29 classi e 481 bambini che hanno partecipato al training RC-RT, e un gruppo di controllo di cui facevano parte 22 classi e 317 bambini. In fase di pre- e post-test, tutti i bambini sono stati sottoposti a tre prove costruite ad hoc.

Un questionario metacognitivo (QMeta) (La Marca et al., in Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) ha raccolto informazioni rispetto alle strategie metacognitive che gli studenti dichiaravano di utilizzare durante i compiti di comprensione. L'*effect size* misurato attraverso la *d* di Cohen, che confronta nel tempo il gruppo sperimentale e quello di controllo, è pari a 0,38, indicando un moderato effetto dell'intervento RC-RT nell'incrementare la consapevolezza metacognitiva dei bambini che hanno partecipato alle attività.

Il *Summarizing Test* (ST) (Calvani & Menichetti, in Calvani & Chiappetta Cajola, 2019), invece, è una prova strutturata volta ad accertare la capacità degli studenti di riconoscere gli elementi principali del testo, necessari per formularne una sintesi. Nello specifico, l'ST è un questionario a risposta multipla che presenta quattro brevi testi. Per ciascun testo, vengono proposte tre domande che riguardano rispettivamente il riconoscimento delle informazioni importanti, del titolo e delle parole chiave. Ciascun item propone una batteria di sei opzioni di risposta, di cui solo tre sono corrette e/o preferibili. L'analisi della varianza (ANOVA per campioni indipendenti e per misure ripetute) dimostra l'efficacia dell'intervento sperimentale nel migliorare la capacità di riconoscere tali elementi centrali dei testi. L'*effect size* misurato con la *d* di Cohen è pari a 0,26, che secondo l'*Education Endowment Foundation* (EEF) corrisponde a un guadagno di tre mesi del gruppo sperimentale nei confronti di quello di controllo, imputabile alla partecipazione alle attività RC-RT.

Con il *Summary Qualitative Assessment* (SQA) (Menichetti & Bertolini, in Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) è stata invece misurata la capacità di riassumere attraverso una prova qualitativa, la cui consegna aperta – scrivere il riassunto di un testo narrativo dato – rimanda a compiti simili a quelli di solito assegnati a scuola. I risultati ottenuti dall'analisi della varianza (ANOVA per campioni indipendenti e per misure ripetute) dimostrano che l'andamento nel tempo di tale prova nei gruppi di controllo e sperimentale è statisticamente diverso. Nello specifico, essi indicano che il miglioramento nella capacità di riassumere del gruppo sperimentale è così sistematicamente diverso da quello ottenuto dal gruppo di controllo da non essere imputabile al caso, bensì all'aver partecipato o meno all'intervento sperimentale. L'*effect size* misurato con la *d* di Cohen è uguale a 0,53, che indica un'alta efficacia del programma e che secondo l'EEF corrisponde a un guadagno di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo.

Uno specifico approfondimento con un campione locale ha documentato i rapporti articolati tra qualità del riassunto e qualità della comprensione (Pintus et al., 2019a; Pintus et al., in Calvani & Chiappetta Cajola, 2019a). Oltre che sulla capacità nel riassumere (prove ST), 118 bambini delle classi sperimentali e i 99 di quelle di controllo sono stati testati anche nella capacità di comprensione attraverso due prove approfondite *MT* per la quarta classe primaria (Cornoldi & Colpo, 2004). Entrambe le prove si compongono di 14 quesiti a scelta multipla (4 alternative) riconducibili a puntuali abilità del processo di com-

Effects of Reading

preensione, quali, per esempio, fare inferenze lessicali (IL); trarre inferenze semantiche (IS); seguire la struttura sintattica del periodo (SS); correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi (CI-SI); cogliere il significato letterale della frase (SL); cogliere gli elementi principali (EP); cogliere la struttura del testo (ST). Sulla base dei punteggi ottenuti in tali prove, lo strumento consente di graduare il livello di prestazione di ogni studente, collocandolo in una delle quattro fasce di prestazione denominate in ordine crescente di competenza: 'Intervento immediato', 'Richiesta di attenzione', 'Prestazione sufficiente' e 'Criterio pienamente raggiunto' (ivi, p. 21). I dati raccolti durante la sperimentazione RC-RT indicano un generale miglioramento nella capacità di comprensione degli studenti del gruppo sperimentale. In particolare, i dati mostrano che tendenzialmente i bambini che in fase di pre-test si collocavano nelle fasce di difficoltà, al termine dell'intervento migliorano le loro prestazioni al punto da collocarsi nelle aree di non problematicità. Tuttavia la correlazione tra la prova *MT* e quella di riassunto (ST) non è sistematica né forte quanto ci si poteva attendere, a riprova del fatto che la capacità di comprensione del testo è multi componenziale, e i diversi percorsi didattici sollecitano e promuovono abilità diverse, e diversamente funzionali a corroborare la capacità di capire, il piacere di leggere, e la capacità di studio.

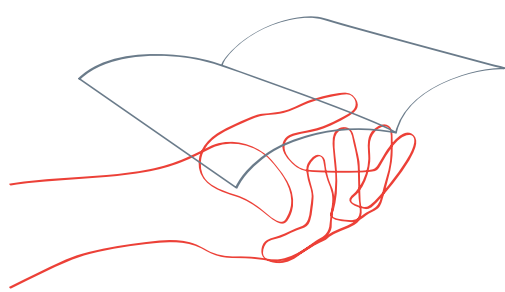
Occorre tenerne conto ogni volta che si lanciano campagne per promuovere la lettura e la comprensione dei testi.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Junior.
- Bertolini, C., & Cardarello, R. (2012). Leggere insieme per comprendere il testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, V, 13-24.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (2019) (Eds.). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*. S. Ap. IE.
- Cardarello, R. (2009). Vedere e pensare: una sperimentazione nella scuola materna. In G. Domenici & R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 91-112). Monolite.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Junior.
- Cardarello, R. (2003). *Enhancing pre-schoolers' comprehension of pictorial texts*. Improving Learning, Fostering the Will to Learn., X. Earli. 10 th Biennial Conference, 278-279.
- Cardarello, R. (2002). La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione. In N. Paparella (Ed.), *La ricerca didattica per la qualità della scuola. Atti del III congresso SIRD*. Pensa MultiMedia.
- Cardarello, R. (1991). Per far riflettere su testi visivi. In C. Marengo & G. Mondelli (Eds.), *Riflettere sulla lingua*. La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (1989b). Guardare le figure per leggere una storia. In R. Cardarello & A. Chiantera (Eds.), *Leggere prima di leggere* (pp. 85-108). La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (1989a). Itinerari delle informazioni perdute alla TV. In L. Lumbelli, *Fenomenologia dello scrivere chiaro* (pp. 173-203). Editori Riuniti.
- Cardarello, R. (1988). Incoraggiare a guardare: la comunicazione dell'insegnante e il libro di figure. In L. Lumbelli (Ed.), *Incoraggiare a leggere* (pp. 73-108). La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (1986). Incomprensioni di un cartone animato alla TV: Itinerari delle informazioni perdute. *IKON. Ricerche sulla comunicazione*, 13, 35-68.
- Cardarello, R., Genovesi, G., & Mazza, E. (1980). Livelli di comprensione del fumetto avventuroso e svantaggio socioculturale. In L. Lumbelli (Ed.), *Problemi di condizionamento socioculturale. Ricerche Pedagogiche*, 97-118.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). Didattica della comprensione del testo in ambiente collaborativo. Una ricerca quasi sperimentale. In *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli* (pp. 143-150). Convegno Internazionale SIRD. Pensa MultiMedia.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato

Effects of Reading

- sui testi e sul confronto tra pari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21(2), 189-204.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (2004). *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2: 1o e 2o elementare*. Giunti OS.
- Levorato, M. C., & Roch, M. (2007). *TOR. Test di comprensione del Testo Orale 3-8 anni*. Giunti OS.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Lumbelli, L., M., & Salvadori, M. (1977). *Capire le storie*. Emme.
- Oakhill, J., Cate, K., & Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla teoria alla pratica*. Carocci.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of Comprehension fostering and Comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Pintus, A., Bertolini, C., Cardarello, R., & Vezzani, A. (2019a). Valutare l'efficacia di una sperimentazione didattica basata sull'insegnamento reciproco: il ruolo della complessità delle classi e della competenza iniziale nella comprensione dei testi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII(23), 69-85.
- Pintus, A., Bertolini, C., Cardarello, R., & Vezzani, A. (2019b). Riassumere e comprendere a confronto. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 361-376). S. Ap. IE.
- Tompkins, V., Guo, Y. L. M., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language in the preschool years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 403-429.



Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain

Il soggetto lettore-scrittore: Breve storia francese di un paradigma didattico contemporaneo

Jean-François Massol

Professeur émérite | UMR LITT&ARTS – Equipe LITEXTRA (Littératures, Expériences, Transmission
CNRS et université Grenoble Alpes | jean-francois.massol@univ-grenoble-alpes.fr

ABSTRACT

The contribution proposes an excursus on the development of models for analysing and commenting on literary texts, from the biographies of authors to those of a structuralist matrix such as linguistic, narratological or rhetorical figure-based models, up to the reflection on subjective reading that has determined a didactic perspective. Three more recent reception models are presented: the historical-aesthetic model, concerned with the different readers who subsequently actualise works; the semi-ological model, which emphasises the textual palimpsest (model reader) that everyone must respect; and finally the model developed by Michel Picard, focused on 'the real reader'. The latter approach utilises game theories and Freudian psychoanalysis and places the experience of reading literary texts under the sign of the plurality of instances: the 'reader' who remains present to the world he perceives at the edge of the book space or through the sounds and scents that reach him from the outside world; the 'reader' who allows himself to be drawn into his memories and fantasies by the representations and forms of the texts; and the 'reader' who enacts a diversified reflection.

The focus of the contribution, however, is on the rise of the subject-reader paradigm, of which not only a comprehensive review is provided, but also experiences, trends, research and limitations. This orientation recognises the primary role in literary analysis of the 'empirical reader', who becomes a true teaching paradigm, a new way of conceiving the teaching of literature.

Keywords: reader, literature, didactic paradigm, textual models, subject-reader, literary analysis

‘Tout lecteur est triple.’ *M. Picard*

‘L’implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature.’ *A. Rouxel et G. Langlade*

‘En classe, le sujet-lecteur n’est jamais seul.’ *J.-F. Massol*

‘Le sujet-lecteur est un sujet moral à part entière.’ *N. Rouvière*

1. Pôles de la littérature et époques de la lecture scolaire en France

Si, selon A. Compagnon (1998), cinq ‘questions de fond’ ou ‘notions fondamentales’ trouvent des réponses dans tout discours sur la littérature, deux d’entre elles ont organisé successivement, en France, la lecture scolaire des textes de la fin du XIXe siècle au début de notre siècle. A la fin du XIXe siècle, au moment où l’enseignement de la littérature française s’est séparé de celui des langues et littératures anciennes dont il était dépendant dans le système des Belles Lettres hérité de la rhétorique, l’auteur a été le pivot de la nouvelle discipline de l’histoire littéraire. Dans ce cadre universitaire et scolaire qui a été avant tout développé par Gustave Lanson, les textes étaient lus et commentés en lien avec les biographies de leurs auteurs. En théorie, cette conception a été contestée par les critiques et essayistes de différentes obédiences (psychanalytique, marxiste, structuraliste...) dans le mouvement que l’on a appelé ‘la nouvelle critique’ (Dobrovsky, 1966; Picard, 1965), mais il a fallu attendre une vingtaine d’années pour que cette contestation théorique du système centré sur l’histoire littéraire nationale soit reprise pour faire évoluer l’enseignement de la littérature.

C’est en 1985, sous le premier septennat de F. Mitterrand, que de nouveaux programmes pour le lycée définissent la ‘lecture méthodique’ des textes afin de rompre avec l’explication de texte héritée de Lanson et de prendre en compte de nouvelles conceptions de la littérature, essentiellement les apports du structuralisme. Si l’auteur reste une référence du sens des textes, il n’est plus la seule et unique. Car la lecture scolaire met désormais le texte en ses particularités formelles au centre d’une démarche que les programmes instituent: à partir de différentes notions définies peu de temps auparavant, linguistiques (le champ lexical, la temporalité verbale...), narratologiques (schéma narratif, schéma actantiel...), mais aussi bien plus anciennes comme les figures de style héritées de la rhétorique, toutes notions présentées comme des outils, les élèves doivent analyser formellement textes courts, extraits et œuvres intégrales, afin d’élaborer ensuite une signification qui n’est pas vue comme unique. Mise en œuvre à partir de grilles méthodiques, cette nouvelle forme de lecture entend en particulier compenser les lacunes culturelles d’élèves d’origines sociales populaires puisque, à partir de 1975 et la réforme du ministre Raymond Haby du président Giscard d’Estaing, tous les élèves fréquentant l’école primaire deviennent collégiens, – ce qui n’était pas le cas précédemment. En outre, selon l’objectif fixé en 1985 par le ministre socialiste J.-P. Chevènement, 80% de chaque génération doit se trouver ‘au niveau du baccalauréat’.

C’est dans la période qui suit immédiatement l’introduction des théories du texte dans l’enseignement de la littérature au collège et au lycée et en raison de la démotivation envers la lecture de la littérature que produit cette nouvelle conception, assez vite critiquée de différents côtés¹, que commence à se développer la réflexion sur la lecture subjective dans une perspective didactique. C’est en 2003, que sera organisé à Rennes, le premier colloque sur le sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004).

2. Trois théories de la réception

Les années 70-80 voient se développer des réflexions sur la lecture de la littérature. L’esthétique de la réception d’un Hans-Robert Jauss (1978) et l’approche sémiologique d’un Umberto Eco dans son *Lector in*

1 Du côté de la théorie littéraire, A. Compagnon la désigne, en 1998, comme «une petite technique pédagogique souvent aussi desséchante que l’explication des textes à laquelle elle s’en prenait alors avec verve», *Le démon de la théorie*, p. 11.

Effects of Reading

fabula (1985) sont deux manières excellemment construites théoriquement de concevoir l'activité, l'une, marquée par la dimension historique, s'intéressant aux différents lecteurs qui actualisent successivement les œuvres, l'autre, d'orientation sémiologique, mettant l'accent sur les programmations textuelles (lecteur modèle) que tout un chacun se doit de respecter. Mais c'est une troisième conception, tout autant solide théoriquement, qui sera à l'origine de la réflexion didactique ici présentée, celle développée par Michel Picard. Ayant organisé un colloque pour réfléchir aux spécificités de 'la lecture littéraire' (Picard, 1986), le chercheur donne une illustration précise de cette pratique en s'intéressant au lecteur réel. Pour décrire l'activité de celui-ci, il a recours aux théories du jeu et à la psychanalyse freudienne (*La lecture comme jeu*, 1989). Ce faisant, il inscrit l'expérience de lecture des textes littéraires sous le signe de la pluralité: pour lui, trois instances sont à l'œuvre, le 'liseur' qui reste encore présent au monde qu'il perçoit à la lisière de l'espace du livre ou à travers les sons et les parfums qui lui parviennent du monde extérieur; le 'lu' qui se laisse attirer en ses souvenirs et ses fantasmes par les représentations et les formes des textes; le 'lectant' qui met en œuvre une réflexion diversifiée. On le voit, ces trois instances peuvent être rapprochées de celles de la psyché freudienne, le 'lu' renvoyant au 'ça', le 'lectant' au 'surmoi' et le 'liseur' au 'moi'. Elles permettent surtout à M. Picard de définir ce qu'est pour lui une véritable lecture, ne faisant l'économie d'aucune des instances, mais jouant des interprétations propres des textes dans lesquelles chacune intervient. On ajoutera que, pour l'auteur de l'essai, cette reconnaissance de la lecture comme jeu implique d'imaginer une 'nouvelle pédagogie de la lecture' (Picard, 1989, p. 308) sur laquelle il ne propose cependant que quelques remarques très générales la fin de son essai. La perspective est bien là cependant.

Pour diverses raisons, en particulier le refus de délaisser le texte pour évoquer sa lecture, cette modélisation séduit peu les chercheurs en littérature. En revanche, d'autres chercheurs qui ont en ligne de mire les pratiques scolaires s'y intéressent particulièrement. *La lecture comme jeu* reste une référence fondatrice de la didactique de la littérature, alors discipline émergente.

3. Un contexte et ses potentialités

Pour comprendre dans une perspective française la fondation de cette nouvelle discipline et ses nécessités, il faut revenir au contexte institutionnel et aux ouvertures que celui-ci va créer. En 1991, le ministre Jospin de l'Éducation nationale de François Mitterrand regroupe, dans des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) nouvellement créés, la formation des enseignants du premier degré et celle des enseignants du second degré et induit des harmonisations entre les deux systèmes. Déclaré universitaire, ce nouveau dispositif institutionnel a besoin de s'appuyer sur des recherches dans les Sciences de l'Éducation et les didactiques disciplinaires. Or, pour la discipline Français, c'est une didactique d'obéissance fondamentalement linguistique qui se trouve alors développée, – même si, pour le second degré, existent déjà des recherches comme celles sur les ateliers d'écriture menées à Grenoble par Claudette Oriol-Boyer (1980). Pour les linguistes s'occupant de didactique, d'ailleurs, la littérature n'offre qu'un ensemble de textes pas plus intéressants à considérer que les textes fonctionnels de divers genres (règles du jeu et recettes, documents informatifs, argumentations de différentes catégories...). Mais les enseignants-chercheurs qui connaissent bien les enjeux idéologiques et éthiques qu'offre la lecture des œuvres patrimoniales et contemporaines et souhaitent défendre leur place dans le système d'enseignement réagissent. À partir de premiers travaux comme les enquêtes menées par Bernard Veck et ses équipes (1990, 1997) à l'Institut National de la recherche pédagogique (INRP), vont se développer les premières recherches en didactique de la littérature. Une première fondation marque ce mouvement de réflexion et d'innovations, la création en 2000, à Rennes, grâce à Annie Rouxel et Gérard Langlade, des premières Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, internationalisées l'année suivante, à l'université de Namur (Belgique), par l'organisation des deuxièmes Rencontres, et suivies, en 2002, par celles de Grenoble.

Effects of Reading

Un mouvement est ainsi lancé qui sera pérenne puisque, en juin 2022, l'université de Genève organise les XXIIIes Rencontres.

4. L'essor du paradigme du sujet lecteur: colloques, recherches, thèses

Vingt ans après l'organisation des premières Rencontres, en 2020 donc, a été publié aux éditions parisiennes H. Champion *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant-Rannou et al.). Relevant pleinement de la 'valorisation de la recherche' naguère dénommée 'vulgarisation', cet ouvrage collectif marque une étape à la fois dans le développement de travaux et recherches sur une discipline en construction régulière et dans la priorité donnée, pendant toute la période, à une orientation de beaucoup de ces travaux: dès l'introduction de ce dictionnaire, en effet, est reconnue la place première faite au paradigme didactique de la lecture subjective.

Que s'est-il donc passé sur ce plan dans les vingt premières années de ce XXIe siècle? Tout simplement l'organisation d'une série de manifestations scientifiques, l'élaboration et la réalisation de recherches tant collectives pour certaines qu'individuelles lorsqu'il s'est agi de thèses, qui ont attiré la réflexion sur 'le lecteur empirique' dans le champ des didactiques disciplinaires et l'ont développé comme 'paradigme didactique', nouvelle manière de concevoir l'enseignement de la littérature.

D'un point de vue géographique, on peut aussi dire que ces manifestations et recherches ont, pour la France, été organisées et menées à partir de quelques centres, Rennes, Toulouse, Grenoble, puis Montpellier, Cergy, Bordeaux... Et qu'elles ont été reliées à des centres de recherche francophones, en Belgique (Louvain-la-neuve, Namur), au Québec (universités du Québec, Laval...), en Suisse (Genève, Lausanne), en Tunisie (Sousse).

Pour les manifestations, on relèvera une journée d'étude qu'on pourrait dire 'préliminaire', en 1998, à l'IUFM de Nîmes sur 'lecture privée et lecture scolaire' (Demougin & Massol, 1999); le colloque fondateur de Rennes en 2003 sur 'le sujet lecteur, théorie et enseignement de la littérature' (Rouxel & Langlade); le colloque de Toulouse, en 2007 ou 2008, sur 'le texte du lecteur' (Mazauric, Fourtanié, Langlade); le colloque de Grenoble, en 2012, sur 'le sujet lecteur-scripteur' (Massol & Brillant-Rannou)... Et l'on ne saurait oublier la journée d'étude sur 'Le lecteur et ses autres', organisée à Toulouse en 2013, ou encore celle sur 'l'écoute des poèmes' pour 'enseigner des lectures créatives', à Grenoble en 2015 (Boutevin et al., 2018).

Pour les recherches collectives, on peut citer celle qu'a menée à Rennes Annie Rouxel concernant 'la lecture cursive' (2005), mais aussi le travail dirigé à Cergy par S. Ahr sur le carnet de lecture (Ahr & Joole, 2012), ou encore les deux journées sur 'actualiser et contextualiser les textes' organisées à Grenoble et à Bordeaux, en 2015 et en 2016 (Massol et al., 2017).

Pour les thèses, celle sur l'enseignement de la poésie au lycée par N. Rannou a été soutenue à Rennes en 2010; celle sur 'la construction de l'identité du lecteur au cours préparatoire' par Agnès Perrin à Grenoble en 2012; celle sur 'l'avènement du sujet lecteur [...] en lycée professionnel' par Stéphanie Lemarchand à Rennes en 2014; celle sur 'le bon usage du bovarysme dans la classe de français' par V. Larrivé à Toulouse en 2014, la même année que celle sur 'l'appropriation des textes en classe de seconde' par Bénédicte Shawky-Milcent à Grenoble. Il faut ajouter des thèses dont la co-direction a permis de relier deux universités de deux pays différents, comme celle de Marion Sauvare, sur 'le sujet lecteur divers', soutenue à la fois à Toulouse et à l'Université Laval du Québec, en 2013.

A ces recherches individuelles, il faut ajouter aussi la réflexion sur 'l'après-coup de la lecture' qui a constitué l'inédit de Brigitte Louichon (2009) pour son dossier d'Habilitation à diriger des recherches.

Si l'on ajoute que cette liste n'est pas complète pour éviter un effet trop pesant, on voit que cette construction d'une didactique disciplinaire centrée sur la lecture subjective a été la conséquence d'une intense recherche collective, mais aussi, c'est à souligner, le fruit d'amitiés intellectuelles fortes, nécessaires et heureuses réactions à un désintéret général des chercheurs en littérature et à une concurrence nette, tout

Effects of Reading

au moins dans les débuts de ce mouvement, avec les chercheurs en didactique du français, férus de linguistique comme on l'a dit et passablement dédaigneux des travaux de diverses orientations sur la littérature patrimoniale.

Par ailleurs, si l'on s'en tient aux titres des thèses, on peut ajouter que ce paradigme didactique a fait l'objet de travaux sur tout le cursus de l'élève, le lycée et sa classe de seconde (Brillant-Rannou; Shawky-Milcent), le lycée professionnel (Lemarchand), le collège (Larrivé, Sauvaire), et, moins présente sans doute, l'école primaire (Perrin, 2012). Cette prise en compte de tout le cursus se retrouve aisément si l'on se reporte aux tables des matières des actes des colloques et journées d'étude.

5. Rapport à la littérature

Issu des analyses et propositions des théoriciens de la réception (M. Picard avant tout), le paradigme de la lecture subjective s'est intéressé aux œuvres littéraires dans leur découverte, leur lecture et leur relecture par les élèves. Mais, très vite, les formes mêmes que prend la lecture des écrivains ont été interrogées. Si ceux-ci sont, en effet, des lecteurs experts, ils sont aussi des lecteurs passionnés ayant pratiqué, dans leur formation et même ensuite, des modalités variées de lecture. Un premier texte a vite servi de référence, celui que Proust a consacré à ses lectures enfantines et qui a pour titre 'Journées de lecture' (1909). Mais, en 2003, lors du colloque de Rennes, d'autres écrivains ont été convoqués. Dans son *Journal*, André Gide mentionne les œuvres qu'il lit en permanence et ses postures de lecteur sont variées puisqu'il met certains textes en lumière, en analyse d'autres, peut critiquer tel ou tel auteur d'une formule ou plus longuement, ironiser à leur propos ou s'enthousiasmer à d'autres moments. Mais c'est seulement à la lecture gidienne du roman de Stendhal *Armance* que Brigitte Louichon a consacré une étude. Les lectures d'un poète ont été évoquées par Jérôme Roger à propos d'Henri Michaux, celles d'un critique devenu un écrivain contemporain, spécialiste de l'autofiction, à savoir Serge Doubrovsky, ont été analysées par M.-J. Fourtanier. Si, dans ses nombreuses correspondances ou son *Journal*, R. Martin du Gard mentionne diversement les lectures que lui aussi fait en permanence, il a consacré une longue scène de son roman de longue haleine des *Thibault*, à la lecture par l'un de ses protagonistes d'une nouvelle fictive d'un autre protagoniste. Comme l'analyse J.-F. Massol, la proximité fraternelle du lecteur et de l'auteur du texte donne évidemment à la lecture racontée une dimension éminemment subjective. Par la suite, d'autres témoignages d'écrivains sur leurs lectures et d'autres représentations littéraires de l'acte de lire ont été convoquées dans la réflexion, que ce soit, par G. Langlade, l'autobiographie *Le Poing dans la bouche*, du traducteur G. O. Goldschmidt; par J.-F. Massol, celle de la romancière contemporaine Agnès Desarthe, *Comment j'ai appris à lire* (2013) et par plusieurs chercheurs cet excellent récit d'Alberto Manguel intitulé *Journal d'un lecteur* (2004)...

Ces références aux souvenirs littéraires de lecture figuraient également dans les travaux d'une anthropologue que nous avons alors découverte. Également influencée par les thèses de M. Picard, Michèle Petit met en regard, dans son *Eloge de la lecture* (2002), les attitudes et réactions de jeunes lecteurs fréquentant des bibliothèques de quartiers défavorisés et celles de divers écrivains afin de mettre en lumière diverses dimensions de la lecture: sa fonction identitaire avant tout, mais aussi ses effets thérapeutique, d'ouverture, ou encore la possibilité qu'elle offre de passer de l'intimité à une certaine sociabilité. Et il était passionnant, ensuite, de voir comment cette première approche a été suivie par des études de la même anthropologue sur le rôle de la littérature pour des populations brutalement confrontées à des catastrophes climatiques ou politiques en Amérique du Sud (*L'art de lire, comment résister à l'adversité*, 2008).

Au-delà des œuvres patrimoniales et des discours des écrivains sur leurs lectures, la didactique de la littérature s'est également penchée sur un domaine particulier du champ littéraire. Si la littérature de jeunesse est un ensemble désormais envisagé dans son ancienneté et son histoire propre (Marcoïn, 2006), avec des moments de dynamisme et de prestige comme le XIXe siècle (Comtesse de Ségur, Hector Malot, Jules

Effects of Reading

Verne...), si elle est aujourd'hui un secteur très actif et économiquement important de l'édition française, sa reconnaissance par l'institution scolaire est récente. Dans le premier degré, jusqu'aux programmes de 2002 qui créent la discipline "littérature" à l'école primaire, les contes traditionnels étaient mêlés aux romans scolaires (*La maison des flots jolis* d'Edouard Jauffret, 1953) et aux extraits d'auteurs de diverses renommées (Hugo, Colette, aussi bien que Jean Aicard ou Ernest Pérochon) pour être seulement des supports à ce que l'on nommait "lecture courante" puis "expressive". Les instructions de 2002 ont ainsi changé la donne. Au niveau du collège, il faut attendre les programmes de 1996, pour que ce domaine du littéraire soit officiellement reconnu et recommandé en tant que tel dans l'objectif de motiver les élèves à la lecture. Dans le cadre des recherches sur la lecture subjective, des albums, contes et nouvelles, romans et recueils poétiques pour la jeunesse sont présents dans certains travaux et certaines publications. Dans sa thèse sur la construction identitaire du lecteur en CP, Agnès Perrin a étudié et utilisé dans différentes expériences un manuel de lecture s'appuyant sur une série d'albums contemporains. Plus récemment, lors des XXe Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Rennes, Evelyne Bedoin et Sylvie Farré ont analysé des dispositifs scolaires de lecture d'oeuvres pour l'enfance comme la bande dessinée *Le paradis des cailloux* de Fabien Vehlmann et Gwen pour la première (Bedoin, 2021) ou des albums *Chien bleu* de Nadja et *Petite beauté* d'Anthony Browne pour la seconde (Farré, 2021).

6. Elargissement de la notion de lecture subjective

Les titres des colloques et de certaines des Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature comme ceux des thèses permettent de voir comment le paradigme de la lecture subjective s'est développé. Si le colloque fondateur de 2003, à Rennes, a pris en compte dans une perspective didactique la globalité de la notion de 'sujet lecteur', celui de Toulouse, en 2008, va développer une notion centrale, celle de 'texte du lecteur'. Celui-ci se définit comme le tissage du texte en ses fragments successifs avec les réponses et réactions du lecteur aux injonctions du 'lecteur modèle' postulé par Eco, ainsi que 'avec la multitude des données fictionnelles nouvelles' (Mazauric et al., 2011, p. 21) qu'apporte consciemment et inconsciemment chaque lecteur réel dans le cadre mouvant de sa lecture. Evidemment, ce 'texte' est une construction toujours singulière qui s'élabore et se développe dans le cerveau du lecteur; n'en subsistent ou n'en apparaissent ensuite que des éléments très fragmentaires si rien n'est fait pour y avoir accès, ce à quoi répond, par exemple, la pratique des journaux de lecture.

Cette activité écrite transposée de la pratique de certains écrivains n'a pas été la seule auxquelles les didacticiens ont eu recours, on le verra un peu plus avant. Mais si on fait régulièrement écrire les élèves sur leurs lectures, peut-on dire que le sujet lecteur est aussi un scripteur? A cette question, ont répondu deux manifestations. A Grenoble, en 2012, pour un colloque sur 'le sujet lecteur-scripteur', l'accent a été mis sur la diversité tant des dispositifs que des élèves, ceux-ci étant considérés dans une perspective ouvrant sur des dimensions plus sociologiques. La question a été reprise un peu différemment à Toulouse en 2015. Pour François Le Goff et Marie-José Fourtanier qui organisaient alors les quatorzièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, il s'agissait d'explorer les 'formes plurielles des écritures de la réception'.

Lecture courante ou expressive dans les configurations anciennes du premier degré, lecture expliquée ou méthodique ou analytique à différents moments du second degré, la particularité de la lecture scolaire est qu'elle se développe dans des groupes plus ou moins institutionnalisés (du groupe classe aux groupes momentanés définis par l'enseignant pour des travaux précis). Dès lors on peut dire que, 'en classe, le sujet lecteur n'est jamais seul' (Massol, 2017). C'est cette dimension qui a été explorée à Toulouse en 2013 lors d'une journée d'étude consacrée au 'sujet lecteur et ses autres' (Mazauric, 2013). Elle implique aussi que soient également interrogés les dispositifs oraux de mise en commun ou en débat des conceptions et réactions des élèves.

7. Pluralité de l'expérience de lecture

La pluralité est constitutive de la définition de la lecture subjective dans le modèle de M. Picard, on l'a vu. Son modèle est assez vite revu par V. Jouve, qui, en 1998, dans son essai *L'effet-personnage dans le roman*, le reprend strictement, pour lui apporter quelques infléchissements: déclarant inutile aux analyses le 'liseur', V. Jouve distingue un 'lectant jouant' d'un 'lectant interprétant' et introduit le 'lisant', instance qui se laisse piéger par l'illusion référentielle et accepte de croire au monde fictif.

Prenant toutes en compte le modèle picardien, d'autres configurations sont proposées ensuite pour définir un lecteur pluriel.

C'est dans le cadre des Sciences de l'Education que s'est inscrite la réflexion sur l'enseignement de l'écriture et de la lecture menée par Dominique Bucheton et elle s'est développée bien avant les débuts de la réflexion collective sur la lecture subjective. Mais, en 1999, la chercheuse rend compte d'une expérience de lecture avec des élèves de collège qui revient sur la pluralité du lecteur de littérature. Cependant ce ne sont pas les trois instances picardiennes qui se trouvent reprises, car l'enquête qu'elle mène conduit D. Bucheton à définir cinq postures, selon que les jeunes lecteurs d'une nouvelle de Didier Daeninckx alignent des remarques qui ne font pas vraiment sens (posture du texte tâche); prennent les personnages pour des personnes (posture du texte action); recherchent les significations plus générales voulues par l'auteur (posture du texte signé); prennent appui sur un passage du texte pour développer une réflexion personnelle sur une question qui leur tient à cœur (posture du texte tremplin); ou analysent le texte en ses formes (posture du texte-objet).

Si les catégories définies par Gérard Langlade et ses co-équipières, tantôt Marie-José Fourtanier, tantôt, pour sa thèse sur la lecture-spectature, Nathalie Lacelle (Lacelle & Langlade, 2007), s'inscrivent pleinement dans le cadre des recherches sur la lecture subjective et si elles sont, par ailleurs, au nombre de cinq, comme les postures de D. Bucheton, c'est le terme d'activité de fictionnalisation' qui est retenu pour les désigner globalement. Dans ce modèle, le lecteur est conçu comme produisant des images et des sons en complément de l'œuvre (concrétisation imageante et auditive); établissant à partir de son expérience personnelle des liens de causalité entre les actions des personnages (cohérence mimétique); (re)scénarisant des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activation fantasmatique); réagissant positivement ou négativement aux caractéristiques formelles de l'œuvre (impact esthétique) et/ou portant des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique).

Permettant de comprendre la complexité de la lecture dans son fonctionnement, ces instances, postures, ou activités de fictionnalisation ont aussi été utilisées comme outils d'analyses pour les textes produits par les lecteurs grâce à de nouveaux dispositifs.

8. Nouvelles modalités de la lecture: dispositifs écrits et oraux

Depuis la fin du XIXe siècle et la création de l'enseignement de la littérature française séparé de celui des langues et cultures antiques, des exercices écrits et oraux ont été institués au lycée, puis au collège, pour rendre compte de la lecture des œuvres. Ce sont, pour l'écrit, le commentaire de texte, un temps appelé commentaire composé, et, pour l'oral, la lecture expliquée, devenue 'lecture méthodique' en 1987, puis 'lecture analytique', en 1996 pour la 6^e et les trois classes suivantes avant le lycée en 2000. Refusant une approche distanciée et analytique des textes, les recherches sur le sujet lecteur ont expérimenté un ensemble plus diversifié d'activités écrites et orales. Leurs origines permettent de différencier nettement les premières des secondes pour leur présentation.

Les exercices écrits, en effet, peuvent être classés en trois grandes catégories pour leurs origines. L'écriture d'invention, à laquelle, par exemple, Bénédicte Shawky-Milcent recourt dans le cadre de sa thèse, a une

Effects of Reading

origine scolaire. C'est, en effet, un exercice créé en 2000 dans le cadre des épreuves anticipées de français du baccalauréat pour remplacer le premier des trois exercices qui était jusqu'alors en vigueur, l'étude d'un texte argumentatif. Dans les classes du lycée, avec l'écriture d'invention, a été introduite une forme d'écriture créative qui peut reposer sur le 'je' personnel de l'élève ou sur un 'je' fictif. Dans le cadre de la lecture subjective, à travers l'écriture d'invention, on peut demander à un lecteur de combler à sa manière un blanc d'un texte, ou de développer un point de vue personnel sur ce même texte.

D'autres dispositifs d'écriture sont adaptés d'un écrit littéraire. C'est le cas de l'autobiographie de lecteur dont Annie Rouxel a emprunté l'idée à l'ouvrage de l'homme de télévision Pierre Dumayet, justement intitulé *Autobiographie d'un lecteur* (2000), ou de 'l'écriture à quatre mains', un dispositif que Nathalie Rannou a tiré du recueil d'André du Bouchet intitulé *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* (2002). Si l'objet du premier paraît simple, puisqu'il s'agit de raconter sa propre histoire comme lecteur de livres avec des débuts faciles ou problématiques, le soutien des pratiques familiales ou les obstacles créés par ces dernières, les titres qui ont fait événement, le rapport heureux ou douloureux aux textes imposés dans le cursus scolaire, le second demande de préciser que le poète contemporain a composé un recueil d'extraits de diverses tailles pris dans l'oeuvre poétique de V. Hugo et réagencés à sa manière. La transposition didactique opérée par N. Rannou de ce dispositif créatif permet de faire lire très personnellement n'importe quel ensemble poétique à des élèves appelés à créer leur propre recueil.

Pour le 'carnet/journal de lecteur/lecture', selon le titre de l'ouvrage collectif dirigé par Sylviane Ahr et Patrick Joole, ou le 'journal de lecteur' défini et utilisé par Véronique Larrivé, l'origine est mixte: littéraire puisque de nombreux écrivains tiennent des formes variées d'un journal de leur lectures, et courante puisque lectrices et lecteurs, dans leur adolescence, leur maturité ou leur vieillesse, momentanément ou de manière suivie, consignent, dans toutes formes de formats, des citations, notes, remarques prises ou liées aux textes qu'ils lisent.

Les dispositifs oraux, en revanche, sont tous des créations de la recherche en didactique de la littérature, que ce soit le débat interprétatif mis en valeur par Catherine Tauveron (2003) dans ses propositions pour développer la compréhension de textes 'résistants' ou 'réticents' à l'école primaire; les cercles de lecture imaginés par les chercheurs belges Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine (2006) pour permettre des échanges sur les textes entre des élèves afin de développer leurs compétences; ou les 'discussions à visée littéraire' ou 'à visée philosophique' élaborées par Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008) pour 'mettre la littérature en débats à l'école primaire'.

On peut aussi distinguer ces dispositifs écrits et oraux en fonction de leurs objectifs. Ainsi, l'autobiographie de lecteur a pour but d'amener l'élève à revenir sur son parcours antérieur de lecteur, en particulier à un moment important de son cursus, afin qu'il comprenne mieux sa situation présente, ses acquis, ses réussites, ses difficultés. Malgré leurs formes différentes, le carnet ou journal de lecture, l'écriture à quatre mains ou l'écriture d'invention donnent à l'élève la possibilité de couler dans une forme écrite l'expérience de lecture qu'ils sont en train de faire. Ils sont une manière de consigner par écrit une partie plus ou moins importante de leur 'texte de lecteur'. En revanche, tous les dispositifs oraux jouent sur la mise en commun de la compréhension et de l'interprétation personnelles des oeuvres et de diverses réactions subjectives à celles-ci et ont pour horizon une intersubjectivité dont les dynamiques peuvent être variées.

Si ces dispositifs ont souvent été utilisés séparément et si, comme l'ont fait Sylviane Ahr et Patrick Joole (2013), l'on a pu consacrer une journée d'étude à l'observation de certains et aux effets qu'ils produisent, ils ont aussi été combinés entre eux. Dans sa thèse sur l'appropriation des textes littéraires en classe de seconde, Bénédicte Shawky-Milcent (2014) fait appel à l'autobiographie de lecteur pour aider les élèves à comprendre leur situation en début d'année scolaire, avant de leur faire pratiquer l'écriture d'invention ou la prise de notes subjective à côté des exercices traditionnels toujours en vigueur comme le commentaire.

9. Des tendances?

Penseur incontesté de la 'lecture littéraire' définie comme lecture subjective, ainsi qu' on l'a dit, M. Picard a été retenu comme référence pour un autre colloque sur le même sujet, d'orientation didactique cette fois, organisé à Louvain-la-neuve par J.-L. Dufays et ses collègues (Dufays et al., 1996). C'est dans la stricte ligne de *La lecture comme jeu* (Picard, 1989) que le même J.-L. Dufays est intervenu sur le paradigme didactique du sujet lecteur en cours de construction en proposant un modèle de lecture scolaire qui tienne compte des trois instances picardiennes pour faire alterner les lectures personnelles, dites psycho-affectives, et les lectures intellectualisées, distanciées. Mais, étant donné la nouveauté absolue, dans les pratiques et les exercices scolaires déjà-là, de la partie personnelle, consciente et inconsciente, mémorielle, fantasmatique, émotionnelle de toute lecture, ne fallait-il pas explorer largement cette dimension à travers de nouvelles pratiques scolaires, avant de limiter a priori les étapes ou les mouvements de toute lecture dans un cadre prédéfini, même si celui-ci était voulu dialectique? Et la pluralité du lecteur réel étant développée autrement que chez M. Picard par D. Bucheton ou G. Langlade, ne devait-on pas penser plus largement la lecture scolaire des textes littéraires?

Le mouvement même des recherches a apporté différentes réponses.

Dans les pratiques scolaires expérimentées par les chercheuses et chercheurs émergents, l'investissement personnel des lecteurs et des formes de lecture distanciée vont se trouver présents dans des dynamiques différentes. Dans la thèse de V. Larrivé comme dans celle de B. Shawky-Milcent, par exemple, on peut mettre en évidence les 'va-et-vient' proposés aux élèves. Si le 'journal de personnage' de la première demande aux jeunes lecteurs de l'épopée de Gilgamesh de développer le point de vue du protagoniste sur ses actions et son parcours, il requiert d'eux également, à d'autres moments, de prendre le point de vue d'un autre personnage du récit ou d'intervenir en leur nom propre: dès lors, maniant aussi bien l'investissement empathique que la prise de distance temporelle, les lecteurs sont amenés à occuper des postures diverses dans un mouvement de lecture qui n'est pas prédéfini mais s'adapte aux développements du texte. Dans les expériences qu'analyse la deuxième chercheuse, le recours aux approches personnelles et aux postures d'analyse dépendent à la fois du projet de l'enseignante, des contraintes institutionnelles qu'elle ne veut pas négliger et des réactions particulières des différentes classes, dans des séquences ayant leurs orientations propres.

Dans la poursuite des réflexions, par ailleurs, d'autres références littéraires ou théoriques ont été convoquées pour approfondir la compréhension de la dimension subjective des lectures. Ainsi, pour réfléchir à la notion d'événement de lecture, Gérard Langlade a-t-il recours aussi bien à l'autobiographie de Georges-Arthur Goldschmidt (2004) qu'à des essais de P. Bayard (2007) ou Marielle Macé (2011). De même les positions d'orientation psychanalytique de J. Bellemin-Noël (2001) et certaines propositions de ce dernier comme la notion d'interlecture (Bellemin-Noël, 2011), ont largement inspiré Annie Rouxel lorsqu'elle a réfléchi aux relations entre appropriation singulière des œuvres et culture littéraire (Rouxel, 2006). D'ailleurs, la nécessité de 'trouver des ponts entre une perspective attentive à la poétique des effets textuels et une autre plus sensible à l'économie des affects du lecteur' est affirmée par G. Langlade (2014, p. 62).

Dans cette réflexion, effectivement un élément doit être pris en compte de manière absolue, la dimension collective de la lecture scolaire, ou encore la dynamique intersubjective qui confronte chaque sujet lecteur à tous les autres de sa classe, avec certains dont il se rapproche, avec d'autres qui l'interrogent ou le contredisent, avec cet expert qu'est le professeur qui a pourtant, lui aussi, des goûts personnels, dans une situation qui pose aussi l'exigence d'un lecteur commun.

En outre, si l'on veut prendre encore la question des modèles, celui développé par Y. Citton dans une perspective a priori un peu différente n'est pas sans présenter des intérêts. Dans sa réflexion générale sur l'intérêt contemporain des études littéraires (Citton, 2007), ce spécialiste de la littérature du XVIIIe siècle qui n'est pas a priori didacticien s'intéresse à deux mouvements de la lecture, l'actualisation que réalise tout lecteur se saisissant d'un texte et la contextualisation que la tradition des études littéraires impose,

Effects of Reading

mais qu'il n'est pas aberrant de conserver dans la perspective particulière que lui-même propose. Dès lors, une démarche nommée 'lectures actualisantes' peut être définie: à l'actualisation première qui amène le lecteur à voir dans le texte des résonances aux questions qui se posent à lui en son moment historique, fait suite un détour par la contextualisation qui permet d'observer la manière dont les mêmes questions se posaient à d'autres moments afin de revenir vers le moment de la lecture pour 'apporter un éclairage dépayasant sur le présent' (Citton, 2007, p. 265). Sur ce point, il convient d'ajouter que ce modèle vise un lecteur intéressé avant tout par les problèmes que sa situation historique lui impose, qui n'est donc pas exactement le sujet lecteur dans la complexité de ses attitudes.

Une opposition nette entre subjectivisme absolu et modélisation rigide, entre investissement et distance telle qu'elle peut parfois apparaître dans certains travaux fait fi de la dynamique de la recherche sur le sujet. Elle manque surtout de pertinence dans la mesure où la lecture de la littérature est diverse, complexe, en évolution dans des contextes divers. Dès lors en faire expérimenter aux élèves différentes dimensions pour leur proposer une réflexion en plusieurs moments, dans le cadre d'une année scolaire ou, plus difficile sans doute à réaliser, le long d'un cursus, pourrait constituer un projet plus satisfaisant, à condition que les expériences proposées soient pensées dans un parcours progressif et cohérent.

10. Une première institutionnalisation et ses limites

Nés d'un questionnement critique sur les pratiques scolaires installées, expérimentant de nouveaux dispositifs sur des groupes précis, mais essentiellement développés dans des perspectives de recherche, les travaux sur le paradigme de la lecture subjective ont-ils eu un impact sur la lecture de la littérature dans les classes françaises? A ce sujet, il faut citer le rôle pionnier d'une ancienne maîtresse de conférence de l'Université Stendhal de Grenoble, devenue Inspectrice Générale de l'Education nationale. Intéressée par les renouvellements de la lecture scolaire que pouvaient apporter les recherches en didactique de la littérature, Anne Vibert a fait un série de conférences sur le paradigme de la lecture subjective dans diverses académies, avant de publier un texte officiel considérant la lecture subjective comme 'une ressource pour le collège et le lycée' (2013). Peu après, les programmes pour le collège (Ministère de l'Education nationale, 2015) ont intégré certains aspects de la lecture subjective comme la prise en compte du goût des élèves sur les textes, ou l'activité de prise de notes personnelles dans un 'journal de lecture'. Pour le dispositif déjà là de 'groupement de textes', ces mêmes programmes ont introduit la dimension 'personnelle' à côté de l'indication de 'littéraire' pour orienter les travaux sur les thèmes officiellement mentionnés. On notera cependant que seules certaines dimensions de la lecture subjective ont été intégrées dans les programmes, une limite qui se comprend aisément puisque tout programme d'enseignement n'est jamais entièrement nouveau et articule plus ou moins habilement des conceptions différentes des disciplines enseignées, celles qui sont déjà là et avec laquelle il n'est pas question de rompre et celles d'autres domaines proches développées dans des recherches parallèles. Mais certaines formules des programmes officiels de 2015 manifestent aussi la frilosité de l'institution par rapport aux recherches sur le sujet lecteur. Ainsi si on peut lire que 'l'acquisition d'une culture littéraire et artistique [...] suppose que les élèves prennent le goût de la lecture et puissent s'y engager personnellement', ce qui laisse place à la subjectivité de l'élève, on relève aussi que les 'jugements de goût' que les élèves peuvent formuler sont 'révisables lors de la confrontation avec les pairs ou le professeur', ce qui limite d'entrée de jeu la libre expression de ce jugement de goût.

11. Travaux en cours

Les recherches en didactique de la littérature continuent évidemment de se développer. Des enquêtes sur les pratiques effectives des enseignants dans les classes sont menées de manière internationale (Brunel et al., 2016) ou nationale (Ahr & Peretti, 2022). Dans la perspective de la lecture subjective, je relèverai deux ensembles de travaux réalisés dans le cadre de l'équipe LITEXTRA (UMR LIITT&ARTS CNRS & université Grenoble-Alpes).

En 2015, les attentats terroristes contre le magazine *Charlie Hebdo* ont amené le ministère de l'Éducation nationale à renforcer l'enseignement moral et civique dans les programmes du premier et du second degré. Spécialiste de bande dessinée et de son utilisation dans l'enseignement des humanités (2012), Nicolas Rouvière a pensé qu'il était temps pour la didactique de la littérature de s'interroger sur la définition, la place et le rôle des valeurs dans son enseignement. Évidemment, il ne pouvait s'agir de considérer les œuvres littéraires comme devant contribuer à l'enseignement d'une morale, mais de réaffirmer nettement les ruptures face aux approches formalistes récentes de la littérature, en affirmant que 'Le sujet lecteur est un sujet moral à part entière' (Rouvière, 2018, p. 20). C'est pour réfléchir à cette dimension qu'un chantier de recherche a été lancé débouchant sur deux journées d'étude (2016, 2018) et un colloque (2017), tous organisés à Grenoble (Rouvière, 2018). En lien avec d'autres champs scientifiques comme la philosophie morale, certaines approches anthropologiques de la littérature, ainsi que la philosophie avec les enfants, la réflexion s'est développée sur les valeurs présentes dans les textes de divers genres et les activités de lecture et d'écriture visant à explorer ceux-ci dans les classes de l'école primaire au lycée. Une poursuite actuelle de cette recherche s'intéresse à l'ensemble des manuels du collège qui ont, à leur manière, pris en compte les nouvelles orientations ministérielles des programmes de 2015.

La discipline Littérature et ses composantes, lecture littéraire, écriture, oral, son rapport à la langue, son rapport aux arts, sa dimension francophone... ont fait l'objet des différentes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Brillant-Rannou et al., 2020, pp. 86-89). D'autres manifestations s'étaient intéressées à l'élève lecteur ou scripteur. Pour l'enseignant de Français ou de Lettres, il avait été interrogé du côté de sa formation lors des Rencontres de Rabat en 2011, mais il a fallu attendre les XXIIes Rencontres organisées à Grenoble en juin 2021 pour le voir envisagé comme 'lecteur-scripteur des littératures'. Participant à la préparation de cette manifestation, Bénédicte Shawky-Milcent a, par ailleurs, élaboré une problématique et initié une recherche collaborative avec des enseignants de Lettres afin d'observer la place du rapport personnel aux textes des enseignants au sein même de leurs projets de lecture élaborés pour leurs classes. Ayant donné lieu à plusieurs journées d'étude, cette recherche a produit, en particulier, une série de textes de lecteurs professeurs, de la relecture personnelle initiale d'un texte bref à la relecture réalisée à la suite d'une lecture et d'une étude en classe du texte choisi. L'analyse de ce corpus est en cours...

Bibliographie

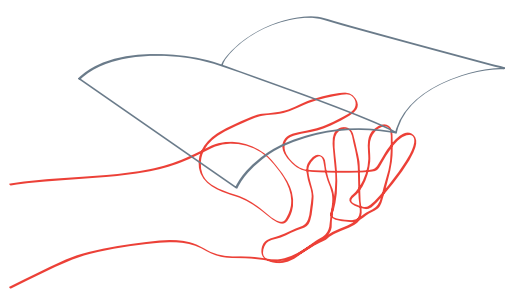
- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture au lycée*. SCEREN et CRDP de l'académie de Grenoble.
- Ahr, S. & Joole, P. (Eds.) (2013). *Le carnet/journal de lecteur/lecture*. Presses Universitaires de Namur.
- Ahr, S. & Peretti, I. de (Eds.) (à paraître 2022). *Analyser les textes littéraires au lycée, quelles pratiques, quels enjeux?* UGA éditions.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Minit.
- Bedoin, E. (2021). *Le corps actualisant: du sensible dans la lecture de la bande dessinée au cycle 3*. L'exemple du *Paradis des cailloux* de Vehlmann et Gwen, <https://20rccd1.sciencesconf.org/browse/author?authorid=895491>.
- Bellemin-Noël, J. (2011). *Lire de tout son inconscient*. Presses universitaires de Vincennes.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire, Gautier, Gracq, Giono*. Presses universitaires de France.
- Boutevin, C., Brillant-Rannou, N. & Plissonneau, G. (Eds.) (2018). *A l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. Peter Lang.

Effects of Reading

- Brillant-Rannou (2010). *Le lecteur et son poème, lire en poésie; expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français au lycée*. Université de Bretagne. Thèse de doctorat.
- Brillant-Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., & Massol, J.-F. (Eds.) (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. H. Champion.
- Browne, A. (2008). *Petite beauté*. Trad. fçse. *L'école des loisirs*.
- Brunel, M., Emery-Bruneau, J.-L., Dufays, J.-L., Dezutter, O., & Falardeaux, E. (2016). *Lire un même texte littéraire à 12 et à 15 ans: quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec*. Presses universitaires de Namur.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur au collège. In P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. SCEREN et CRDP de Grenoble.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires*. Éditions Amsterdam.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Seuil.
- Doucey-Perrin, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Université de Grenoble, thèse de doctorat.
- Du Bouchet, A. (2002). *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, par Victor Hugo. Seghers.
- Desarthe, A. (2013). *Comment j'ai appris à lire*. Stock.
- Doubrovsky, S. (2001). *Fils*. Gallimard.
- Doubrovsky, S. (1966). *Pourquoi la nouvelle critique?* Mercure de France.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (1986). *Pour une lecture littéraire, Approches historiques et théoriques, propositions pour la classe de français*, t. 1 & 2. De Boeck.
- Dumayet, D. (2000). *Autobiographie d'un lecteur*. Pauvert.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula, ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. fçse. Grasset.
- Farré, S., (2021). *L'attitude empathique, une approche par le sensible pour convoquer le sujet lecteur dès le cycle 1*. Actes en ligne des 20^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature <https://20rccdl.science-conf.org/browse/author?authorid=898137>.
- Fournier, J. M., & Veck, B. (1997). La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95(1), 7-30.
- Gide, A. (1948). *Journal*. Gallimard.
- Goldschmidt, G.-A. (2004). *Le poing dans la bouche*. Verdier.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, trad. fçse. Gallimard.
- Jauffret, E. (1953). *La maison des flots jolis*. Belin.
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. PUF.
- Lacelle, N., & Langlade, G. (2007). Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 55-64). Presses universitaires de Louvain.
- Langlade, G. (2014). La lecture littéraire est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature? *Etudes de lettres*, n° 1, La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature? (openedition.org).
- Larrivé, V. (2014). Du bon usage du bovarysme dans la classe de français: développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires: l'exemple du journal de personnage. Université Boredeaux 3, Thèse de doctorat.
- Le Goff, F., & Fourtanier, M.-J. (Eds.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur (Belgique), Presses universitaires de Namur.
- Lemarchand, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur: étude longitudinale en lycée professionnel*. Université de Bretagne, Thèse de doctorat.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Gallimard.
- Manguel, A. (2004). *Journal d'un lecteur*. Actes Sud.
- Marcoïn, F. (2006). *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle*. Champion.
- Martin du Gard, R. (1928). *La Sorellina, Les Thibault*, vol. 5. Gallimard.
- Massol, J.-F. (2017). Ecrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre. In F. Legoff & M.-J. Fourtanier (Eds.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 2, 'Affects et temporalités' (pp. 181-201). Namur, Presses de l'université de Namur.

Effects of Reading

- Massol, J.-F. (2013). Les autres du sujet lecteur-scripteur, questionnement théorique et remarques. Université Toulouse Jean Jaurès, <https://www.canal-u.tv/chaines/universite-toulouse-jean-jaures/le-lecteur-et-ses-autres/les-autres-du-sujet-lecteur>.
- Massol, J.-F., & Brillant-Rannou, N. (Eds.) (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, variété des dispositifs, diversité des élèves*. UGA éditions.
- Massol, J.-F., Plissonneau, G., & Bloch, B. (Eds.) (2017). Actualiser et contextualiser les textes littéraires au collège et au lycée. *Recherches et travaux*, 91, <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/922>.
- Mazauric, C. (2013). Le lecteur et ses autres: présentation. Université Toulouse Jean Jaurès <https://theoreme-uphf.fr/notice/view/oi%253Acanal-u.fr%253A13734?lightbox=true>.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (Eds.) (2011a). *Le Texte du lecteur*. Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (Eds.) (2011b). *Textes de Lecteurs en formation*. Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officie spécial*, 11, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Annexe3.htm>
- Nadja (1989). *Chien bleu*. Paris, L'école des loisirs.
- Oriol-Boyer, C. (1980). Ateliers d'écriture littéraire et formation des maîtres. *Pratiques*, 26, 94-112.
- Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture, la construction de soi*. Belin.
- Picard, M. (1989). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- Picard, M. (Ed.) (1986). *La lecture littéraire*. Clancier-Guénaud.
- Picard, R. (1965). *Nouvelle critique ou nouvelle imposture?* Pauvert.
- Proust, M. (1909). Journées de lecture'. In *Pastiches et mélanges*. Gallimard, 1971.
- Rouvière, N. (Ed.) (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Peter Lang.
- Rouvière, N. (Ed.) (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. ELLUG.
- Rouxel, A. (2006). *Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire*. Montpellier, VIIe Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, <https://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Rouxel.pdf>
- Rouxel, A. (Ed.) (2005). *Lectures cursives: quel accompagnement?* SCEREN et Delagrave.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Eds.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature?* Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires: comment former des sujets lecteurs divers?* Université Toulouse 2 et Université Laval (Québec), Thèse de doctorat.
- Shawky-Milcent, B. (2014). L'appropriation des textes en classe de seconde. Université Stendhal, Grenoble III, Thèse de doctorat.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Presses universitaires de France.
- Soulé, Y., Tozzi, M., & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats: discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. CRDP de Montpellier.
- Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck.
- Veck, B. et al. (1997). *L'oeuvre intégrale au lycée*. INRP.
- Veck, B. et al. (1990). *Trois savoirs pour une discipline: histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. INRP.
- Vehlmann, F., & Gwen, (2001). *Le paradis des cailloux*. Dargaud.
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe: quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée?*, Ressources pour le collège et le lycée. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.pdf vbb



Reading your way to yourself

Leggere: la tua strada verso te stesso

Mitchell Green

Full professor | University of Connecticut (USA)
mitchell.green@uconn.edu

ABSTRACT

Many readers of literature are convinced that engagement with it provides insight into the human condition, as well as helping them to become better people. This conviction turns out to be more controversial than it appears, and arguments as well as experimental studies have been marshalled supporting both sides of the debate. That debate has however focused on literature's capacity to provide knowledge of the world around us. Recent developments in Philosophy have instead highlighted distinctive features of understanding in contrast to knowledge, and in this essay I argue that a neglected aspect of literature's epistemic power is its ability to provide understanding, and in particular self-understanding as we reflect on our reactions to the narratives that make up the core of our engagement with literature.

Keywords: reading, self-understanding, narratives

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2022

Citation: Green, M. (2022). Reading your way to yourself. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 30–34. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-03>.

Corresponding Author: Mitchell Green | mitchell.green@uconn.edu

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2022-03

1. Knowledge and understanding

Many readers of novels, short stories and plays are convinced that their engagement with these works provides insight into the human condition; many also feel that such engagement helps them become better people. Yet in recent years both convictions have been challenged by thinkers who prize literature and cannot be accused of philistinism. As Currie (2013, 2021), for instance, points out, perhaps the great works of literary fiction simply remind us of things we already knew implicitly; and perhaps these works tend to be read by people who were already decent. So even if readers of fiction tend to be good and insightful people, it is not clear that their reading habits helped make them that way.

Some researchers have attempted to respond to this challenge by devising experiments aimed at testing the effects of reading: Kidd and Castano (2013) for instance, famously conducted studies suggesting that reading literary fiction (that is, fiction of a high-enough caliber to be termed literature) helps to enhance people's "Theory of Mind", defined as our capacity to appreciate that others besides ourselves have both cognitive states (such as beliefs) and affective states (such as emotions), and that such states might differ from our own. Although this work has generated some controversy (see for instance Panero et al., 2017), it is part of a growing body of research adding credence to the epistemic and ethical value of literary fiction.

While the above trend is encouraging, my experience suggests that it presupposes an unduly narrow idea of what we can learn from literature. For learning is not all about knowledge, and some of the most important things we can learn are about ourselves rather than the world around us.

Let me explain. The field of epistemology has traditionally focused on knowledge: what can we know and what conditions must be met for us to do so. However, emerging movements in the philosophy of science and aesthetics (among other fields) are leading philosophers to widen epistemology's horizon beyond knowledge to include understanding (Hannon, 2021). One reason for this change is that understanding points to phenomena that are not readily captured with the concept of knowledge. While we speak of knowing that something is the case, the 'that' in question tends to be a true proposition or, if you prefer, a fact (We also speak of knowing how to do something.) But it is more natural to speak of understanding a theory, a person, a culture, or an historical period, than it is to speak of knowing any of these things. And when we do speak of knowing a person, that might just refer to the fact that you've been introduced to them; your relationship may thus be superficial.

When by contrast we speak of understanding a theory, we normally have in mind the ability to see how its various propositions interact with one another, and how they jointly yield testable predictions. Likewise, we understand a person when we have a good sense of how their various attributes and character traits conspire to make them do the things they do. If I understand a person, I may be confident in predicting how they'll act in new situations, including what they'll say and how they will feel. On this way of thinking, understanding tends to be holistic rather than piecemeal as is characteristic of knowledge. What is more, understanding comes in degrees: two people might understand plate tectonics while one does so more fully than the other. As Le Bihan (2017) observes, knowledge doesn't come in degrees in anything like this way.

2. Self-knowledge and self-understanding

At any given time you have a suite of mental processes that make up your conscious experience: these include perceptual experiences of things you are looking at or hearing (a landscape or rushing wind), awareness of your body's position (whether you're sitting or standing), and tactile experience such as the texture of the clothing that might be touching your body (Green, 2018). Your conscious experience may also include something that you're saying in 'inner speech' as well as any imagery that may be traversing your

Effects of Reading

mind, such as the feel of a grassy lawn you walked across this morning, or a scene from the movie you watched last night.

These items of conscious experience are not difficult to know about: either you're aware of them by virtue of their being a focus of your attention, or you can become aware of them with brief reflection. That is, it is not terribly difficult to achieve knowledge of our current conscious experience. Following Köppe and Langkau (2017), let's use the term 'self-knowledge' to refer to our knowledge of those mental phenomena that make up our conscious experience at a given time or over time.

More challenging than achieving self-knowledge is the project of coming to appreciate those of our emotions that last a long time (such as long-held resentments or wishes), as well as many of our character traits. These may be difficult to acknowledge due to their posing threats to our conception of ourselves. For instance, I'd like to think of myself as an easy-going and generous person, but then the resentment that a particular co-worker provokes in me had better be kept out of view so that my self-conception is not challenged.

From what we have said about understanding, it will emerge that the project of self-understanding consists in coming to appreciate how our various behaviors, tendencies thereto, and chronic affective responses to the world hang together in a unified whole. As such it will also give us some handle on what we would do in hypothetical situations that are not too far-removed from those we are in.

So conceived, self-understanding is harder to attain than self-knowledge. We might seek self-understanding through a long course of psychotherapy. Many people however lack the time and financial means for such an undertaking. We might instead seek self-understanding by talking to our friends, particularly those who are insightful, patient, and honest enough to tell us things we might not want to hear. Yet a third option is to seek such self-understanding by paying attention to our responses to works of fiction such as novels and short stories. In spite of their being populated by fictional characters, we may find ourselves admiring one character for his patience and fortitude (such as Gabriel Oak in *Far from Madding Crowd*), detest another for their hypocrisy (such as Lord Darlington in *Remains of the Day*), and even feel jealous of a third for their cleverness (such as the cook Chichibio in *The Decameron*). May such experiences be clues on a path to self-understanding?

3. Reading about others to understand yourself

Here are some examples suggesting an affirmative answer. In *Jane Eyre*, the eponymous heroine has discovered that two sisters that had recently cared for her in a time of crisis are her cousins. Jane wishes to show her appreciation for their compassion as well as commemorate their new relationship. She now describes to their ascetic brother how she will welcome them to the home they will share:

My first aim will be to *clean down*... Moor House from chamber to cellar; my next to rub it up with bees-wax, oil, and an indefinite number of cloths, till it glitters again; my third, to arrange every chair, table, bed, carpet, with mathematical precision; afterwards I shall... keep up good fires in every room; and lastly, the two days preceding that on which your sisters are expected will be devoted...to such a beating of eggs, sorting of currants, grating of spices, compounding of Christmas cakes, chopping up of materials for mince-pies, and solemnising of other culinary rites, as words can convey but an inadequate notion of to the uninitiated like you. My purpose, in short, is to have all things in an absolutely perfect state of readiness for Diana and Mary before next Thursday; and my ambition is to give them a beau-ideal of a welcome when they come (Bronte, *Jane Eyre*, Ch. 34).

I have read *Jane Eyre* several times, and in each case the above passage produces a strong emotion. This is not merely because the food and other comforts of home described in the passage are appealing. Instead,

Effects of Reading

I believe it is because these comforts are organized in order to serve as expressions of affection on Jane's part toward her newly discovered relations Diana and Mary. My so construing these comforts helps me to appreciate something I did not understand about myself in my first readings of the novel: that I, too, take pleasure in offering hospitality to those I care for; like Jane, I rejoice in giving friends and loved ones a 'beau-ideal of a welcome'.

For another example, consider Primo Levi's autobiographical short story, 'Phosphorus' (Levi, 1984) in which he described his acquaintance with another young chemist, Giulia, while working at a chemical plant in Milan in 1942. Being Jewish, Levi was at this time subject to racial laws, and so was glad to get any employment offered him. His (non-Jewish) friend Giulia is engaged to a man whose parents do not approve of the union, but she is bent on winning them over. Accordingly she asks Levi to give her a ride on his bicycle to the fiancé's parents' residence, outside of which he waits while she meets with them. Levi writes,

There was this man, whom Giulia had at other times described to me as generous, solid, enamored, and serious; he possessed that girl, disheveled and splendid in her anger, who was writhing between my forearms intent on steering; and, instead of rushing to Milan to present his arguments, he was holed up in some border barracks to defend the nation. Because, being a *goy*, he was of course doing his military service: and... I felt myself overcome by an absurd hatred for this never encountered rival. A *goy*, and she was a *goy*, according to my atavistic terminology: and they could have gotten married. I felt growing within me, perhaps for the first time, a nauseating sensation of emptiness: so this is what it meant to be different: this was the price for being the salt of the earth. To carry on your crossbar a girl you desire and be so far from her as not to be able even to fall in love with her, carry her on your crossbar along Viale Gorizia to help her belong to someone else, and vanish from my life (Levi, 1984, pp. 127-8).

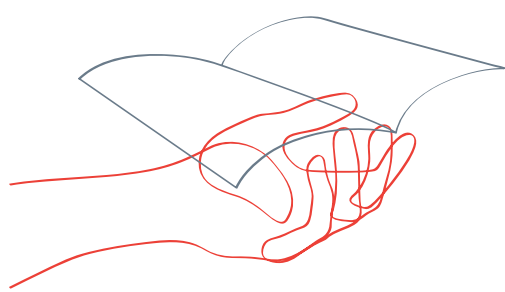
Levi's phrase 'nauseating sensation of emptiness,' pounds in my chest whenever I read this story. I have not experienced anything approaching the suffering Levi underwent in the time he here describes or the later unspeakable horrors of his internment at Auschwitz. However, I intuitively identify with the emptiness he describes, and I may hypothesize that this is due to an experience of also being different, and in a way that has at times made others inaccessible to me. Levi's description gives words to that pain and helps unify its disparate manifestations into a coherent pattern.

As readers we may not only follow a story, but also note our own reactions thereto. Those reactions may be suggestive of larger patterns of emotional response hiding in plain view in our own lives: perhaps you've felt the disappointment of missed opportunities but have failed to notice what triggers that emotion; by heeding your reaction to a character who shares that disappointment you may begin to connect these dots in your life and perhaps understand their source. If so, your reading has occasioned self-understanding.

The possibility of such literature-inspired learning is, I suggest, part of what readers have in mind in stressing its capacity to provide insight. Further, I see no reason why it could not be tested experimentally, although the design of such an experiment may be more complex than similar studies conducted previously. Appreciating the type of insight at issue, however, requires separating self-understanding from self-knowledge as we have described these notions, while also keeping, as you read, one eye on the page and another on yourself.

References

- Boccaccio, G. (1886). *The Decameron* (J. Payne, Trans.). Walter Black.
- Bronte, E. (2017). *Jane Eyre*. Faber & Faber.
- Currie, G. (2013, June 1). Does Great Literature Make Us Better? *The New York Times*.
- Green, M. (2022). Fiction and Epistemic Value. *British Journal of Aesthetics*, 62(2), 273-289. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayac005>.
- Currie, G. (2020). *Imagining and Knowing: The Shape of Fiction*. Oxford University Press.
- Green, M. (2018). *Know Thyself: The Value and Limits of Self-Knowledge*. Routledge.
- Hannon, H. (2021). Recent Work in the Epistemology of Understanding. *American Philosophical Quarterly*, 58(3), 269-290. <https://doi.org/10.2307/48616060>.
- Hardy, T. (1912). *Far from the Madding Crowd*. Macmillan.
- Ishiguro, K. (1989). *The Remains of the Day*. Faber & Faber.
- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>.
- Koppe, T., & Langkau, J. (2017). Fiction, Self-knowledge, and Knowledge of the Self. *Diegesis*, 6(1), 46-57.
- Le Bihan, S. (2017). Enlightening Falsehoods: a Modal View of Scientific Understanding. In S. Grimm, et al. (Eds.), *Explaining Understanding* (pp. 111-136). Routledge.
- Levi, P. (1984). *The Periodic Table*. Schocken Books.
- Panero, M., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. (2017). No Support for the Claim that Literary Fiction Uniquely and Immediately Improves Theory of Mind. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), e5-e8. <https://doi.org/10.1037/pspa0000079>.



Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti

What makes reading aloud a quality practice? The testimony of excellent teachers

Chiara Bertolini

Professor (Associate) Didactics and Special Education | University of Modena and Reggio Emilia | chiara.bertolini@unimore.it

Giulia Toti

Research fellow | University of Perugia | giuliatotiunip@gmail.com

Benedetta D'Autilia

Research fellow | University of Perugia | bene.dauti@gmail.com

ABSTRACT

There are numerous studies in the literature documenting the effectiveness of reading aloud in the cognitive, linguistic and emotional development of children from a very early age. Reading in fact emerges as a fundamental tool for the development of literacy, comprehension skills, reading and writing, competences that are of extreme relevance within the individual school career. The mediation of reading aloud also enables young children to approach stories at an early age, thus training their comprehension skills, accessing texts at a higher linguistic level than those they could access through independent reading, and being able to listen to texts that are more interesting and engaging for them. For these and many other aspects, the practice of reading aloud is at the centre of current studies, as it represents a fundamental intervention in the promotion of an individual's overall educational success, and for this reason, school contexts are configured as fundamental learning environments for all. However, as much as reading aloud plays a relevant role in the development of the aforementioned competences, less evident is the 'how' to achieve these results, in which way this practice can best be applied. This work stems from these considerations and pursues the objective of identifying the attentions held and actions carried out by teachers during reading aloud.

Starting from the data acquired in the logbooks and the categorised evidence from 22 semi-structured interviews, in which the experiences related to the practice of reading aloud by primary and secondary school teachers were collected, the aim is to understand the aspects that make the practice of reading aloud of better quality.

Keywords: Reading aloud, Literacy teaching, Literacy practices, Reading intervention, School

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2022

Citation: Bertolini, C., Toti, G., & D'Autilia, B. (2022). What makes reading aloud a quality practice? The testimony of excellent teachers. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 35–54. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-04>.

Corresponding Author: Chiara Bertolini | chiara.bertolini@unimore.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2022-04

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto degli autori. I §§ 1, 1.2 sono attribuibili a C. Bertolini; §§ 2;3;4;4.1;4.2 sono attribuibili a B. D'Autilia; §§ 4; 4.3; 5; 5.1; 5.2 sono attribuibili a G. Toti; il § 6 è attribuibile congiuntamente a B. D'Autilia e G. Toti. L'intera stesura dell'articolo, il processo metodologico e l'analisi dei dati sono stati svolti sotto la supervisione di C. Bertolini.

1. Introduzione

Che la lettura ad alta voce rappresenti un'efficace pratica attraverso cui promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini, fin dalla primissima infanzia, è stato affermato e dimostrato dai risultati di oltre 75 anni di ricerca educativa (Bartolucci & Batini, 2020; Batini, 2022a; Batini et al., 2020; Duursma et al., 2008).

Gold e Gibson (2001), ad esempio, sostengono che la lettura ad alta voce sia il fondamento dello sviluppo dell'alfabetizzazione. E' tramite la mediazione della lettura ad alta voce che i bambini più piccoli possono avvicinarsi precocemente alle storie ed allenare le loro abilità di comprensione, i bambini più grandi e i ragazzi sono in grado di fruire fruttuosamente di testi di livello linguistico superiore rispetto a quelli a cui potrebbero accedere mediante la lettura autonoma, potendo così ascoltare testi per loro maggiormente interessanti e coinvolgenti (Kalb & Van Ours, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Leggere ad alta voce rende le idee complesse più accessibili ed espone i bambini a un vocabolario più ricco e a forme e varietà linguistiche che non fanno parte del linguaggio quotidiano (Batini, Susta et al., 2021; Batini et al., 2020) oltre a rafforzare le abilità di scrittura e di comprensione (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; McInnes et al., 2003; Nurkaeti et al., 2019).

La pratica della lettura ad alta voce è al centro degli studi attuali in quanto rappresenta un intervento fondamentale nella promozione del successo formativo globale di un individuo e i ricercatori sembrano concordare sul fatto che, finché esiste l'insegnamento, la lettura ad alta voce dovrebbe essere incorporata nel curriculum, indipendentemente dall'età degli studenti (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011).

I benefici coinvolgono naturalmente anche le dimensioni emotive e relazionali (Batini, Luperini et al., 2021). Leggere ad alta voce infatti permette di verbalizzare le emozioni, le motivazioni e i comportamenti dei protagonisti presenti nella storia, incoraggiando i bambini a definire le proprie emozioni, a considerare le diverse ragioni che causano determinati comportamenti e a quali siano le loro implicazioni. Ciò dunque permette di potenziare la capacità di riconoscere, esprimere e regolare il proprio panorama emotivo (Aram & Shapira, 2012). Non a caso l'American Academy of Pediatrics (AAP) raccomanda con forza ai genitori la lettura precocissima per i propri figli, sollecitandoli ad iniziare il più presto possibile dopo la nascita, citando benefici cognitivi, socio-emotivi e neurobiologici duraturi (Hutton, Phelan et al., 2017; Hutton, Horowitz-Kraus et al., 2017). Le ricerche, in collegamento a ciò, hanno ormai ampiamente riconosciuto che i genitori, in qualità di primi 'insegnanti' dei bambini, svolgono un ruolo vitale nello sviluppo di molte loro abilità, compreso il linguaggio e lo sviluppo emotivo (Boomstra et al., 2013; Han & Neuharth-Pritchett, 2013; Hindman et al., 2008).

1.1 La lettura nel contesto scolastico

La lettura condivisa di libri nei servizi educativi per la prima infanzia e nella scuola è stata identificata come un mezzo fondamentale per promuovere lo sviluppo precoce dei bambini, in particolare come strumento per colmare le disparità socioeconomiche nelle abilità dei bambini all'ingresso delle scuole (Arnold Doctoroff, 2003; Brooks-Gunn & Markman, 2005; Hulseley et al., 2011), poiché vi è un netto divario nel rendimento scolastico tra i bambini provenienti da contesti di reddito medio-basso e quelli delle fasce reddituali superiori, che emerge presto nello sviluppo. In questa disparità si può intervenire con la lettura ad alta voce i cui effetti risultano rilevanti nel contesto scolastico, con training annuali (Wanzek et al., 2019). La lettura ad alta voce, quindi, se praticata con costanza e per tempi prolungati, consente a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità (Lonigan & Shanahan, 2009).

In connessione logica a ciò, il tema del successo scolastico, ha rappresentato un ulteriore ambito di analisi in relazione all'uso della lettura ad alta voce. Infatti numerose sono le evidenze in letteratura che

Effects of Reading

mettono in relazione la lettura ad alta voce con lo sviluppo delle conoscenze e abilità necessarie al successo scolastico. Le pratiche di lettura condivisa, infatti, sono ampiamente raccomandate per promuovere il linguaggio e altre abilità denominate di emergent literacy (Farrant & Zubrick, 2013; Lonigan & Shanahan, 2009), ovvero lo sviluppo di quelle competenze che saranno necessarie per imparare a leggere all'inizio della scuola primaria. Da ulteriori studi emerge che i bambini abituati ad ascoltare letture di solito scrivono bene e ottengono risultati migliori anche in altre aree (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011). La lettura infatti promuove e supporta lo sviluppo di processi inferenziali, logico-causali e critici e favorisce la costruzione di immagini mentali (Freschi, 2018). Inoltre le abilità legate alla comprensione narrativa sviluppate in età precoce facilitano l'attivazione di quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che, a loro volta, influenzano con forza l'apprendimento della letto-scrittura e, di conseguenza, il futuro successo scolastico (McInnes et al., 2003). L'esposizione alla lettura risulta decisiva quindi sui primi successi scolastici, mostrandosi in grado di influenzare il percorso scolastico del bambino oltre che la percezione stessa che il bambino avrà di sé come studente (Sénéchal, 2015).

In quest'ottica i servizi educativi per la prima infanzia e la scuola in generale si configurano come contesti di apprendimento fondamentali per tutti, all'interno dei quali colmare le disparità, attraverso strumenti e pratiche utili tra le quali risulta rilevante la lettura ad alta voce.

Tuttavia, per quanto la lettura ad alta voce rivesta un ruolo rilevante nello sviluppo delle competenze citate, meno chiaro appare essere il processo ed il modo attraverso cui la pratica della lettura debba esser portata avanti per permettere tali conquiste e produrre tali benefici (Fisher et al., 2004; Maneka & Frankel, 2018).

Da queste considerazioni e dalla rilevanza che il contesto scuola, e di conseguenza l'intero corpo docente, riveste nello sviluppo delle potenzialità cognitive, emotive e relazionali dei ragazzi, nasce lo studio qui presentato.

2. Contesto della ricerca

La ricerca si colloca all'interno di *Leggere: Forte!*, politica educativa della Regione Toscana, realizzata con il coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF e con il partenariato, dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, del Cepell (Centro di promozione del libro e della lettura), di Indire (Istituto centrale di innovazione, documentazione e ricerca educativa) e con la collaborazione di LaAV (movimento nazionale di volontari per la Lettura ad Alta Voce all'interno dell'associazione Nausika) (Batini, 2021).

L'obiettivo concreto di questa politica educativa della Regione Toscana è inserire la lettura ad alta voce delle educatrici e degli insegnanti in maniera intensiva, progressiva, quotidiana nel sistema di educazione e istruzione toscano per tutti i nuovi cittadini e le nuove cittadine da 0 a 19 anni. L'obiettivo operativo risponde a una finalità più ampia che è quella di offrire a tutti i bambini e ragazzi del territorio regionale la possibilità di raggiungere il successo formativo e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

In questo contesto si collocano le interviste semi-strutturate, oggetto del presente lavoro, svolte a conclusione dell'anno scolastico 2020/2021, rivolte a docenti 'eccellenti' di scuola primaria e secondaria impegnati nell'iniziativa *Leggere: Forte!* della Regione Toscana, con l'obiettivo di individuare le strategie e le tecniche fondamentali per una corretta gestione della pratica della lettura ad alta voce in ambito scolastico (Batini & Giusti, 2021, 2022).

I docenti impegnati in tale iniziativa hanno partecipato durante l'intero anno scolastico a corsi di formazione specifica e leggono in classe a bambini/studenti quotidianamente e continuativamente, in modo

Effects of Reading

progressivo, intensivo, sistematico ed orientato alla bibliovarietà, secondo il metodo a cui *Leggere: Forte!* aderisce (Batini, 2019, 2022a).

Parte dei training e dell'adesione alla politica educativa è stata dedicata alla compilazione settimanale da parte dei docenti del diario di bordo, al fine di documentare e lasciare traccia del percorso, attraverso un approccio metacognitivo. Ciò si rivela utile sia per i docenti per sviluppare una maggiore consapevolezza del progetto, sia per i ricercatori dal momento che il diario permette di raccogliere informazioni utili ad integrare le evidenze emerse nell'analisi quantitativa degli effetti della lettura ad alta voce. Il diario quindi permette di monitorare l'attività di lettura svolta nel corso del tempo, avendo una più approfondita conoscenza di come tale pratica è stata attuata all'interno di uno specifico contesto educativo e scolastico. I docenti sono stati inoltre sostenuti con azioni di accompagnamento, sostegno e monitoraggio durante l'intero anno scolastico.

3. Obiettivo della presente ricerca

Come precedentemente affermato, la lettura ad alta voce si dimostra una pratica in grado di influenzare l'acquisizione di competenze cognitive, emotive e relazionali, rappresentando un valido strumento nello sviluppo psico-cognitivo di bambini e ragazzi. Per quanto quindi la letteratura presenti numerosi lavori a sostegno di tale osservazione (Trelease, 2013) risultano piuttosto limitati gli studi che approfondiscono il metodo attraverso cui portare avanti tale pratica (Albright & Ariail, 2005; Fisher et al., 2004; Maneka & Frankel, 2018). Pertanto, appare complesso individuare le componenti, le strategie o le accortezze che permettono di svolgere la lettura efficacemente, all'interno dei contesti scolastici.

L'obiettivo di tale ricerca è pertanto quello di comprendere cosa possa rendere la lettura ad alta voce più efficace. Partendo dai dati raccolti nei diari e dalle evidenze delle interviste analizzate, si intende capire gli aspetti che rendono di migliore qualità la pratica della lettura ad alta voce, provando a delineare profili differenti di insegnanti e docenti che svolgono quotidianamente tale attività in classe.

4. Metodologia

4.1 Campione

Il campione è stato selezionato attraverso un processo complesso che ha inteso basarsi su criteri definiti e condivisi per limitare la soggettività della scelta. I criteri di inclusione/esclusione avrebbero dovuto contribuire a definire l'expertise degli insegnanti coinvolti rispetto alla pratica della lettura ad alta voce, in modo da individuare coloro che praticano la lettura in modo eccellente. Per prima cosa si è fatto riferimento all'analisi dei diari di bordo compilati quotidianamente (e inviati settimanalmente) dalle insegnanti delle scuole primarie e secondarie di I e II grado che hanno aderito a *Leggere: Forte!*

L'inclusione o l'esclusione dell'insegnante nel campione definitivo degli intervistati era determinata attraverso 3 diverse fasi, differenti per i diversi ordini di scuola (in quanto differenti erano le condizioni in cui si presentavano le relative popolazioni, numericamente e per 'tempo di lettura'). Nella prima fase, per la scuola primaria è stato individuato il seguente criterio di inclusione iniziale (Batini & Giusti, 2022):

- aver letto almeno 7 settimane consecutive.

Questo criterio costituiva un cut-off, era necessario superarlo per entrare a far parte del primo campione provvisorio. Per un'ulteriore definizione sono stati applicati i successivi step e criteri di esclusione.

Effects of Reading

La fase successiva prevedeva, per non essere esclusi, di soddisfare almeno uno di questi due criteri:

- un tempo medio di lettura quotidiano (calcolato a partire dai tempi medi quotidiani di ogni settimana) di almeno 45 minuti al giorno;
- segnalazioni del gruppo di ricerca e degli esperti a seguito di osservazione diretta dei singoli insegnanti lettori (segnalati come particolarmente bravi ed efficaci nella lettura ad alta voce).

La terza fase prevedeva di soddisfare, per essere inclusi nel campione definitivo, almeno due dei seguenti criteri:

- aver letto in modo continuativo (la soglia di tolleranza era stabilita in massimo un giorno a settimana in cui l'attività di lettura ad alta voce non veniva svolta);
- aver attribuito un punteggio medio di almeno 6 su 10 alla domanda: 'Valutazione generale dell'esperienza settimanale' nel diario di bordo;
- assenza di commenti negativi rubricati nel diario dall'insegnante, nelle ultime due settimane in cui è stata svolta l'attività di lettura ad alta voce in classe.

Per le scuole secondarie di I e II grado sono stati individuati i seguenti criteri di inclusione (occorreva soddisfare almeno due dei criteri seguenti):

- aver letto per almeno 6 settimane continuative documentate con il diario di bordo;
- un tempo medio di lettura quotidiano (calcolato sui tempi medi di lettura quotidiana di ogni settimana) di almeno 35 minuti al giorno nelle ultime 3 settimane in cui l'attività di lettura è stata svolta;
- segnalazioni del gruppo di ricerca e degli esperti intervenuti dopo osservazione diretta dei singoli docenti (segnalati come particolarmente bravi ed efficaci nella lettura ad alta voce).

Il campione così selezionato era composto da 37 insegnanti della scuola primaria e 13 insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado (Batini & Giusti, 2022).

A partire dal 01/07/2021 tutti i docenti individuati come eccellenti sono stati contattati via mail per saggiare la disponibilità ad essere intervistati. In totale, hanno risposto e mostrato la propria disponibilità un totale di 22 docenti, in particolare, 18 della scuola primaria e 4 della scuola secondaria, di cui 3 I grado e 1 di II grado.

Tutti i docenti che hanno risposto sono stati intervistati tra il 02/07/2021 e il 26/07/2021.

4.2 Metodi per la raccolta dei dati

I membri del gruppo di ricerca, una volta ottenuto il consenso all'audio e/o video-registrazione, hanno fissato con il singolo insegnante un appuntamento per lo svolgimento dell'intervista, che si è svolta mediante le piattaforme Zoom Google Meet, Skype.

La richiesta generale con la quale sono state avviate tutte le interviste è stata quella di *'raccontare una giornata tipica in cui veniva svolta la sessione di lettura, a partire dall'inizio fino alla sua conclusione, con una particolare attenzione a tutti gli aspetti pratici della conduzione dell'attività e a tutti gli accorgimenti presi in considerazione'*.

In particolare, l'intervista semi-strutturata doveva reperire informazioni circa l'esperienza della pratica di lettura ad alta voce sui seguenti aspetti, osservati come rilevanti in letteratura (Ariail & Albright, 2005; Batini, 2019; Godde et al., 2022; Slavin et al., 2008):

Effects of Reading

1. La modalità di lettura
2. La scelta dei libri
3. Presenza o meno di rituali
4. Setting
5. Interazioni con gli alunni
6. Clima emotivo generale
7. Elementi di disturbo
8. Condivisione del percorso.

Una volta condotte le interviste, il gruppo di ricerca si è occupato della trascrizione complessiva e della successiva analisi. I risultati emersi sono parte di un processo di ricerca strutturato, il cui iter potrebbe avere un qualche interesse anche dal punto di vista metodologico ed essere replicabile in altri contesti e per altre finalità (Batini & Giusti, 2022).

La procedura segue la logica di dialogo tra ricerca e pratica didattica, tra letteratura scientifica e campo. La logica del dialogo continuo tra ricerca e pratica didattica informa di sé l'intero progetto (Batini & Giusti, 2021, 2022).

4.3 Metodi per l'analisi dei dati

Come precedentemente affermato le interviste svolte dal gruppo di ricerca all'interno del progetto *Leggere: forte* avevano lo scopo di raccogliere informazioni volte ad individuare delle tecniche attraverso cui svolgere la pratica della lettura ad alta voce in maniera ottimale.

Di conseguenza la categorizzazione precedentemente svolta perseguiva uno scopo differente dall'obiettivo di ricerca esplicitato in questo articolo e, dunque, una differente categorizzazione è stata necessaria.

In particolare si è partiti dalla rilettura complessiva dei trascritti integrali di ciascuna intervista. A partire da questi si è proceduto in parallelo in due ricercatrici, all'individuazione di categorie e sottocategorie, sulla base delle occorrenze. Al termine di questa prima fase, vi è stato un confronto relativo alla definizione ultima di tali categorie e sottocategorie e alla collocazione delle occorrenze raccolte all'interno di ciascuna.

Successivamente, al fine di distinguere dei profili differenti di insegnanti eccellenti lettori, sono stati confrontati i dati delle interviste con i diari di bordo inviati dai docenti coinvolti (per un approfondimento circa la struttura del diario di bordo si veda Robasto et al., 2022).

Per permettere un adeguato confronto i diari sono stati tagliati a 10 settimane, in modo da costruire un campione omogeneo rispetto alla durata dell'attività di lettura, e sono stati analizzati un totale di 220 diari, ai fini della presente ricerca.

È stato pertanto creato un database all'interno del quale i dati sono stati organizzati in base all'ordine di arrivo dei diari per ciascuna classe dei docenti coinvolti. L'analisi è stata condotta su dati quantitativi, cioè analizzando le risposte a domande che prevedevano una risposta numerica (es. Tempo di lettura) e le domande che prevedevano una risposta con scale Likert. Sono state inoltre analizzate le domande a risposta multipla. In questa fase, seppur presenti nei diari di bordo, non sono state analizzate le risposte delle domande aperte.

I diari sono quindi stati analizzati singolarmente e associati ai risultati emersi dalle interviste.

Questo ha permesso di creare un unico database che contenesse, per ciascun docente, i dati relativi alle interviste e i dati emersi dai diari di bordo.

4.4 Categorie per l'analisi delle interviste

L'analisi dei corpus delle interviste ha permesso di ricavare le categorie e sottocategorie, relative alla pratica della lettura svolta dalle insegnanti, gradualmente definite dal lavoro di confronto tra due differenti ricercatrici.

Sono state individuate 12 categorie (*Codes*) in base alla rilevanza delle unità di osservazione (*Cases*) presenti nel corpus. Ciascun cases è stato accorpato per nodi tematici (*Nodes*) che afferivano alle categorie individuate. In questo modo è stato possibile assegnare un valore percentuale a ciascuna categoria e a ciascun nodo tematico in base alla presenza di *cases*.

Di seguito le categorie e le sottocategorie emerse:

Tabella 1. Struttura categoriale emergente dalle interviste

| CATEGORIA | SOTTOCATEGORIA |
|------------------------------|-----------------------------------|
| LETTURA DIALOGATA | Interazione da parte dei docenti |
| | Interazione da parte degli alunni |
| SPAZIO DELLA LETTURA | |
| GESTUALITÀ E MODI DI LEGGERE | |
| MONITORAGGIO | Monitoraggio dei lettori |
| | Monitoraggio dei testi |
| PIACERE DELLA LETTURA | |
| ASPETTI ORGANIZZATIVI | |
| CULTURA DEL LIBRO | Biblioteche / Bibliodiversità |
| | Comunità di lettori |
| ATTIVITÀ AFFINI ALLA LETTURA | |
| PREPARAZIONE | |
| CRITICITÀ RISCOSE | |
| BENEFICI PERCEPITI | Cognitivi-Linguistici |
| | Emotivo-relazionali |
| ESPERIENZA POSITIVA | |

All'interno della prima categoria 'Lettura Dialogata' sono state inserite tutte le occorrenze relative al confronto orale nel corso dell'attività di lettura. In particolare si è prevista una suddivisione nelle due sottocategorie 'interazione da parte dei docenti' ed 'interazioni da parte degli alunni' sulla base di quale tra i due desse avvio alla conversazione. All'interno della prima sottocategoria ad esempio sono state inserite

Effects of Reading

tutte le testimonianze che riportano il fare domande per mantenere l'attenzione, fare un riepilogo, ricordare dove eravamo, fare ipotesi sul finale della storia o fare domande sullo stato emotivo o su che cosa è rimasto impresso. Analogamente la seconda sottocategoria raccoglie gli interventi verbali da parte dei bambini: chiedere il significato di una parola, fare previsioni, fare collegamenti con l'esperienza o con altri testi/attività, rielaborare il significato del testo letto.

La seconda categoria 'Spazio della lettura' si riferisce all'attenzione dichiarata da parte del docente allo spazio e al contesto in cui l'attività di lettura si svolge: predisporre uno spazio apposito, creare un'atmosfera adeguata, creare uno spazio confortevole, ecc.

La terza categoria 'Gestualità e modi di leggere' raccoglie una serie di evidenze, rispetto all'insegnante, relative all'uso di regole volte a definire il tempo della lettura, la gestione del movimento dell'insegnante durante la lettura, la mimica, il fare voci (sia finalizzata ad attirare l'attenzione degli alunni, sia ad interpretare meglio i personaggi e la storia), l'uso delle immagini.

La quarta categoria 'Monitoraggio' si articola in due sottocategorie a seconda che l'attività di monitoraggio e osservazione durante la lettura sia rivolta ai lettori (osservare i segnali di stanchezza, i bisogni, il gradimento dei testi, l'attenzione) o ai testi (alternare le tipologie di testi, alternare sessioni brevi a sessioni più lunghe, utilizzare testi di difficoltà differente, cambiare il testo scelto) al fine di gestire ottimamente ed in modo sensibile l'attività di lettura, rispondendo ai segnali provenienti dall'ambiente ed adeguando di volta in volta il comportamento e la lettura alle esigenze degli alunni.

Il 'Piacere della lettura' rappresenta la quinta categoria individuata all'interno della quale sono state inserite tutte le occorrenze relative all'espressione esplicita di piacere, sia da parte degli insegnanti che degli alunni, relative alla lettura ad alta voce. All'interno cioè sono state raccolte le testimonianze che riportano il gradimento dell'attività svolta, il piacere della condivisione e del coinvolgimento, la passione nei confronti della lettura, la creazione di rituali ed abitudini all'interno del contesto classe.

La sesta categoria 'Aspetti organizzativi' coinvolge tutte le affermazioni che sottolineano l'importanza di condividere l'attività di lettura con le colleghe e con il corpo docente, la strutturazione definitiva del tempo della lettura e l'individuazione del momento della giornata più idoneo al suo svolgimento.

La settima categoria 'Cultura del libro' raccoglie le evidenze che fanno riferimento da un lato alla costruzione di biblioteche all'interno della sezione o della scuola, al riconoscimento dell'importanza della bibliodiversità, al favorimento della conoscenza delle biblioteche presenti sul territorio; dall'altro alla costruzione di una comunità di lettori. Questa categoria include cioè tutte le affermazioni che sottolineano l'importanza della costruzione di una rete di attori che collaborano affinché la lettura si strutturi come attività di piacere e condivisione tra studenti, insegnanti-colleghi/e e genitori. Tale obiettivo è perseguito attraverso dei comportamenti e delle azioni che favoriscono lo scambio dei libri, delle informazioni, dei luoghi all'interno dei quali creare uno spazio di condivisione a partire dalla lettura ad alta voce.

L'ottava categoria 'Attività affini alla lettura' include le testimonianze di insegnanti che affiancano alla lettura ad alta voce delle pratiche, all'interno o all'esterno dell'orario scolastico. Ad esempio fare attività di scrittura o di disegno correlati alla storia letta, alle tematiche o ai personaggi; creare dei diari che raccolgono tutte le letture svolte in classe, le parole nuove apprese, le tematiche ricorrenti, gli stati d'animo vissuti; promuovere l'incontro con autori o la partecipazione a festival che abbiano come tema centrale il libro e la lettura.

La 'Preparazione' raccoglie le testimonianze relative ai comportamenti che antecedono l'attività di lettura. In particolare include il tempo dedicato alla scelta del libro, al suo studio volto ad una migliore interpretazione, all'accattivare gli alunni ed al favorire il loro coinvolgimento con il testo. Include anche le attività di formazione svolte da parte degli insegnanti, così come l'approfondimento della conoscenza di autori, case editrici e collane, la partecipazione a webinar o attività inerenti la lettura ad alta voce.

La categoria 'Criticità riscontrate' include ogni tipologia di difficoltà riscontrata nel corso dell'attività di lettura. L'undicesima categoria 'Benefici percepiti' si articola in due sottocategorie 'Benefici Cognitivi-

Effects of Reading

Linguistici' e 'Benefici Emotivo-Relazionali' sulla base della ricaduta degli effetti della pratica della lettura ad alta voce. All'interno della prima sottocategoria sono incluse le evidenze che riportano un effetto su attenzione, comprensione, linguaggio scritto e orale, ascolto, memoria, problem-solving, capacità di stabilire connessioni. All'interno dei benefici emotivo-relazionali rientrano i vantaggi riscontrati sulla coesione e sul clima di classe, sulla condivisione delle proprie esperienze e l'ascolto dei vissuti personali, sul rispetto delle diversità, sull'empatia, sulla capacità di assumere il punto di vista dell'altro e sulla capacità di tollerare la frustrazione.

Infine, l'ultima categoria 'Esperienza positiva' include commenti positivi espliciti relativi all'aver aderito al progetto *Leggere: Forte* e dunque all'aver sperimentato la pratica della lettura ad alta voce in maniera sistematica e continua all'interno delle rispettive classi. Sono evidenze che confermano anche nella percezione degli insegnanti, i vantaggi riscontrati nelle precedenti categorie e che ampliano il discorso includendo il tema della soddisfazione personale, della pazienza e del coinvolgimento emotivo che la lettura ha permesso di sperimentare.

5. Risultati

5.1 Risultati delle interviste

A livello complessivo si riporta la percentuale di *cases* relativi alle 12 categorie emerse dalle 22 interviste analizzate rivolte agli insegnanti esperti che compongono il campione d'analisi.

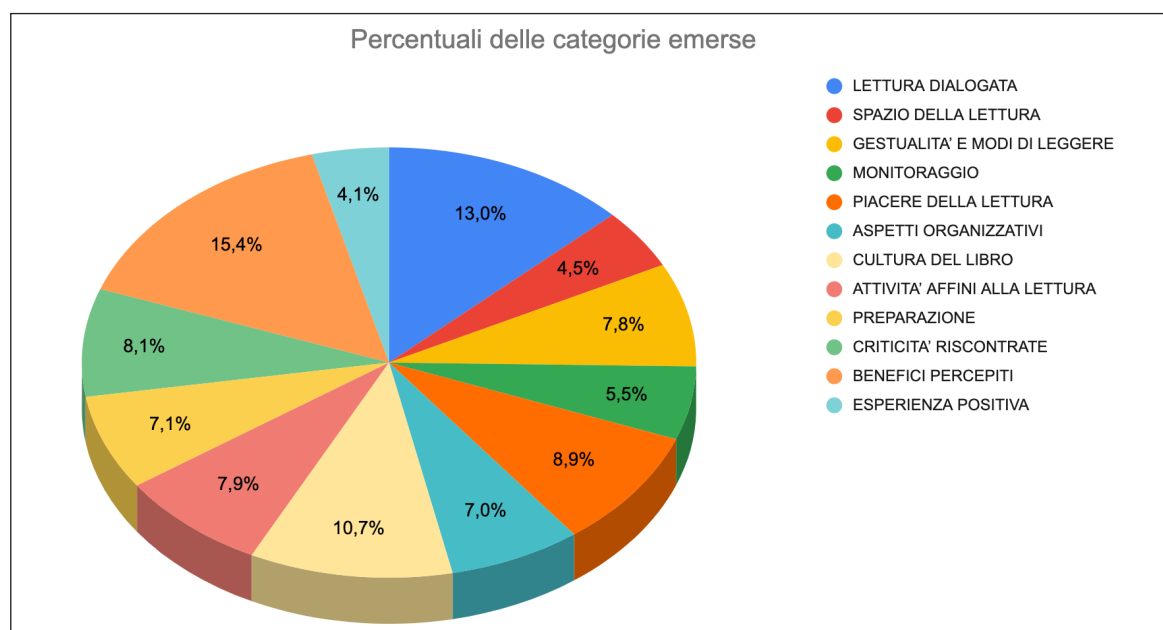


Figura 1. Distribuzione percentuale delle categorie emerse dalle interviste

Dalla distribuzione delle percentuali di risposta emergono valori maggiori relativi alla categoria 'Benefici percepiti' (15,4%). Come descritto precedentemente questa categoria include sia benefici Cognitivi-Linguistici che Emotivo-Relazionali. Dal momento che il riscontro dei benefici, così come la distinzione tra differenti tipologie, non rappresentava il focus dell'intervista, appare particolarmente significativa la volontà da parte dei docenti di sottolineare con forza tali evidenze, sia da un punto di vista linguistico e cognitivo

Effects of Reading

ma anche emotivo e relazionale, riportando dei vantaggi percepiti anche a livello di benessere interno alla classe e di coesione del gruppo. Un discorso simile potrebbe esser fatto per la categoria ‘Esperienza positiva’ che, pur essendo rappresentata dal minor numero di *cases* (4,1%), insieme alla categoria ‘Benefici percepiti’ costituisce complessivamente il 19,5% dei *cases*.

Altre categorie maggiormente ricorrenti risultano essere ‘Lettura dialogata’ (13,0%) e ‘Cultura del libro’ (10,7%).

A seguire troviamo la categoria ‘Piacere della lettura’ con l’8,9% di *cases* e la categoria relativa alle ‘Criticità riscontrate’ con l’8,1% di *cases*, la maggior parte dei quali fa riferimento al periodo complesso di COVID-19.

Tra le meno frequenti, oltre all’esperienza positiva sopracitata, si evidenzia la categoria relativa allo ‘Spazio della lettura’ (4,5%) e la categoria ‘Monitoraggio’ (5,5%).

Di seguito si riporta la percentuale di *cases* relativi alle sottocategorie emerse in relazione alle occorrenze di ciascuna categoria.

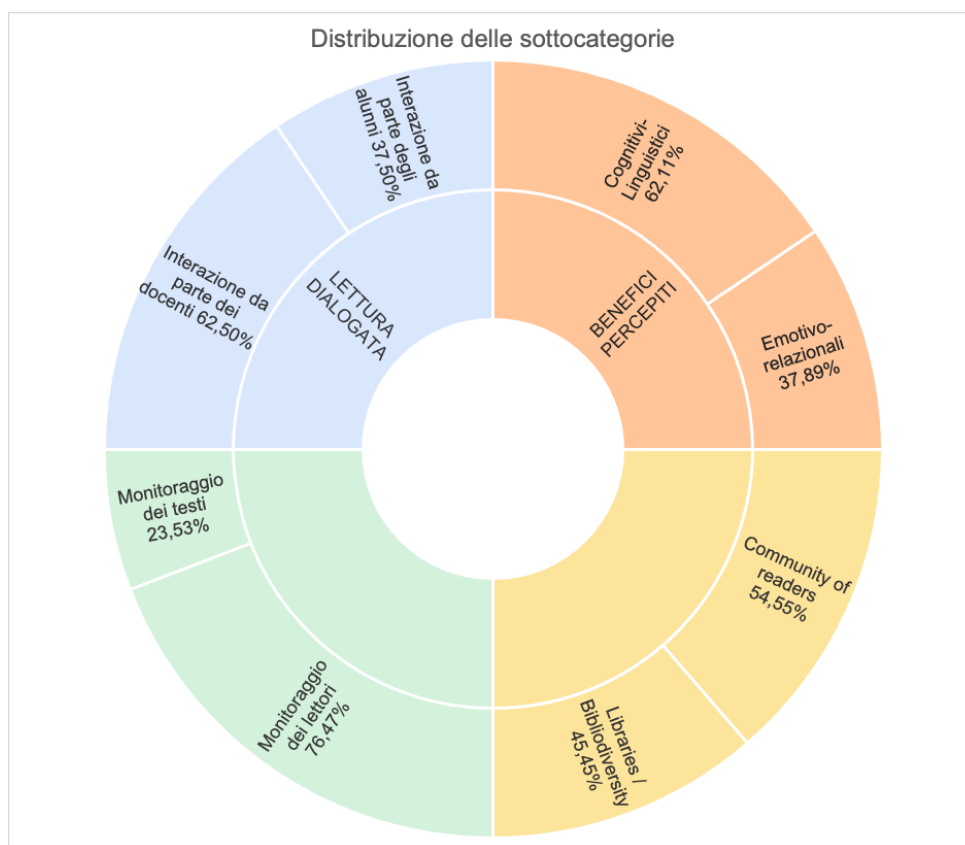


Figura 2. Distribuzione percentuale dei *cases* relativi a ciascuna sottocategoria

Come si può osservare dal grafico sulla categoria ‘Lettura dialogata’ incidono maggiormente le ‘Interazioni da parte dei docenti’ con il 62,50 % delle occorrenze, rispetto alle ‘Interazioni da parte dei ragazzi’ (37,50%), mostrando quindi una differente frequenza rispetto a chi avvia l’interazione verbale. La categoria ‘Monitoraggio’ risulta invece rappresentata per il 76,47% dalle occorrenze relative al ‘Monitoraggio dei lettori’ e dal 25,53% da quelle relative al ‘Monitoraggio dei testi’, mostrando quindi una netta prevalenza di dichiarazioni che sottolineano l’importanza di osservare e modulare l’attività di lettura sulla base dei bisogni e delle necessità degli alunni.

Effects of Reading

La 'Cultura del libro' risulta composta dal 54,55% di occorrenze relative alla 'Comunità di lettori' e dal restante 45,45% di affermazioni relative a 'Biblioteche/Bibliodiversità' riportando quindi una omogeneità interna rispetto alla categoria principale.

Infine nella categoria 'Benefici percepiti' incidono al 62,11% le affermazioni relative ai 'Benefici Cognitivi-Linguistici' e al 37,89% quelle relative ai 'Benefici Emotivo-Relazionali'.

5.2 Risultati delle interviste e dei diari

Al fine di individuare i differenti profili, utili ad individuare le caratteristiche che definiscono un lettore eccellente, sulla base delle dichiarazioni raccolte e di quanto riportato settimanalmente all'interno del diario nel corso dell'attività di lettura, è stata analizzata l'intera matrice dati separatamente per ciascun docente.

Già da un primissimo confronto sono emerse alcune differenze nelle categorie delle interviste tra i vari intervistati.

Ciò che colpisce è che esistono tre categorie ('Lettura dialogata'; 'Aspetti organizzativi'; 'Cultura del libro'), che risultano sempre rappresentate dalle occorrenze di ciascun docente. Per ognuna di queste, infatti, ogni insegnante ha espresso almeno un commento associato. Tali categorie dunque si delineano come aspetti che ciascuno, nella propria pratica della lettura ad alta voce, ha reputato fondamentali per un suo ottimale svolgimento.

Sulla base di questa evidenza, potremmo affermare che gli aspetti relativi alla 'Lettura dialogata', agli 'Aspetti organizzativi' ed alla 'Cultura del libro' si configurano come elementi indispensabili ed imprescindibili per tutti i docenti intervistati, per una buona riuscita della lettura ad alta voce, all'interno dei contesti scolastici (Albright & Ariail, 2005; Batini 2019; Gherardi & Manini, 2001; Lane & Wright, 2007; Maneka & Frankel, 2018; Marchessault & Larwin, 2014; Merletti, 1996; Merga, 2019).

In linea con quanto già presentato inoltre, due di queste ('Lettura dialogata' e 'Cultura del libro') rientrano tra le categorie con maggiori occorrenze, ed insieme agli 'Aspetti organizzativi' costituiscono il 30,7% del totale.

Per tutte le altre categorie, invece, non è possibile individuare almeno un'occorrenza sulla base dei testi analizzati.

Questa prima analisi individuale ci ha permesso di definire così due raggruppamenti possibili.

Da una parte i docenti che nella loro pratica pongono attenzione a tutti gli aspetti oggetto d'analisi e dall'altra coloro che nell'intervista non hanno posto attenzione ad almeno un aspetto.

In questa analisi abbiamo tuttavia pensato di non considerare le occorrenze relative ai benefici, essendo una conseguenza della pratica di lettura ad alta voce, svolta quotidianamente e intensivamente.

Inoltre abbiamo escluso anche le 'Criticità riscontrate' e le evidenze relative all' 'Esperienza positiva', non essendo comunque tecniche o accorgimenti possibili da attuare durante le sessioni di lettura, ma piuttosto riflessioni e commenti conclusivi dell'esperienza effettuata.

Il primo gruppo, che da questo momento chiameremo 'A', è composto da coloro che hanno riportato osservazioni afferenti a ciascuna categoria emersa dall'analisi dell'intervista, strutturata e costruita a partire dalla letteratura di riferimento.

Ciascun membro quindi del gruppo 'A' ha dichiarato nell'intervista di porre attenzione a tutti gli aspetti emersi dalle categorizzazioni e quindi a:

- Lettura dialogata
- Spazio della lettura
- Gestualità e modi di leggere

Effects of Reading

- Monitoraggio
- Piacere della lettura
- Aspetti organizzativi
- Cultura del libro
- Attività affini alla lettura
- Preparazione.

L'altro gruppo, da ora definito 'B' non ha invece fatto riferimento ad almeno uno o più di questi aspetti.

Il gruppo 'A' è così composto da 12 docenti, di cui 10 della scuola primaria e 2 delle scuole secondarie e il gruppo 'B' da 8 docenti della scuola primaria e 2 delle scuole secondarie, per un totale di 10 docenti.

Una volta definiti i due gruppi sono stati confrontati i valori medi percentuali, al fine di rilevare eventuali differenze rilevanti.

Nella categoria 'Benefici percepiti' emersa dalla categorizzazione delle interviste, pur presentando complessivamente valori medi percentuali simili tra i due gruppi, emerge una netta differenza rispetto ai 'Benefici Cognitivi-Linguistici'.

La differenza dei valori medi percentuali dei due gruppi è pari a 19,06%, con una prevalenza per il gruppo 'A' come è possibile osservare nel grafico sottostante.

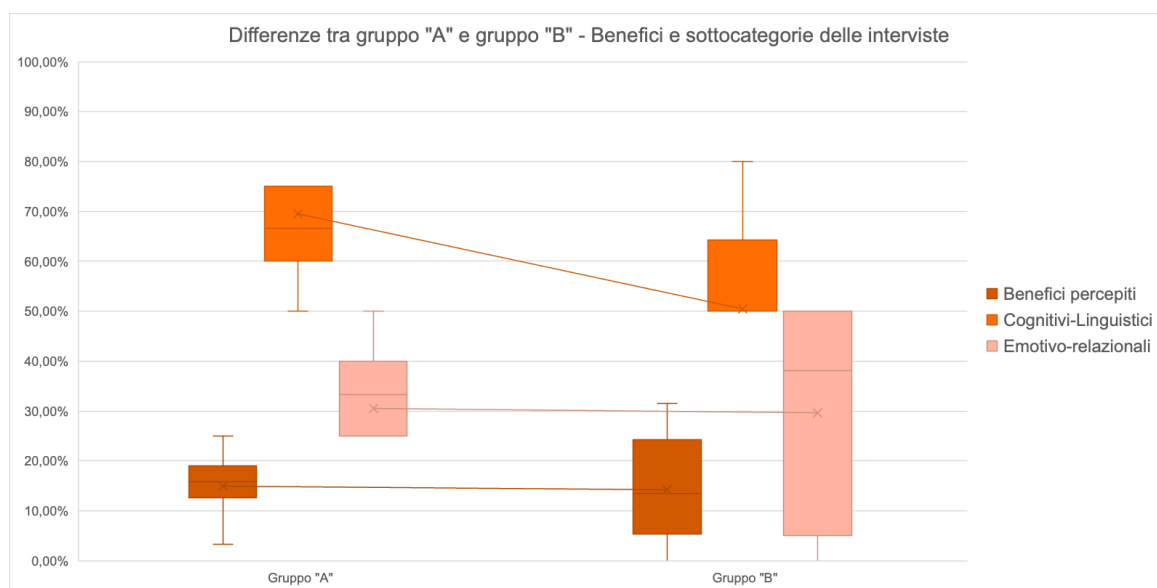


Figura 3. Differenze tra le medie percentuali del gruppo 'A' e del gruppo 'B' in relazione alla categoria 'Benefici percepiti' e alle rispettive sottocategorie emerse dalle interviste

Questo grafico mostra come le medie differenti si evidenziano in relazione alla categoria 'Benefici Cognitivi-Linguistici' e che per il gruppo 'B' i dati si disperdono maggiormente. La dispersione all'interno del gruppo 'B' è maggiormente evidente anche per i 'Benefici percepiti' complessivi. Ciò mostra come la percezione dei docenti nel gruppo A sia di ottenere maggiori benefici complessivi e cognitivi-linguistici, rispetto a quanto riportato nell'intervista da parte del gruppo B. Di particolare rilievo, come osservato prima, risulta il fatto che queste osservazioni emergano spontaneamente all'interno dell'intervista, sottolineando quindi come i docenti del gruppo 'A' pongano particolare attenzione ai vantaggi che la lettura è secondo loro in grado di produrre sugli studenti.

Effects of Reading

Per quanto riguarda le risposte ai diari di bordo, una prevalenza del gruppo 'A' emerge anche all'interno dell'alternativa di risposta 'Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi' all'interno della domanda 'Ulteriori benefici e/o guadagni correlati all'attività di lettura'. La differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 5,85%.

Sempre all'interno della stessa richiesta inerente gli ulteriori benefici, un andamento simile, con prevalenza del gruppo 'A', è presente per l'alternativa di risposta 'Maggior coinvolgimento dei genitori' (5,42%) e per 'Momenti di confronto tra colleghe/i e/o il/la dirigente' (10,61%).

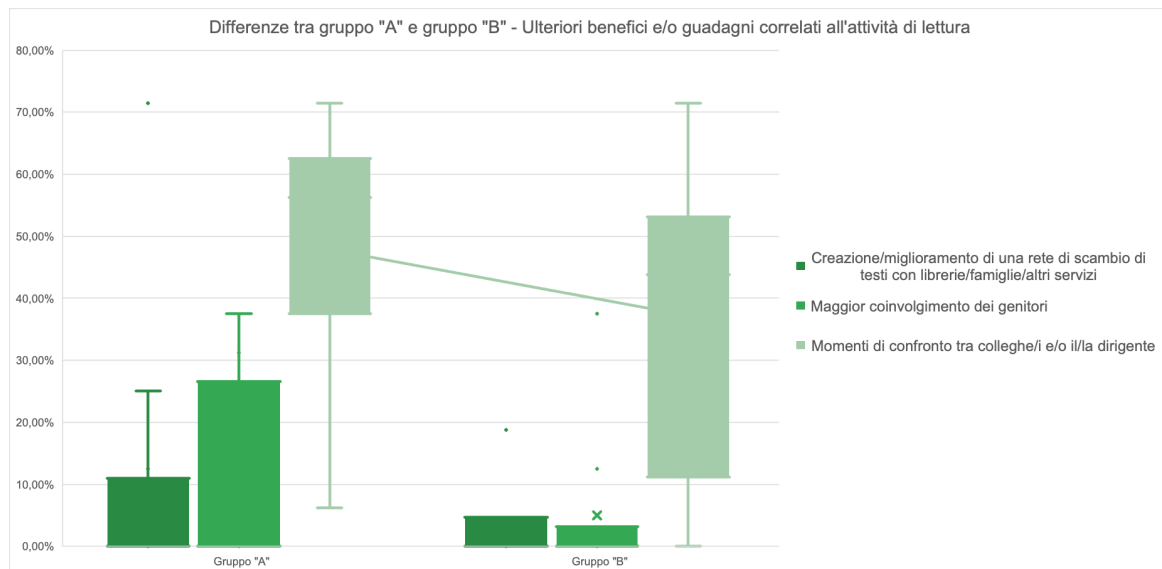


Figura 4. Differenze tra le medie percentuali del gruppo 'A' e del gruppo 'B' rispetto ad 'Ulteriori benefici' e/o guadagni correlati all'attività di lettura riportati nei diari di bordo

Per quanto riguarda la domanda relativa ai 'Benefici osservati', rilevata attraverso il diario di bordo, una prevalenza del gruppo 'A' emerge all'interno dell'alternativa di risposta 'Maggiore coesione del gruppo' e all'interno dell'alternativa di risposta 'Miglioramento della comprensione del testo'. La differenza media percentuale tra i due gruppi risulta rispettivamente pari a 5,53% e a 8,86%.

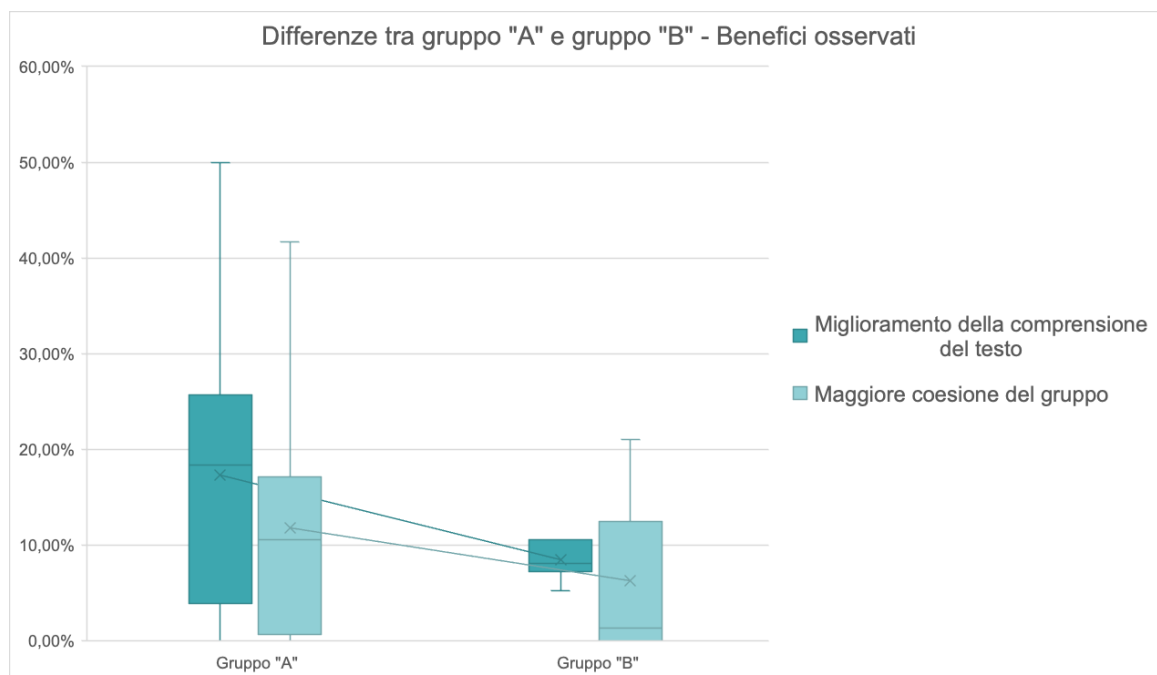


Figura 5. Differenze tra le medie percentuale del gruppo 'A' e del gruppo 'B' rispetto ai 'Benefici osservati' riportati nei diari di bordo

Infine, per la richiesta relativa alle 'Manifestazioni di interesse da parte dei bambini' emerge una prevalenza del gruppo 'A' all'interno dell'alternativa di risposta 'Manifestano emozioni correlate all'esperienza di lettura', dove la differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 7,11%. Un analogo andamento si riscontra anche per l'alternativa di risposta 'Fanno apprezzamenti sui testi scelti' in cui la differenza media percentuale tra i due gruppi è del 5,18%.

Dall'analisi complessiva delle differenze medie esistenti tra i due gruppi quelle appena descritte sono quelle risultate rilevanti e che hanno a che fare con gli esiti e le conseguenze che l'attività di lettura ad alta voce ha permesso di far emergere.

Spostando l'attenzione invece su quanto emerge dalle interviste, in particolare in relazione agli accorgimenti tenuti nel corso delle attività di lettura, si riscontra un andamento opposto nei due gruppi all'interno della categoria 'Monitoraggio'. Nella sottocategoria 'Monitoraggio dei lettori' la differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 23,61%, con una prevalenza per il gruppo 'A'; al contrario della sottocategoria 'Monitoraggio dei testi' nella quale la differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 13,61%, con predominanza del gruppo 'B'.

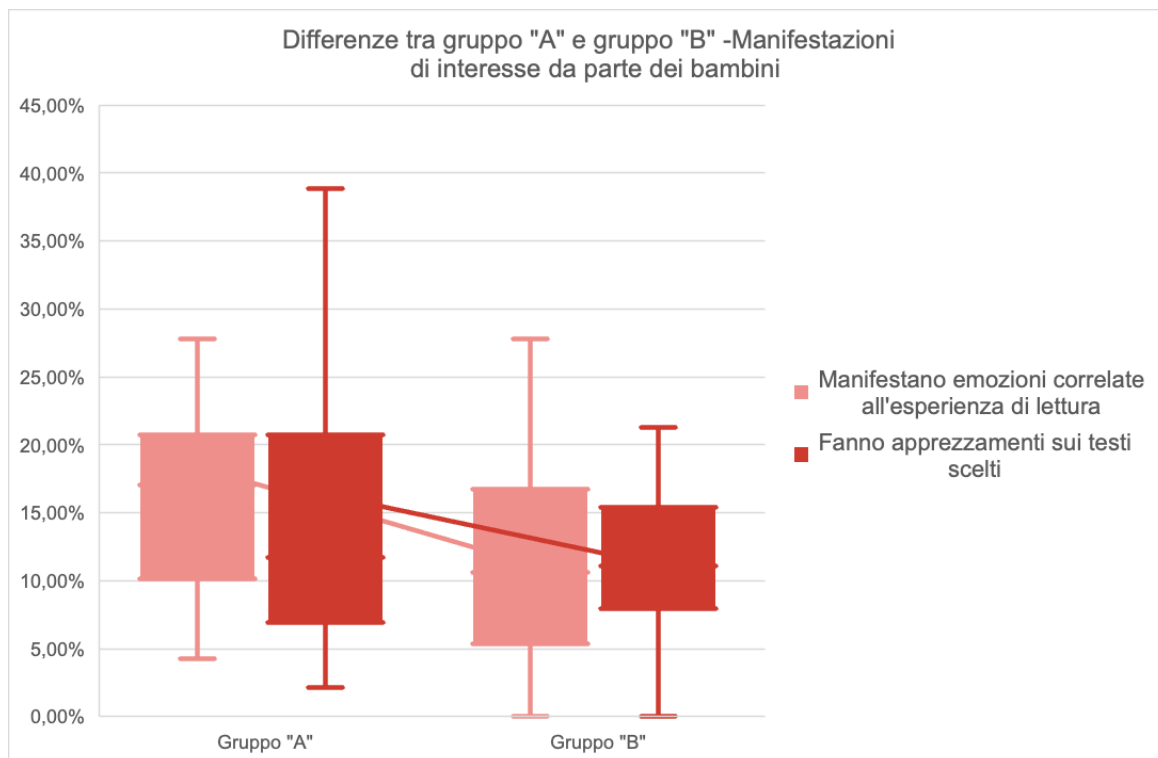


Figura 6. Differenze tra le medie percentuale del gruppo 'A' e del gruppo 'B' rispetto alle 'Manifestazioni di interesse da parte dei bambini' riportate nei diari di bordo

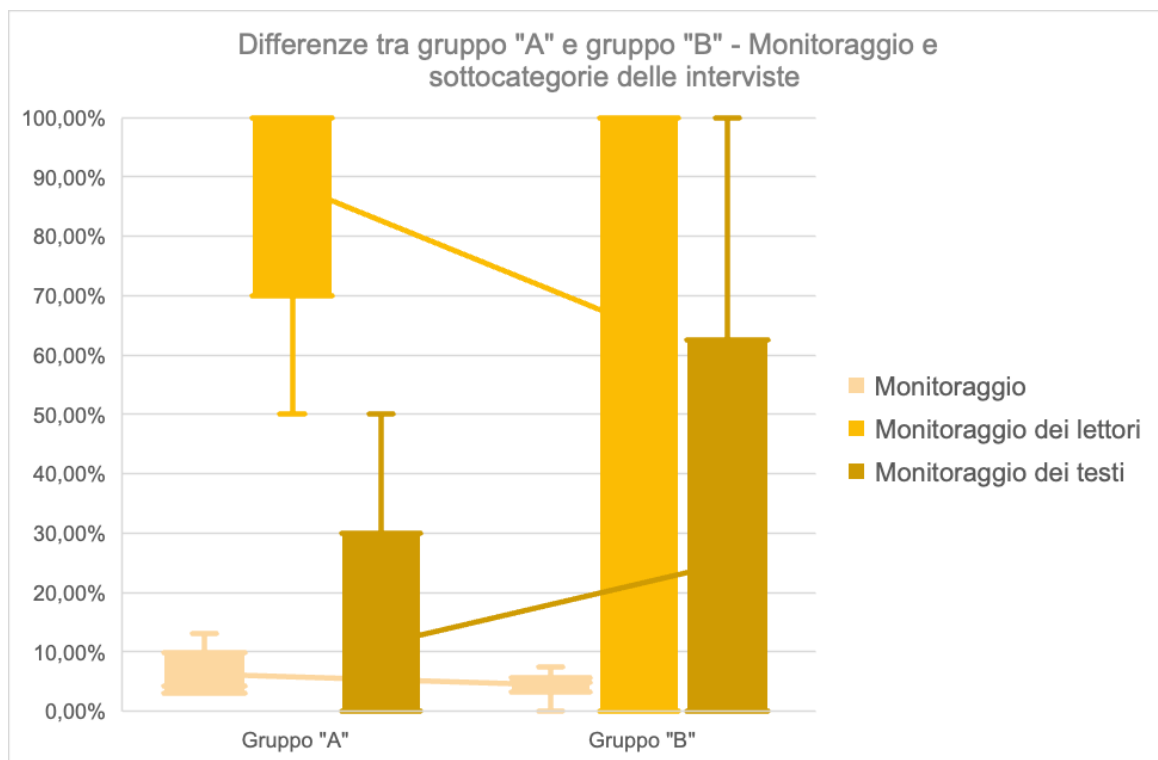


Figura 7. Differenze tra le medie percentuale del gruppo 'A' e del gruppo 'B' in relazione alla categoria 'Monitoraggio' e alle rispettive sottocategorie emerse dalle interviste

Effects of Reading

Come si evince dal grafico, nelle due sottocategorie del gruppo 'B' la dispersione è elevata. Si riscontrano infatti intervistati con 0 occorrenze e intervistati con il 100%.

Un'ulteriore analisi è stata condotta considerando la suddivisione nei due gruppi.

Si è proceduto eseguendo l'analisi di **correlazioni bivariate** di Pearson al fine di identificare le possibili relazioni tra le tecniche attuate e quindi le categorie emerse dalle interviste e le varie informazioni rilevate dal diario.

Per tale contributo abbiamo deciso di prendere in esame le categorie che sono state trattate da tutti gli intervistati ('Lettura Dialogata'; 'Aspetti organizzativi'; 'Cultura del libro') e la categoria 'Monitoraggio' emersa dalle interviste poiché dalla precedente analisi assume un differente andamento nei due gruppi ipotizzati.

Di seguito vengono riportate le correlazioni di maggiore interesse, e i relativi valori di significatività.

Tabella 2. Analisi delle correlazioni bivariate di Pearson e relativi indici di significatività

| Gruppo | Categoria o sottocategoria dell'intervista | Dimensioni del diario di bordo | Sig. |
|-------------------|--|---|-------------------|
| Gruppo 'A' | Cultura del libro | Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni | (r = .742, p<.01) |
| | Lettura dialogata | Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni | (r =.731, p<.01) |
| | Monitoraggio dei testi | Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni | (r =.581, p<.05) |
| | Interazione da parte dei docenti | Aumento delle competenze linguistiche da parte degli alunni | (r =.726, p<.01) |
| | Cultura del libro | Gli alunni chiedono di leggere ancora | (r = .769, p<.01) |
| | Monitoraggio dei lettori | Gli alunni chiedono di leggere ancora | (r =-.585, p<.05) |
| | Monitoraggio dei testi | Gli alunni chiedono di leggere ancora | (r =.585, p<.05) |
| | Cultura del libro | Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi | (r = .737, p<.01) |
| | Lettura dialogata | Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi | (r =.793, p<.01) |
| | Interazione da parte degli alunni | Gli alunni intervengono con domande frequenti | (r =.615, p<.05) |
| | Cultura del libro | Miglioramento dell'attenzione da parte degli alunni | (r = .826, p<.01) |
| | Lettura dialogata | Miglioramento dell'attenzione da parte degli alunni | (r =.785, p<.01) |
| | Monitoraggio | Miglioramento dell'attenzione da parte degli alunni | (r =.592, p<.05) |
| | Monitoraggio | Percentuale di incremento nella disposizione immediata all'ascolto | (r =.805, p<.01) |
| | Cultura del libro | Percentuale di incremento nei tempi di lettura | (r = .779, p<.05) |
| | Cultura del libro | Gli alunni dimostrano interesse verso l'attività di lettura | (r = .743, p<.01) |
| Cultura del libro | Arricchimento del vocabolario | (r = .847, p<.01) | |
| Gruppo 'B' | Interazione da parte degli alunni | Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni | (r =-.650, p<.05) |
| | Interazione da parte dei docenti | Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni | (r =.650, p<.05) |
| | Interazione da parte dei docenti | Gli alunni chiedono di leggere ancora | (r =.862, p<.05) |
| | Aspetti organizzativi | Incremento del livello di capacità empatiche da parte degli alunni | (r = .815, p<.05) |
| | Monitoraggio dei lettori | Gli alunni intervengono con domande frequenti | (r =-.634, p<.05) |
| | Monitoraggio dei testi | Percentuale di incremento nei tempi di lettura | (r =.663, p<.05) |
| | Monitoraggio dei testi | Gli alunni fanno riferimenti ad eventi personali | (r =.864, p<.01) |
| | Comunità di lettori | Gli alunni propongono/portano testi da leggere | (r = .659, p<.05) |

Effects of Reading

Come si evince dalla Tab. 2 emergono correlazioni significative, positive e negative per entrambi i gruppi, in relazione alle categorie e sottocategorie prese in esame, con particolare riferimento ai benefici ed al piacere mostrato nei confronti della lettura che le insegnanti hanno riportato.

6. Discussione dati e conclusioni

Come già affermato in questo lavoro, numerosi sono gli studi che dimostrano l'efficacia della lettura ad alta voce all'interno dei contesti scolastici, meno comuni sono le evidenze che descrivono le accortezze e le tecniche efficaci per produrre tali benefici. (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; Bartolucci & Batini, 2020; Batini 2022a; Batini 2002b; Batini et al., 2020; Duursma et al., 2008).

L'obiettivo del presente elaborato era quello di definire gli aspetti che rendono la pratica della lettura ad alta voce di migliore qualità.

In questo contributo abbiamo provato quindi a delineare due tipologie di lettori eccellenti, a partire dalle occorrenze che le insegnanti hanno riportato durante le interviste e che sono state categorizzate successivamente.

Per quanto riguarda le differenze delle medie tra i due gruppi, l'analisi ha permesso di evidenziare delle differenze tra gruppo 'A' e gruppo 'B'. Approfondendo i risultati del gruppo 'A' sembra che all'interno del gruppo siano percepiti maggiori benefici, riscontrabili sia all'interno del gruppo classe, sia in relazione ad alcune dimensioni individuali come la manifestazione di emozioni correlate all'esperienza, l'interesse dimostrato nei confronti dell'attività svolta e l'apprezzamento verso i testi scelti. Una possibile spiegazione della relazione tra questi aspetti potrebbe essere quella secondo cui ad una sensazione di benessere nel gruppo classe potrebbe corrispondere una maggiore possibilità di apprezzamento dell'attività svolta, dei testi letti oltre che una maggiore condivisione delle emozioni vissute.

Emergono, dalle percezioni degli insegnanti, inoltre benefici esterni al gruppo classe, che risultano rilevanti per una buona riuscita dell'attività di lettura, gradita non solo dagli studenti ma anche dagli altri attori che ne prendono parte. In linea a ciò il coinvolgimento dei genitori risulta di rilievo, così come la costruzione di una rete sociale di scambio e la collaborazione tra docenti/colleghe e dirigente.

In relazione al monitoraggio nel gruppo 'A' sembra ci sia una maggiore attenzione rivolta al lettore (osservare i segnali di stanchezza, i bisogni, il gradimento dei testi, l'attenzione); mentre nel gruppo 'B' il monitoraggio si declina prevalentemente come monitoraggio dei testi (alternare le tipologie di testi, alternare sessioni brevi a sessioni più lunghe, utilizzare testi di difficoltà differente, cambiare il testo scelto). I due gruppi si diversificano dunque in relazione a ciò. Inoltre, come già presentato, la sola sottocategoria 'Monitoraggio ai testi', tra tutte quelle prese in esame, ha riportato una differenza media percentuale tra i due gruppi pari a 13,61%, con predominanza del gruppo 'B'.

Nel gruppo 'A', dunque, pare che il fatto di porre attenzione a più dimensioni agisca conseguentemente su più aspetti, producendo una più ampia varietà di effetti che emergono con percentuali di risposte maggiori rispetto al gruppo 'B'.

Inoltre un ulteriore aspetto da tenere in considerazione nella lettura di questi risultati riguarda il considerare che nel gruppo 'B' non risultano evidenze che possano essere collocate all'interno di alcune categorie emerse dall'analisi delle interviste. Da questo ci saremmo aspettati una differenza media percentuale nel gruppo 'B', rispetto al gruppo 'A', in almeno una delle categorie.

L'analisi delle correlazioni trova riscontro nella letteratura di riferimento (Batini, 2021, 2022b; Fisher et al., 2004; Maneka & Frankel, 2018).

Dare importanza alla cultura del libro, al monitoraggio, alla lettura dialogata permette di costruire una pratica di lettura efficace e si evincono infatti numerose correlazioni positive con aspetti legati al piacere

Effects of Reading

della lettura e con i benefici riscontrati da parte delle insegnanti all'interno del gruppo classe (Kalb & Van Ours, 2014; Sénéchal et al., 2002).

Ad esempio l'Incremento dell'attenzione' risulta correlare positivamente con la 'Cultura del libro' ($r = .826, p < .01$); 'Lettura dialogata' con l'Incremento delle abilità di concentrazione' ($r = .731, p < .01$), mentre il 'Monitoraggio' con l'Incremento percentuale della disposizione immediata all'ascolto' ($r = .805, p < .01$).

Queste correlazioni prevalgono all'interno del gruppo 'A', coerentemente con i risultati emersi dal confronto dei due gruppi, in quanto il gruppo 'A' riscontra maggiori benefici complessivamente ed in particolare nell'area cognitivo-linguistica (Batini et al., 2020; Farrant & Zubrick, 2013; Gold & Gibson, 2001; Hutton et al., 2017).

Emergono inoltre forti correlazioni con dimensioni legate al piacere della lettura in senso più ampio come ad esempio tra 'Cultura del libro' e 'Interesse mostrato dai ragazzi verso l'attività di lettura' ($r = .743, p < .01$) e tra 'Lettura dialogata' e 'Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi' ($r = .793, p < .01$) (Merga, 2019).

Complessivamente all'interno del gruppo 'A', nel quale maggiori sembrano essere le attenzioni tenute e la disponibilità a lavorare su più aspetti, le correlazioni emergono sia in relazione ai benefici e sia in relazione all'impatto che la lettura ad alta voce ha sugli studenti e sull'ambiente in generale.

Gli 'Aspetti organizzativi', presentano invece un numero ridotto di correlazioni, coerentemente con i valori percentuali più bassi emersi per questa categoria (7%).

Solo all'interno del gruppo 'B', emerge una correlazione positiva tra gli 'Aspetti organizzativi' e l'Incremento delle capacità empatiche' ($r = .815, p < .05$), aspetto non rilevato nel gruppo 'A' (Aram & Shapira, 2012; Batini & Luperini et al., 2021).

In conclusione, ciò che questo studio ha messo in evidenza è che esistono tre aspetti imprescindibili che tutti i docenti eccellenti intervistati, i quali hanno attuato la pratica della lettura ad alta voce in modo strutturato e duraturo, hanno riportato come fondamentali: 'Cultura del libro'; 'Aspetti organizzativi'; 'Lettura Dialogata' (Ariail & Albright, 2005; Merga, 2019). Appare di particolare interesse, per quanto osservato in questo studio, anche la categoria relativa al 'Monitoraggio' dell'attività di lettura.

Inoltre, per quanto uno degli obiettivi iniziali di questo studio fosse quello di evidenziare dei profili di insegnanti eccellenti, abbiamo osservato come questo appaia difficile, riscontrando tuttavia la possibilità di identificare alcune azioni ed attenzioni che permettono agli insegnanti di portare avanti la pratica della lettura ad alta voce, ottimizzando così gli effetti.

Alcune criticità del presente lavoro appaiono connesse alla ridotta numerosità del campione preso in esame ed alla necessità di ulteriori approfondimenti. In particolare i prossimi lavori si concentreranno sull'individuare e spiegare le eventuali variazioni presenti anche all'interno dello stesso gruppo.

Credits

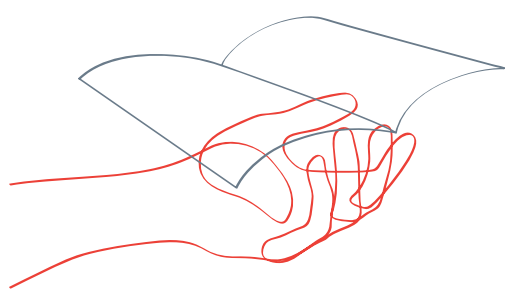
Questo lavoro è stato svolto nell'ambito del progetto di ricerca '*Leggere: Forte!*' finanziato dalla Regione Toscana. '*Leggere: Forte!*' è condotto con la partnership e il coordinamento scientifico della Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia e il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), del Cepell (Centro per il libro e la lettura del Ministero della Cultura), di Indire (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa) e la collaborazione di LaAV (movimento di volontari della lettura ad alta voce) Associazione Nau-sika. Il team di ricerca ha svolto le indagini e le analisi in totale indipendenza dai finanziatori.

Riferimenti bibliografici

- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 7, 582-591.
- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University, Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Parent-Child Shared Book Reading and Children's Language, Literacy, and Empathy Development*, 55-65.
- Ariail, M., & Albright, L. K. (2005). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 69-89.
- Arnold, D., & Doctoroff, G. (2003). The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children. *Annual review of psychology*, 54, 517.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242.
- Batini, F. (2022a). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2022b). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Carocci.
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. Franco Angeli.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti Scuola.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L. & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8, 12, 49-68.
- Batini, F., & Giusti, S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Franco Angeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Franco Angeli.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 9, 1, 12-48.
- Batini, F., Susta, M., Mancini, A., Brizioli, I., & Scierri, I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Boomstra, N., van Dijk, M., Jorna, R., & van Geert, P. (2013). Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 183, 11, 1605-1624.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. (2005). The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of children*, 139-168.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33, 3, 280-293.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Freschi, E. (2018). Quale approccio alla lettura prima di saper leggere", *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 51-66.
- Gherardi, V. & Manini, M. (Eds.) (2001). *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*. Carocci.
- Godde, E., Bailly, G., & Bosse, M. L. (2022). Pausing and breathing while reading aloud: development from 2nd to 7th grade in French speaking children. *Reading and Writing*, 35(1), 1-27.
- Gold, J., & Gibson, A. (2001). Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, 32(7), 14-21.

Effects of Reading

- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2013). Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education, 90*(1), 54-60.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 3, 330-350.
- Hulsey, L. K., Aikens, N., Kopack, A., West, J., Moiduddin, E., & Tarullo, L. (2011). *Head Start children, families, and programs: Present and past data from FACES* (No. f21c77490c48428297598d7d24228afd). Mathematica Policy Research.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., C-Mind Authorship Consortium (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics, 136*(3), 466-478.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *The Journal of Pediatrics, 191*, 204-211.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review, 40*, 1-24.
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher, 60*(7), 668-675.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Maneka, D. B., & Frankel, K. K. (2018). Oral reading: practices and purposes in secondary classrooms. *English Teaching: Practice & Critique, 17*(4), 328-341.
- Marchessault, J. K., & Larwin, K. H. (2014). The Potential Impact of Structured Read-Aloud on Middle School Reading Achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 3*(3), 187-196.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology, 31*(4), 427-443.
- Merletti, R. V. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori.
- Merga, M. K. (2019). How do librarians in schools support struggling readers? *English in Education, 53*(2), 145-160.
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read Aloud: a Literacy Activity in Elementary School. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education, 3*(2), 55-61.
- Robasto, D., Castellani, A., & Barbisoni, G. (2022). Perceived Benefits of Reading Aloud in Preschool: Analysis of a Monitoring Tool for the 0-6 Age Group. *Educare alla lettura*.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 290-322.
- Sénéchal, M. (2015). Young children's home literacy. *The Oxford handbook of reading, 397-414*.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin Books.
- Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Donegan, R. E. (2019). Retention of reading intervention effects from fourth to fifth grade for students with reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly, 35*(3), 277-288.



Perceived benefits of reading aloud in preschool: analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group*

Benefici percepiti della lettura ad alta voce in età prescolare: analisi di uno strumento di monitoraggio per la fascia d'età 0-6

Daniela Robasto

Professor (Associate) Experimental Pedagogy | University Of Turin | daniela.robasto@unito.it

Aurora Castellani

Research fellow | University of Perugia | aurora.castellani7@gmail.com

Giulia Barbisoni

Research fellow | University of Perugia | barbisoni.g@gmail.com

ABSTRACT

In an extremely complex framework such as the Italian education system, which moves between innovative impulses and a tendency towards conservation, emerges the need to promote teaching practices that make it possible to increase literacy levels from early childhood. This study fits into this panorama, within the broader context of '*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*', an educational policy promoted by the Tuscany Region in collaboration with the University of Perugia. The purpose of this study is to investigate what emerged from the subjective perceptions of educators and teachers who joined the action-research project, systematically and intensively reading aloud to children aged 0-6 in various educational services, through the analysis of a monitoring tool: an ongoing semi-structured diary. This study also aims to understand whether the subjective perceptions of educators provide support to the evidence in the literature on the positive effects of reading aloud in the development of pre-school children. The diaries compiled by educators provided important insights with respect to the improvement of different dimensions perceived as related to the practice of reading aloud: cognitive, emotive-relational, linguistic and interest. Finally, limitations, implications and future prospects of the present study will be discussed.

Keywords: reading aloud, semi-structured diary, educational policy, effects of reading aloud

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2022

Citation: Robasto, D., Castellani, A., & Barbisoni, G. (2022). Perceived benefits of reading aloud in preschool: analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 55–75. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-05>

Corresponding Author: Daniela Robasto | daniela.robasto@unito.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2022-05

* This article is the result of the joint work of the authors. §§ 1, 2.1, 2.2 are to be attributed to A. Castellani; § 2.3 is to be attributed to D. Robasto; §§ 3,4 are to be attributed to G. Barbisoni; the § 5 is to be attributed to the joint collaboration of A. Castellani and G. Barbisoni. The entire drafting of the article, the methodological process and the data analysis were carried out under the supervision of D. Robasto.

1. Introduction

It is not easy to outline a picture that takes into account the complexity of the Italian educational system, but a starting point might be to reflect on the fact that, no matter how hard we try to think of it as an open system, it still remains a predominantly closed system. Evidence of this is the persistent presence of school programs and the difficulty for teachers to abandon them, despite the fact that they have long since been replaced by the National Directions (Bottoni & Gianfreda, 2005; Ricerca, 2012). The school program, by definition, does not consider individual differences, contextual and social changes, along with priorities that change over time (Batini & Bartolucci, 2016a). Further evidence of a system that remains closed is the presence of evaluation criteria based on predetermined numerical indices or 'judgments' that inevitably reduce the person and his or her experience within the school to a value with little possibility of expression (Butera, 2006; Batini, 2022a) and a didactics that is still almost totally frontal, far from an active typology (Batini & Bartolucci, 2016a; Scierri et al., 2018).

Another relevant dimension concerns that Italy scored below the OCSE average in reading and science literacy. The average performance of Italy decreased after 2012 (Palmerio, 2021; Schleicher, 2019); Individuals with low literacy levels follow reduced educational pathways, are less likely to find a job, and are more likely to fall into low-income categories (Batini, 2022b). Populations with lower literacy rates also have poorer health status (Weiss et al., 1991) and less ability to take care of the latter (DeWalt & Pignone, 2005).

Today we often talk about the processes of social inclusion, referring also to an educational system that should enable every child and adolescent to fully access the resources possessed by society. These resources include the skills of language possession and access to culture such as the ability to read and understand written texts (Anello, 2013). However, as argued by Barzon (1992), the relationship with text within school is expressed almost exclusively through two systems: free reading and guided reading. In the first case, teacher interference is minimal in favor of an exclusive relationship between reader and text; in the second case, it is a teaching practice aimed at the transmission of skills that can be acquired by reducing the text to an object of study. It then becomes central to try to effectively relate educational objectives and teaching tools that aim to implement them (Anello, 2013).

One possible strategy to handle this situation, in order to reach the greatest number of children and young people in an inclusive and democratic way, could be to propose an action on the entire educational system, through active teaching practices that allow to increase literacy levels (Batini, 2022b). In this context, '*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*' was born, a research-action project promoted by the Tuscany Region in collaboration and with the scientific coordination of the University of Perugia (FIS-SUF Department – Philosophy, Social, Human and Training Sciences), Cepell ('Center for books and reading' of the Ministry for Cultural Heritage and Activities), the Regional School Office for Tuscany and Indire (National Institute for Documentation, Innovation, and Educational Research) (Batini, 2021a).

The project was launched in 2019 and, having reached its third year of continuity, constitutes an educational 'policy', as it has the multi-year goal of ensuring that reading aloud, conducted in a daily, intensive and systematic manner, is inserted in the didactics of the Tuscan education and training system. Another purpose of the project is to prevent early school leaving and to ensure that educational success becomes a concrete possibility for all children and young people (Batini, 2021a).

The reading aloud method implemented within the project provides for the continuous training of teachers, a system of monitoring and supervision meetings, aimed at supporting the development of the practice, within the various services and educational institutions, the involvement of experts who help teachers and educators in running the project, the use of a shared monitoring tool and a quantitative and qualitative survey of the ex ante and ex post effects of the training period.

In various researches conducted with children, it was possible to confirm positive and relevant effects

Effects of Reading

produced by exposure to reading aloud on different dimensions: emotive-relational dimensions such as emotional literacy and understanding and recognition of emotions (Batini, 2018; Batini et al., 2013; Buccolo, 2017), cognitive dimensions (Batini et al., 2018; Lawson, 2012) and linguistic dimensions (Duursma et al., 2008), both with respect to the expressive level (Baker et al., 2013) and to the receptive level (Al-Mansour, 2011).

Based on these evidences, the exposure to reading aloud conducted in a systematic way could also favor the development of many of the skills necessary in the first years of school and beyond (Bartolucci & Batini, 2020), therefore the project proposes the reading of stories made by the teachers. The role of all teachers becomes central: they read aloud to their students, during school hours, from nursery to secondary schools.

The proposed method is a flexible practice but based on clear principles (Batini, 2022b):

- systematicness: reading is carried out consistently, it is not an occasional activity. It is a practice that cannot be improvised but needs to be carefully planned in the choices, in the methods of conducting, in the spaces and times selected (Batini, 2021b, 2022b; Batini & Giusti, 2021, 2022);
- frequency: Reading is conducted daily (with a minimum of three sessions per week). This guarantees its function of growth, development, strengthening (Batini, 2021b, 2022b; Batini & Giusti, 2021);
- intensity: the duration of the initial sessions is established according to the level of the class group. Then gradually reading times increase, hopefully arriving at an hour (Batini, 2021b, 2022b; Batini & Giusti, 2021, 2022);
- progressivity: the progress of the selection of texts starts with simpler and more accessible stories according to age, in terms of linguistic complexity, quantity of images, comprehension skills required, and then gradually increases the complexity (Batini, 2021b, 2022b; Batini & Giusti, 2021, 2022);
- bibliovariety: having a wide range of choices is essential. Allowing students and children to encounter different types of themes, authors, stories and characters, involve them in choices, probe their tastes and select themes according to the class group is fundamental (Batini, 2021b, 2022b; Batini & Giusti, 2021, 2022).

Within the broader context of the educational policy of *Leggere: Forte!* this research aims to conduct a descriptive analysis, based on the subjective perceptions of educators and teachers who have joined the project by systematically and intensively reading to children of 0-6 years old by means of a shared monitoring tool that will be presented later: the diary. A further purpose of this study is to understand whether the subjective perceptions of teachers provide support to the evidence in the literature about the effects of reading aloud and to the inclusion of reading aloud, conducted according to the principles listed above, as a teaching practice in educational services for the 0-6 age group.

2. Data collection tools

2.1 Purpose

The diary represents a dual function tool: the diary has a reflection and a research function but, first of all, is intended to contribute to personal growth and therefore to the skills development of students, intern and professionals. The diary allows you to focus on specific dimensions and reflect on them during and after the 'path' that is taking place. It also allows you to observe yourself and to improve the process of consolidation of learning and of structuring memories. The decision to create and use this tool was therefore carried out with different goals. First of all, to offer the educational services participating in the project

Effects of Reading

a useful tool to reflect on the activities carried out, on the progress of the practice of reading aloud (in terms of perceived and directly observed quality) but, also to allow the implementation of a series of adjustments or strategies to best conduct the practice and optimize it. Another goal is to keep track of the development path of children and adolescents. The diary foresees the reflection on the effects perceived subjectively by the educators with respect to cognitive dimensions such as attention and memory, to linguistic aspects concerning verbal manifestations and comprehension skills. A tool for monitoring the work done but also the development of children and adolescents. The diary was also conceived as an opportunity for discussion and exchange amongst colleagues who share the practice of reading aloud within the same section or the same service / institute. Understanding and sharing choices and methods is an opportunity to encourage the construction of a network, aiming to the improvement and diffusion of this educational policy. The semi-structured diary was also created as a useful tool for the Tuscany Region to monitor the progress of the project. The diaries were also an essential tool for the research group in order to monitor the training, understand its progress, detect critical issues and strengths and detect the perceptions found by all those who practiced the reading aloud in a systematic and intensive way, about different dimensions: reading time, cognitive benefits, satisfaction levels, type of reading carried out, critical issues, linguistic benefits, emotional states of students and teachers. This contribution will address the structure and the results that emerged from the diaries compiled by the educational services for the 0-6 age group.

2.2 Factors investigated

The diary consists of three parts. In the first part of the diary general information was requested (Tab. 1) with the aim of subsequently organizing the data in a database that would allow to distinguish the diaries sent from the individual sections of the different educational services (nursery schools or educational services 3-6 age), over the weeks, the number of educators involved by section and the geographical distribution of services.

Table 1. Part 1 of the diary: general information requested to Educational Services

| General informations |
|--|
| Email address |
| Reference week |
| School |
| Early childhood education service |
| Section |
| Municipality |
| City |
| Education area |
| Names of section's reference teachers (name and surname) |
| Section size |

The second part includes four sections to be completed daily (Tab. 2).

Table 2. Second part of the diary: section for daily compilation

| Section for daily compilation (from Monday to Friday) |
|---|
| Reading time in minutes |
| Actual attention time |
| Books and titles selected |
| Perceived satisfaction |

In the *Reading time in minutes* section, teachers have to input the total sum of minutes of reading conducted in one or more sessions throughout the same day. In the *Actual Attention Time* section, multiple choice answers have been provided. In the *Selected Readings* section, the possibility of open answers has been provided to insert the titles of the chosen texts. In the *Perceived satisfaction section*, a 5-points Likert Scale has been provided, where 1 indicates the lack of satisfaction and 5 the maximum level. If the reading was not conducted on that day, for each section the possibility of a NE (Not Executed) answer has been included. Although these four sections are filled in daily, it is requested to send a weekly diary therefore, to facilitate everyone in the compilation, a pdf model was sent during the training and monitoring meetings, with a grid where the participants were presented with the days of the week and, for each day, a space has been provided to enter the reading times, those of attention, the readings chosen and the level of satisfaction.

The third part concerned the sections with weekly compilation (Tab. 3). In this part it was asked to consider the response of each item as an average indicator, it was therefore asked to make an overall estimate of the weekly trend of these levels.

Table 3. Part 3 of the diary: Sections to be filled in weekly and related methods of replying

| 0-6 Educational Service | |
|--|---|
| Medium level of immediate readiness to listen to the reading | Likert Scale 1 (Slow) - 5 (Immediate) |
| Medium level of attention | Likert Scale 1 (Low) - 5 (High) |
| Medium level of interest | Likert Scale 1 (Low) - 5 (High) |
| Is there a ritual performed to start the reading activity? If so, which one? | Multiple choice answer |
| Expressions of interest from children | Multiple choice answer |
| Frequency of verbal manifestations | Multiple choice answer |
| Types of verbal manifestations | Multiple choice answer |
| Cognitive benefits found | Multiple choice answer |
| Criticalities found | Likert Scale 0 (Absent) - 5 (Frequent) |
| Any types of critical issues encountered | Multiple choice answer |
| Average level of satisfaction with the books read by the educator / teacher | Likert Scale 0 (Poor) - 5 (Excellent) |
| Average level of the educator / teacher's emotional state during reading | Likert Scale 0 (Unease) - 5 (Ease) |
| Briefly describe your emotional state this week | Open answer |
| Additional benefits and / or gains related to reading activity | Multiple choice answer |

Effects of Reading

| | |
|--|-------------------|
| General evaluation of the weekly experience | Likert Scale 1-10 |
| Comment on the weekly experience | Open answer |
| Children's commentary on the weekly experience | Open answer |

2.3 Construction and administration of the instrument

Within the project '*Leggere Forte!: Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*', in order to obtain a continuous recording of the information and subjective perceptions of all the educators and teachers who adhere to it, with respect to the progress of the practice of reading aloud at the within the education services, a semi-structured on-going diary was developed. A diary has been planned for each level of education: Educational services for the 0-6 age, Primary and Secondary Schools. The compilation of the diary is intended by class, therefore each diary refers to the class / section in which the reading aloud is carried out. The diary included more structured parts based on the use of multiple choice response modes and Likert scales and some parts in free text. After having explored the possibility of creating the tool through various e-learning platforms, the decision fell on the Google Modules tool¹.

The diary has been designed for all those who have joined the project until the end of school activities, in order to encourage reading for as long as possible. Despite the ideal goal of compiling the diary until the end of school activities, a minimum of ten diaries in ten weeks was requested. The diary was also compiled by those who adhered to the detection of the effects and was part of the experimental group. To begin the compilation of the diary, the experimental classes had to wait for the administration of the standardized incoming tests. Overall, the number of diaries sent exceeded 25,000. As regards the 0-6 age group, the weekly compilation of the diaries saw involvement of 1,028 classes (636 for the 0-3 age group and 392 for the 3-6 age group) and 15,653 children (8,126 for 0-3, 7,527 for 3-6).

3. Data analysis

The answers received from the weekly diaries were extrapolated and divided for each school grade. The analysis was conducted on the responses provided by all the teachers who took part in the project. A database was created within which the data was organized based on the order of arrival of the diaries for each structure participating in the project, divided into educational areas. The analysis was carried out on quantitative and qualitative data, i.e. working on the one hand on numerical data –Likert scales - and on the other hand on the categorization of open answers and on the calculation of the percentages related to the answers of multiple choice questions.

The following exclusion criteria were selected:

- less than 4 diaries sent;
- 4 or more consecutive weeks of interruption of reading aloud activity;

1 The diary was obtained after the preparation of several versions, with the aim of making the tool as intuitive as possible. At the same time, a video tutorial was created and edited to provide information on how to use the instrument. For each version of the diary, a screencast of an exemplary compilation was created, preceded by an introduction on the roles and functions of the diary through a guide voice during the playback of the video.

Effects of Reading

- ratio between actual reading days and number of diaries sent less than 50%;
- difference between the average reading time of the last week and the first week equal to or greater than -10 minutes.

The results presented here specifically concern the 0-6 age group. The final sample for this age group is made up as follows: 591 classes (505 of 0-3 and 86 of 3-6) who overall sent 8,636 diaries (5,310 for 0-3 and 3,326 for 3-6).

As regards the scores obtained on the questions with numerical scale, line graphs were drawn up to visualize the trend of the variables in relation to time. The variables considered are the following: trend of the average weekly reading time, trend of the average level of weekly attention, trend of the average level of weekly perceived interest, trend of the average weekly score of the evaluation of the experience.

For the multiple-choice questions that required the choice of one or more answers, the frequency percentages of each answer option were calculated. The variables considered for the 0-6 age group were: expression of interest by children, types of verbal manifestations, cognitive perceived effects, additional benefits related to reading.

The open questions provided a space for comments and reflections to investigate teachers' point of view on the weekly trend of the reading aloud experience. The qualitative analysis of the answers to this type of questions allowed us to deepen some aspects related to teachers' experience and perception during the progress of reading training. A manual analysis was conducted (without software support) on the content of the answers on a total of 521,680 characters: through an open coding, the teachers' comments were read and compared to identify thematic nuclei of interest. This coding strategy made it possible to derive the classification categories from the text analysis based on recurring thematic areas; the categories were gradually defined and used to categorize the data subsequently considered; the data that did not fall within the defined categories led to the generation of new labels. To add depth and structure to existing categories, in a second phase, relationships between them were identified and, through a selective coding, superordinate categories were defined in order to group and synthesize, on the basis of these relationships, the categories that emerged in the first phase. This step made it possible to reassemble the data that was split into separate categories by open encoding. On the total of the answers obtained, 8 categories were identified based on recurring thematic areas and their frequency was calculated within the reports. Finally, the frequency percentages of each category were calculated on the total of occurrences. A category of 'Other' type has been provided to collect those comments that have registered very low frequency and cannot be ascribed to the classification system set up. Since the open questions were not compulsory, the number of answers on which the analysis was conducted is numerically lower than the total number of diaries sent.

Thus the qualitative analysis of the corpus of open questions led to the construction of a categorical structure starting from the texts themselves. The following table (Tab. 4) illustrates the structure of the categories emerged for the 0-6 age group.

Table 4. Categorical structure emerged for the age group 0-6

| Categories | Description | Examples of evidence |
|---|---|--|
| Aspecific positive feedback | Positive comments on weekly trend of reading aloud activity without specifications | 'Satisfying experience' 'Positive'; 'Great' |
| Aspecific negative feedback | Negative comments on weekly trend of reading aloud activity without specifications | 'Hard'; 'To improve'; 'Strenuous activity' |
| (Cognitive, linguistic, emotional-relational) effects | <p>Comments highlighting observed improvements in children's emotional, cognitive and language skills</p> <p>– Cognitive benefits concern the increase in attentional levels, the improvement of mnemonic skills, predisposition to listening, critical and reflective thinking, problem-solving and creative thinking</p> <p>– Linguistic benefits concern the development of non-verbal language, the reproduction of sounds and words, the increase of the vocabulary and text comprehension ability</p> <p>– Emotional-relational benefits refer to improvements in socio-relational skills, empathy and understanding of the other (taking other's point of view), ability of self-expression, emotional sharing and creation of a better class climate and group cohesion</p> | <p>'The attention span of the children has risen a lot, they manage to listen for a long time and ask the educators to read aloud themselves'</p> <p>'During the school day, the children through play represent actions and characters of the stories read, bringing out problems and possible solutions'</p> <p>'They are passionate about stories and fantasize about the adventures of the protagonists by making hypotheses about possible new scenarios deriving from the book's ending'</p> <p>'Cognitive baggage increased considerably and lexical contribution improved'</p> <p>'They also learned a lot of new words'</p> <p>'There are many requests for explanations of the terms come from some three-year-old children and this makes us very happy, the older ones underline concepts and try to give explanations of situations encountered in the stories'</p> <p>'The children respected the choices of others and waited their turn. We have chosen many readings that have brought out emotional states connected to the chosen texts'</p> <p>'Some stories read, such as 'The dream of Matthew', give rise to group conversations through which children tell and express themselves'</p> <p>'We found an empathy in the children in identifying with the characters they met'</p> |
| Interest and participation | Comments that bring out satisfaction and appreciation by teachers, perceived interest in children, participation and interventions during reading activity | <p>'The children let themselves be involved and entertained'</p> <p>'Children await the moment of the day dedicated to reading and interact with enthusiasm'</p> <p>'Positive experience, which has lost the children to stimulate their curiosity and ask various questions about the situations encountered'</p> |

Effects of Reading

| | | |
|--|---|---|
| Reading attitude | Comments on the improvement of the relationship with books and reading, request for books and / or to continue reading activity | <p>‘It was interesting to observe how this week they have reached a capacity of autonomy such as to choose the books themselves to be included in the reading session’</p> <p>‘During this week the children have asked us several times to read even at the moment of welcome, anticipating the reading session’</p> <p>‘Parents say that at home boys and girls often choose from the library or, those who have already developed verbal language, ask to read the same readings that are done in the nursery’</p> |
| Good practices related to reading activity | Evidence of the introduction of good practices related to reading activities such as the establishment of a reading routine in the school everyday life, bibliodiversity and enrichment of the class library, involvement of colleagues, families, libraries and/ or associations and carrying out of educational activities related to reading | <p>‘Many new texts have been read, some borrowed from the library, others received as a gift from the Municipality’</p> <p>‘The meeting with the LaAv volunteers was nice and I was amazed at how much the children have kept their level of attention high’</p> <p>‘The children looked forward to the video readings that the teachers sent out daily’</p> |
| Critical issues | Evidence of difficulties encountered during reading training, such as a low or fluctuating level of attention in children, problems related to the pandemic situation, lack of time and organizational difficulties, inadequate choices of books, no collaboration between colleagues | <p>‘Difficulty reading with the masks for a prolonged time, the need to lower the masks to emphasize the facial expressions and create a more engaging reading’</p> <p>‘The children this week were more tired and had difficulty paying attention on some days’</p> <p>‘Doing the activity is quite difficult, due to the routine and scheduling activities’</p> |
| Other | Comments that do not fall within the other identified categories | <p>‘This week we did some reading in the garden’</p> <p>‘We noticed during this week that many of the children preferred to play together with the various games available’</p> <p>‘Heterogeneous reading with 4-year-old and 5-year-old children’</p> |

4. Results

To visualize the trend of the weekly average reading time and the weekly average perceived attention level, in relation to the ten weeks of conducting the practice, two line graphs were drawn (Fig. 1 and 2). The lines of each graph differentiate the educational services dedicated to the 0-3 and 3-6 age group. Tab. 5 shows the weekly average reading times (10 weeks) separately for the 0-3 and 3-6 group.

Table 5. Average Weekly Reading Time (Week 1 to Week 10)

| Average weekly reading time | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Weeks | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0-3 age group | 24.03 | 26.95 | 28.74 | 29.61 | 30.97 | 31.71 | 32.78 | 32.99 | 34.00 | 33.80 |
| 3-6 age group | 26.21 | 29.30 | 30.22 | 31.48 | 31.83 | 33.01 | 33.96 | 34.68 | 34.83 | 36.28 |

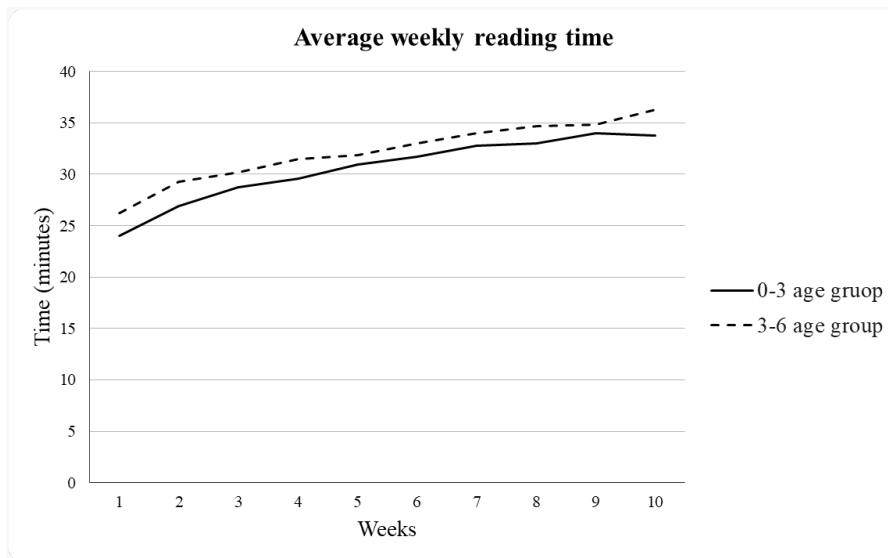


Figure 1. Trend of the average weekly reading time (10 Weeks)

A gradual increase in the average weekly reading time is observed. In 50 days there is an increase in minutes ranging from 24.03 (week 1) to 33.80 (week 10) for the 0-3 year age group and an increase in minutes ranging from 26.21 (week 1) to 36.28 (week 10) for the age group 3-6 years. The graph shows a similar trend in the two groups: in both there is in fact a progressive increase in reading time. Tab. 6 shows the average weekly (10 weeks) levels of perceived attention separately for the 0-3 and 3-6 age groups observed using a Likert Scale from 1 (low) to 5 (high).

Table 6. Average Weekly Attention Level (Week 1 to Week 10)

| Average weekly attention level | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Weeks | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0-3 age group | 3.33 | 3.51 | 3.59 | 3.69 | 3.76 | 3.77 | 3.85 | 3.87 | 3.98 | 4.06 |
| 3-6 age group | 3.64 | 3.79 | 3.86 | 3.92 | 3.95 | 3.95 | 4.04 | 4.00 | 4.05 | 4.07 |

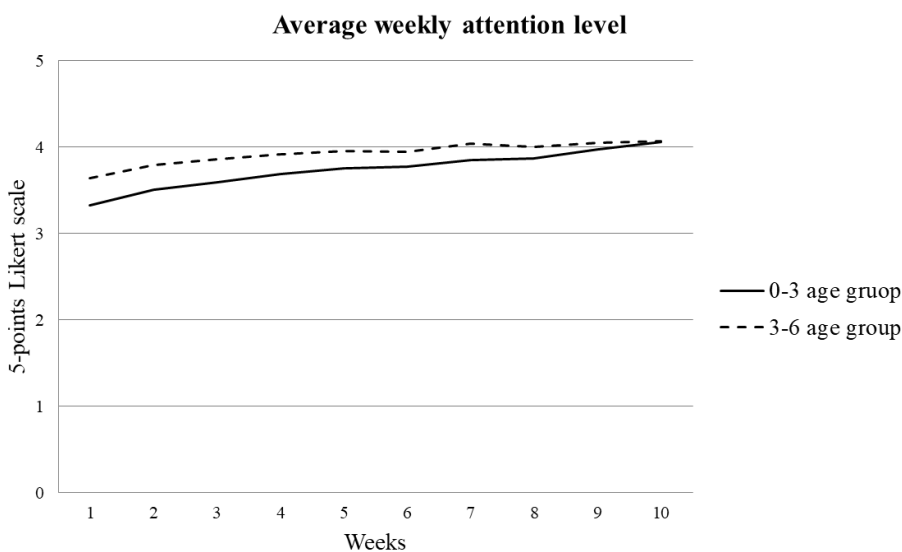


Figure 2. Time course of the average attention level (10 Weeks)

Effects of Reading

Also in this case there is a progressive increase in the average weekly attention level perceived. This was observed using a Likert Scale from 1 (low) to 5 (high)². In 50 days, there is an increase ranging from 3.33 (week 1) to 4.06 (week 10) for the 0-3-year age group and an increase ranging from 3.64 (week 1) to 4.07 (week 10) for the age group 3-6 years. The graph shows a similar trend in the two groups: in both there is in fact a progressive increase in the level of perceived attention which tends to converge in the last week under consideration.

Through a work of rereading and analyzing the questions with an open response method, the ex-post categories presented were defined. From an initial analysis of the ex-post categories, it emerges that the 'Aspecific positive feedback' represent the observation that has collected the most response in the open comments, thus becoming the most represented category (32.8%). Along with this, 'Interest and Participation' (20.3%) and 'Cognitive, linguistic, emotional-relational effects' (14.6%) are also two categories that are well represented in the diaries. 'Good practices related to reading activity' (11.7%) and 'Critical issues' (6.2%) collect numerous evidences albeit with lower percentages. 'Reading attitude' (5.8%), 'Aspecific negative feedback' (3.6%) and 'Other' (3.2%) are outlined as the categories with the least frequency of evidence in the observations of teachers (Fig. 3).

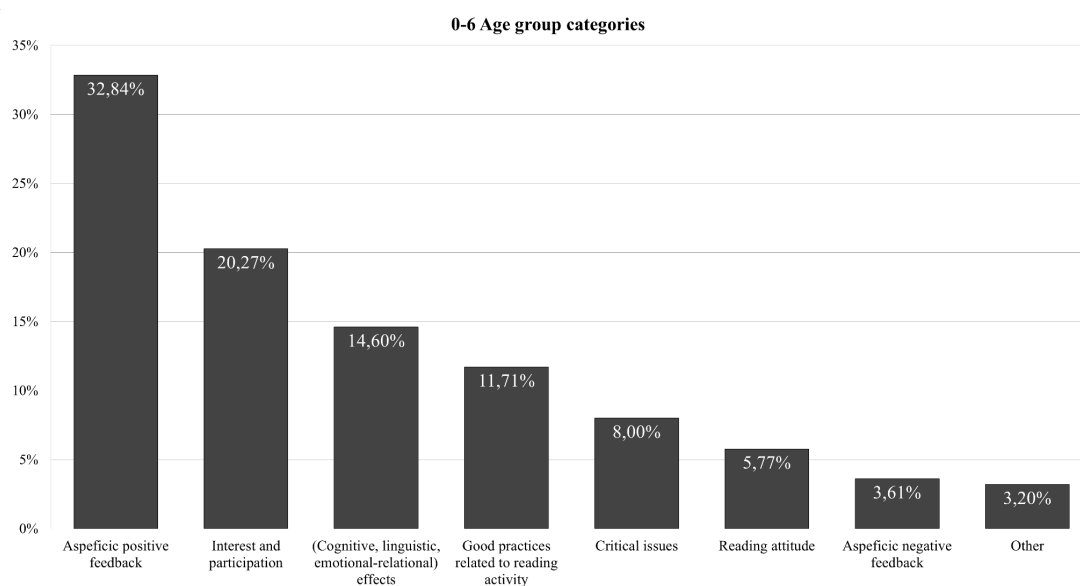


Figure 3. Percentage distribution of ex-post categories for Educational Services dedicated to the 0-6 age group

As previously illustrated, the questions in the diary that provided for an open answer method were not characterized by mandatory nature or by indications about the length and specificity of the type of answer, therefore, the sub-sample examined does not reflect the totality of the diaries sent. Consequently, taking

- 2 Although the Likert scale is a frequently used psychometric scale in questionnaires and surveys, particularly in social science research, it is specified that Likert scales can be subject to bias for various causes. Surely the use of this scale has been chosen with the awareness that each subject can establish the distance between the intervals he wants, independently of any other subject and nothing guarantees that different subjects order the sentences that undergo their evaluation in the same way (Marradi & Macrì, 2012). It is recognized that respondents can avoid using extreme response categories (central tendency bias); agree with the statements presented (compliance bias); or try to portray oneself in a more favorable light (social desirability bias), although designing a scale with balanced keying (an equal number of positive and negative affirmations) can obviate the problem of compliance bias, central bias and the social desirability are however limits taken into consideration, despite the large reference sample (Pimentel, 2010).

Effects of Reading

into consideration the sample obtained on the basis of the teachers who have chosen to answer the optional questions and taking into account that the category most represented by the evidence is ‘Aspecific positive feedback’, below is a detailed analysis of the deepening relating to the two additional categories represented mostly ‘Interest and Participation’ and ‘Effects’.

The evidence relating to the category ‘Interest and Participation’ represents 20.3% of the total. This data appears in line with the observation of the trend of the average level of perceived interest (Fig. 4), in response to reading aloud, over the weeks. The two lines represent separately the answers given for the 0-3 age group and for the 3-6 age group.

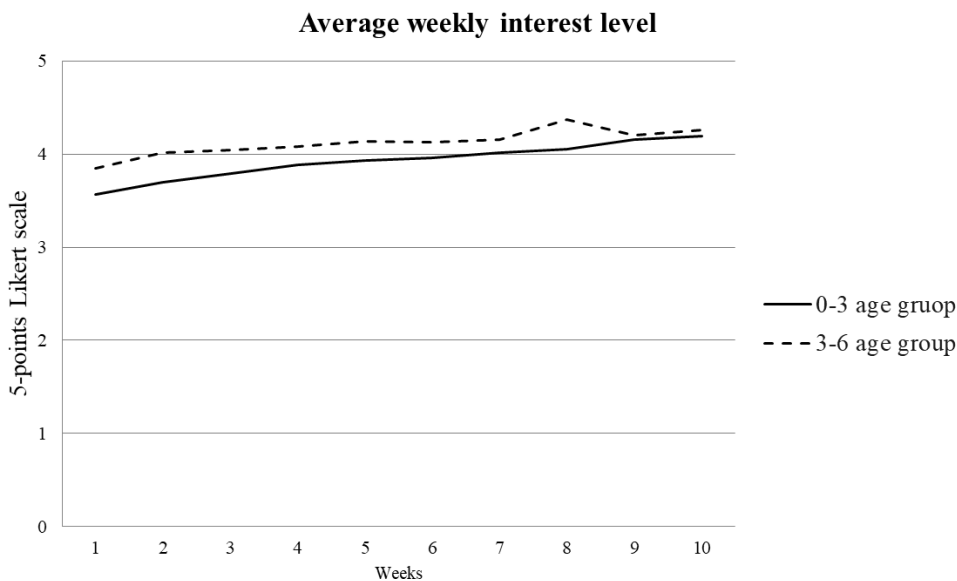


Figure 4. Time course of the average interest level (10 Weeks)

In 50 days there is a slight increase in the level of perceived interest 3.56 (week 1) to 4.19 (week 10) for the 0-3 age group and an increase ranging from 3.85 (week 1) to 4.25 (week 10) for the 3-6 age group (Tab. 7).

Table 7. Average Weekly Interest Level (Week 1 to Week 10)

| Average weekly interest level | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Weeks | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0-3 age group | 3.56 | 3.70 | 3.79 | 3.89 | 3.93 | 3.96 | 4.02 | 4.06 | 4.15 | 4.19 |
| 3-6 age group | 3.85 | 4.01 | 4.05 | 4.08 | 4.14 | 4.13 | 4.16 | 4.37 | 4.20 | 4.25 |

The weekly average level of interest perceived was assessed on a Likert scale of 1 (low) to 5 (high). It is observed that the interest perceived over the weeks, in response to the practice, has always been consistent. If the data on the trend of interest perceived over time and the frequency of evidence that emerged with respect to the category ‘Interest and Participation’ highlight how the practice of reading aloud has been appreciated over time by children and that this has happened with a rather constant trend, a further study of the ways in which teachers have perceived this interest allows the deepening of this dimension. Fig. 5 shows the response percentages obtained from the multiple-choice question: ‘Types of expression of interest of children’.

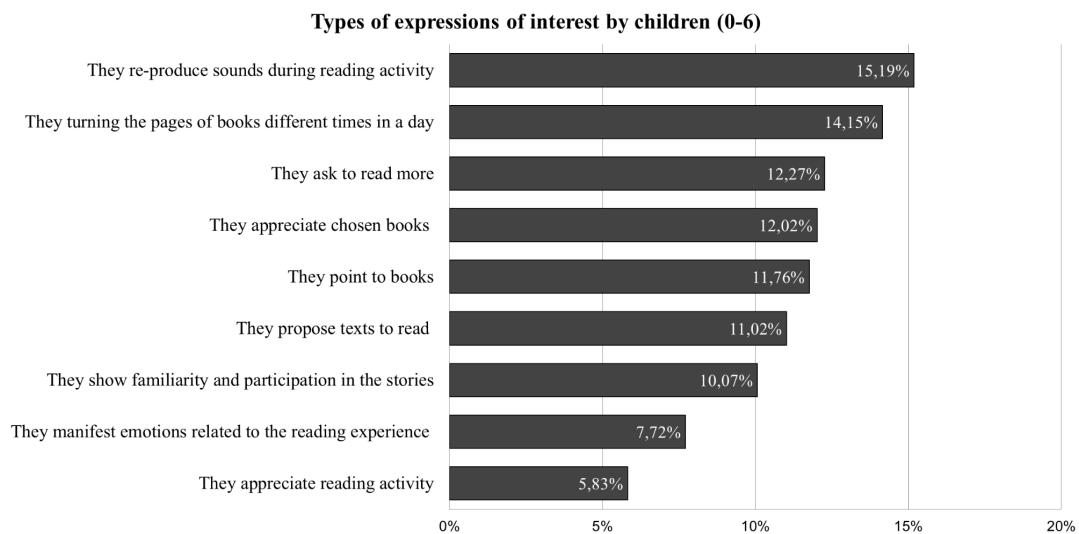


Figure 5. Distribution of response percentages as a function of the type of expression of interest of the children

From the distribution of the response percentages, it emerges that children manifest their interest through various more or less frequent ways. ‘They re-produce sounds during reading activity’ (15.19%) is denoted as the most frequently encountered manifestation. Additional methods of manifestation detected frequently are represented by ‘They turning the pages of books different times in a day’ (14.15%), ‘They ask to read more’ (12.26%), ‘They appreciate chosen books’ (12.02%), ‘They point to books’ (11.76%), ‘They propose texts to read’ (11.02%) and ‘They show familiarity and participation in the stories’ (10.07%). ‘They manifest emotions related to the reading experience’ (7.72%), ‘They appreciate reading activity’ (5.83%) are denoted as expressions of interest present albeit less frequently.

From the reading of all the evidence that emerged from the descriptive analysis of the diaries, which were found to be representative of the ‘Effects’ category, four clearly distinguishable thematic areas emerged. These observations have therefore made it possible to outline different types of benefits perceived teachers as related to the activity of reading aloud:

- Improvement of attentional levels
- Emotional-relational effects
- Linguistic effects
- Other cognitive effects

The frequency calculation relating to the occurrences for each of the thematic areas that emerged for the ‘Effects’ category is illustrated in Fig. 6.

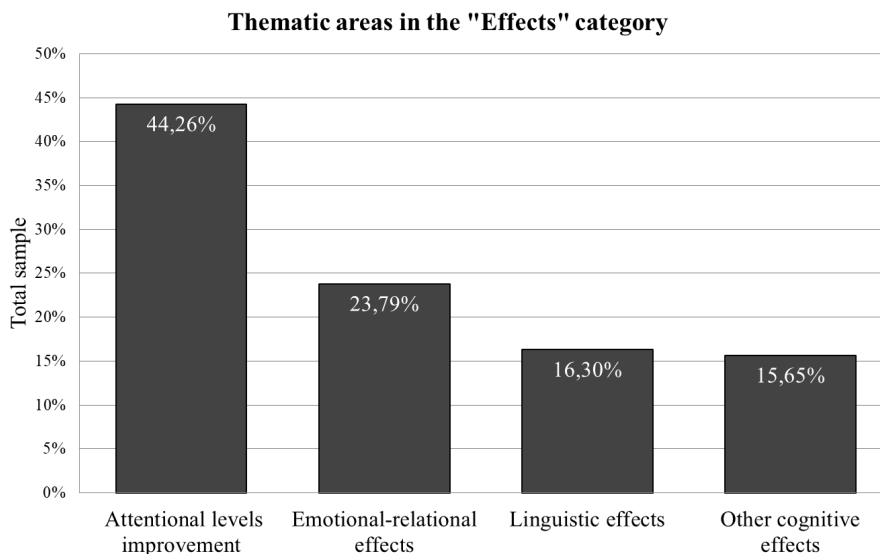


Figure 6. Distribution in percentages, by thematic areas, of the occurrences traced for the category: 'Effects'

The effects of reading aloud emerge in particular with regard to the improvement of perceived attentional capacity. This perceived improvement represents approximately half of the total evidence found for the 'Effects' category (44.26%). An effect of reading aloud is also observed on the emotional-relational dimension (23.79%), on the linguistic dimension (16.30%) and on other more general cognitive dimensions (15.56%). The data that emerged as regards the attentional benefits perceived is in tune with the answers provided by the teachers to the questions that provided for a multiple-choice answer mode. Considering the totality of the sample concerning all educational services for the 0-6 age group, when asked 'Cognitive benefits found', 43.46% reported: Improvement of attention; Increase of the ability to concentrate; Increased attention span and concentration.

A further analysis was conducted by dividing the total sample into performance groups. On the basis of the average reading time of the 0-6 age sample, two groups were identified: *Low average reading time group* composed of all services with a reading average below the sample average (<29 minutes) and *High average reading time group* with a reading average greater than equal to the sample average (≥ 29 minutes). A first comparison was conducted in order to verify the presence of an association between the average reading time and the perceived attention levels of children. The cases were therefore divided into two groups also on the basis of the perceived attentional levels compared to the sample average with respect to this variable: *Low average attention level group* (<3.8 on the 5-point Likert scale) and *High average attention level group* (≥ 3.8 on the 5-point Likert scale). The chi-square statistical technique was used in order to identify a possible relationship between the two variables under examination.

Table 8. Reading Time Groups* Attention Level Groups Crosstabulation table

| | | Attention Level Group | | Total | |
|--------------------|----------|-----------------------|-------|-------|-------|
| | | Low | High | | |
| Reading Time Group | Low | Count | 253 | 148 | 401 |
| | | Expected | 202,0 | 199,0 | 401,0 |
| | High | Count | 146 | 245 | 391 |
| | | Expected | 197,0 | 194,0 | 391,0 |
| Total | Count | 399 | 393 | 792 | |
| | Expected | 399,0 | 393,0 | 792,0 | |

Table 9. Results of Chi-Square test used to verify the independence between Reading Time and Attention Level

| Chi-Square Tests | | | | | |
|------------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|----------------------|----------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
| Pearson Chi-Square | 52,518 ^a | 1 | ,000 | | |
| Continuity Correction ^b | 51,493 | 1 | ,000 | | |
| Likelihood Ratio | 53,113 | 1 | ,000 | | |
| Fisher's Exact Test | | | | ,000 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 52,452 | 1 | ,000 | | |
| N of Valid Cases | 792 | | | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 194,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Table 10. Cramér's V value, effect size measurement for the Chi-Square test of independence between Reading Time and Attention Level

| Symmetric Measures | | | |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| | | Value | Approximate Significance |
| Nominal by Nominal | Phi | ,258 | ,000 |
| | Cramer's V | ,258 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 792 | |

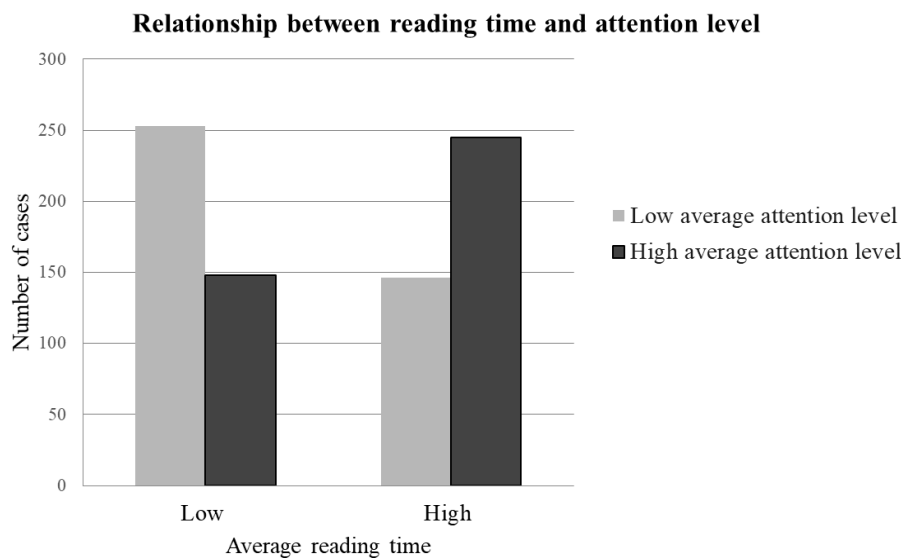


Figure 7. Relationship between Average Reading Time Groups and Average Attention Level Groups

The results highlight a moderate but statistically significant relationship ($p < 0.01$) between the two variables. This allows us to say that as the average reading times increase, the cases in which a higher than average level of attention is perceived increase and at the same time there is a decrease in cases in which the level of attention is perceived as lower than the average.

A second type of comparison was conducted using the children's perceived levels of interest. Also, in this case two groups were identified with respect to the sample average: *Low average interest level group* (>3.9 on the 5-point Likert scale) and *High average interest level group* (≥ 3.9 on the 5-point Likert scale).

Effects of Reading

The chi-square statistical technique was used in order to identify a possible relationship between the two variables under examination (interest level and reading time).

Table 11. Reading Time Groups * Interest Level Groups Crosstabulation table

| | | Interest Level Group | | Total | |
|--------------------|----------|----------------------|-------|-------|-------|
| | | Low | High | | |
| Reading Time Group | Low | Count | 227 | 174 | 401 |
| | | Expected | 182,8 | 218,2 | 401,0 |
| | High | Count | 134 | 257 | 391 |
| | | Expected | 178,2 | 212,8 | 391,0 |
| Total | Count | 361 | 431 | 792 | |
| | Expected | 361,0 | 431,0 | 792,0 | |

Table 12. Results of Chi-Square test used to verify the independence between Reading Time and Interest Level

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|----------------------|----------------------|
| Pearson Chi-Square | 39,822 ^a | 1 | ,000 | | |
| Continuity Correction ^b | 38,927 | 1 | ,000 | | |
| Likelihood Ratio | 40,189 | 1 | ,000 | | |
| Fisher's Exact Test | | | | ,000 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 39,772 | 1 | ,000 | | |
| N of Valid Cases | 792 | | | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 178,22.

b. Computed only for a 2x2 table

Table 13. Cramér's V value, effect size measurement for the Chi-Square test of independence between Reading Time and Interest Level

| | | Value | Approximate Significance |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| Nominal by Nominal | Phi | ,224 | ,000 |
| | Cramer's V | ,224 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 792 | |

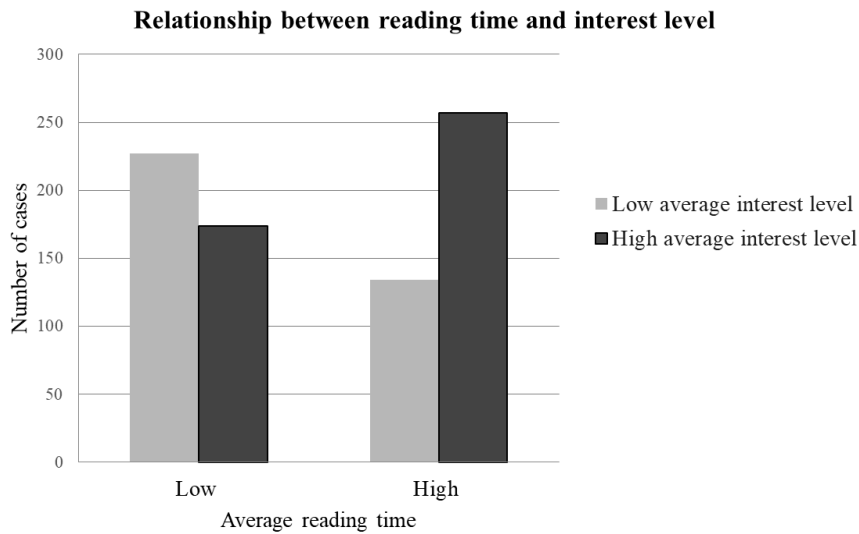


Figure 8. Relationship between Average Reading Time Groups and Average Interest Level Groups

The results show a moderate but statistically significant relationship ($p < 0.01$) between the two variables. The number of cases in which the level of interest of children is above average is greater for high reading times and conversely, the number of cases in which the level of interest of children is lower than the average is greater for low reading times.

Finally, a final comparison was conducted to verify the presence of a possible correlation between the levels of perceived attention and interest. For this purpose, a bivariate analysis was carried out using the Spearman correlation coefficient.

Table 14. Results of Spearman's Rank Correlation used to verify relationship between Attention Level and Interest Level

| Correlations | | | Average attention level | Average interest level |
|----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| Spearman's rho | Average attention level | Correlation Coefficient | 1,000 | ,875** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 792 | 792 |
| | Average interest level | Correlation Coefficient | ,875** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 792 | 792 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

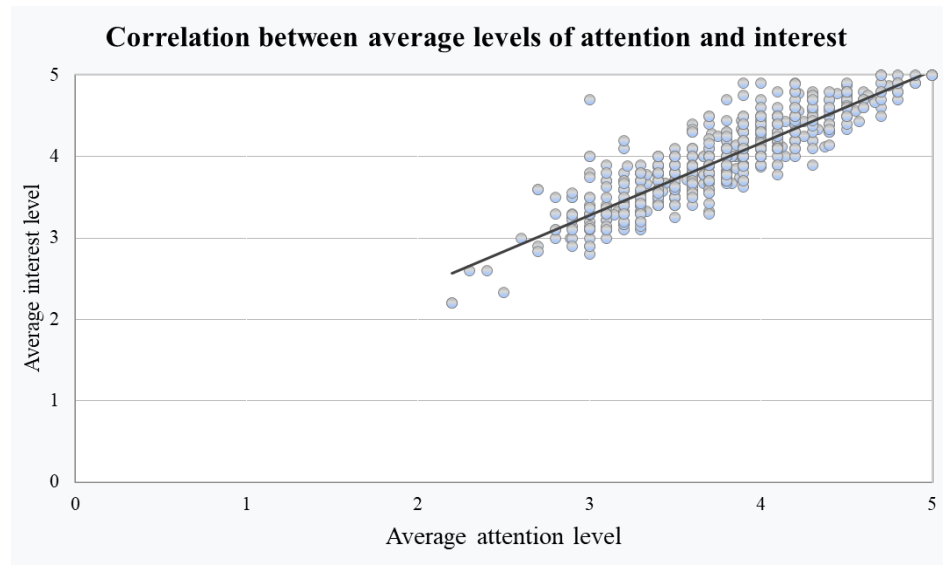


Figure 9. Relationship between Average Levels of attention and Interest

The results highlight the presence of a strong, positive, statistically significant correlation between the two variables (Spearman's Rank correlation coefficient = .875, $p < .01$), as the perceived attentional levels of children increase, the levels of perceived interest increase too.

5. Discussion and conclusions

The diaries drawn up by the educators of childcare services provided support for the findings in the literature on the effects of reading aloud (Batini et al., 2013; Bartolucci & Batini, 2020; Aram & Shapira, 2012; Baker, 2013; Riquelme-Mella & García-Celay, 2016; Riquelme & Munita, 2017; Batini et al., 2020). Educators, through a weekly semi-structured ongoing tool (diaries), provided a significant amount of data that it was possible to quantify and categorize. The analysis conducted for the construction of ex post categories made it possible to trace a multiplicity of occurrences relating not only to the general positivity of the experience, but also about the cognitive benefits perceived with particular frequency of improving skills attention and the emotional-relational dimension, together with the interest perceived in children expressed through different ways.

The weekly average quantification of perceived attention levels and of interest – recorded by educators using a five-point frequency scale – shows an increase in the weekly frequency averages recorded in the whole sample taken into consideration. Another important aspect that emerges from the results is how the dimensions investigated by the diary are not isolated, but rather in interaction with each other. The average reading times and the average levels of attention and perceived interest of children are related to each other to the extent that as one of these dimensions increases, the others increase accordingly.

The importance of the dimension relating to attention improvement is further confirmed by the observation of the response rates to questions that required a multiple-choice answer. In fact, when asked 'Cognitive benefits found', almost half of the entire sample (43.46%) reported a perceived improvement in attention, ability to concentrate and an increase in attention and concentration.

As for the increases found in the average level of interest perceived during the course of the training weeks, it was decided to observe the frequency of the different ways in which the children expressed their

Effects of Reading

satisfaction. Observing the percentages of answers to the question ‘Types of expression of interest of children’ it emerges that the re-production sounds during reading activity is the most frequently encountered modality. Followed by leafing through the books at different times of the day, by the request to increase the reading, by the appreciation of the chosen books, by the indication of books and by the proposal of texts to read.

These dimensions also reflect the way in which verbal and non-verbal communication is frequent and relevant, especially for the request for reading, and in general in relation to the relationship with books. Not surprisingly, within the ‘Effects’ category it is highlighted that 16.30% of occurrences denote linguistic benefits of different types.

The dimension of interest has important implications: if children willingly accept being exposed to reading aloud, this can lead to an implementation of independent reading and a greater general disposition to reading. This could have a cascading effect on the dimensions of understanding at different levels: from everyday life to a math problem, to a greater predisposition to the search for information to face a personal situation (Batini, 2021a; Batini et al., 2021a). But the experience of reading in terms of perceived pleasure is also reflected in a greater ability to use tools characterized by a strong component of self-training.

Listening to reading aloud as well as reading in general constitute training for cognitive and emotional functions and this on several levels: mnemonic, attentive and linguistic as well as on an emotional-relational level (Aram & Shapira, 2012; Baker, 2013; Bartolucci & Batini, 2020; Batini & Bartolucci, 2016b; Batini et al., 2021b; Batini et al., 2020; Batini, Bartolucci & Toti, 2013). Also in this case, from the analysis of the frequencies relating to the thematic areas that emerged for the ‘Effects’ category, 23.79% of the evidence referred to emotional-relational benefits perceived. Through the stories, children learn to understand the emotions of the characters, to recognize them by giving them a name. Listening to how an emotion presents itself and is faced can help children to express themselves, to listen to themselves, to self-regulate and to share their emotional experience (Batini, 2021a; Batini et al., 2021b; Riquelme-Mella & García-Celay, 2016; Riquelme & Munita, 2017).

Although the present work is based on subjective perceptions that have been analyzed descriptively, having the opportunity to point out how educators have personally highlighted and experienced part of what is expected as an effect of reading aloud makes a stronger foundation for considering it an inclusive and democratic educational policy that could support increasing literacy levels if implemented widely and systematically at different levels of education. In the present study there are limits on the possibility of generalizing the results obtained to the entire sample of educators involved and to the general population, both due to the over-exposed criticalities regarding the use of Likert scales and because the answers provided to the questions that included a text free, being optional, they could mainly concern educators who are particularly enthusiastic and proactive with respect to the proposed educational practice. A support to this research and a future perspective with respect to this study, which could help to overcome the identified limitations, could be to investigate the relationship between subjective perceptions observed through the diary tool with the quantitative data obtained through standardized ex-ante and ex-post tests reading aloud training.

Credits

This work is carried out as part of the research project ‘*Leggere: Forte!*’ (‘Reading: So Cool!’) funded by the Regione Toscana, Italy. ‘*Leggere: Forte!*’ is led with the partnership and scientific coordination of the University of Perugia (scientific director: Prof. Federico Autore) and the partnership of the Regional School Office of Tuscany (depending by Ministry of Education, University and Research), Cepell (‘Centro per il libro e la lettura’ - ‘Centre for Book and Reading’ of the Ministry of National Heritage and Culture),

Effects of Reading

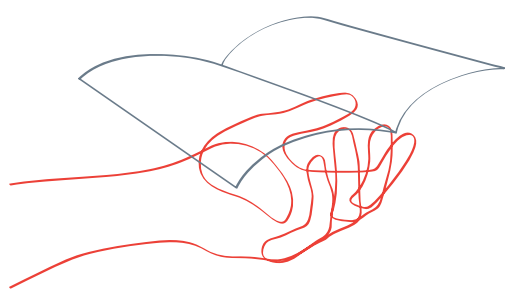
Indire ('Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa' - 'National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research') and the collaboration of LaAV (a movement of reading aloud volunteers). The research team carried out the surveys and analyses completely independently of the funders. All authors declare no conflicts of interest.

Bibliography

- Al-Mansour, N. S. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Anello, F. (2013). Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della reading literacy. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, 2, 33-54.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Parent-Child Shared Book Reading and Children's Language, Literacy, and Empathy Development*, 55-65.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied developmental science*, 17(4), 184-197.
- Baker, S. K., Santoro, L. E., Chard, D. J., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *The Elementary School Journal*, 113(3), 331-358.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242.
- Barzon, B. (1992). Il libro di narrativa è un libro di testo? In D. Orlando Cian (Ed.), *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica* (pp. 51-73). Gregoriana.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Giunti.
- Batini, F. (2021a). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (Ed.) (2021b). *Ad Alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022a). La lettura ad alta voce come pratica equitativa. Convegno nazionale SIPED. In M. Fiorucci, A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 271-281). Pensa MultiMedia.
- Batini, F. (2022b). La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione "nuova". In P. Lucisano, & A. Marzano, *Convegno Internazionale SIRD 'Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle'* (pp. 934-945). Pensa MultiMedia.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016a). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016b). Chi legge... ragiona meglio? Abitudini di lettura e funzioni di ragionamento. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 11(3), 37-45.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and education*, 55(1-2), 111-122.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2013). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Notizie, Recensioni e Segnalazioni*, 342(6156), 121.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021a). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Batini, F., Giusti, S. (Eds.) (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Giusti, S. (eds.) (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.

Effects of Reading

- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021b). The association between reading and emotional development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.
- Bottoni, R., & Gianfreda, A. (2005). Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53 (estratto). *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 13(2), 518-519.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100.
- Butera, F. (2006). La meritocrazia a scuola: Un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia sociale*, 1(3), 431-448.
- DeWalt, D. A., & Pignone, M. P. (2005). Reading is fundamental: the relationship between literacy and health. *Archives of internal medicine*, 165(17), 1943-1944.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- Lawson, K. (2012). The real power of parental reading aloud: Exploring the affective and attentional dimensions. *Australian Journal of Education*, 56(3), 257-272.
- Marradi, A., & Macrì, E. (2012). *Sono equidistanti le categorie di una scala Likert?: Alcune risultanze di ricerca*, 171-188.
- Palmerio, L. (2021). I risultati dei quindicenni italiani nella rilevazione internazionale Ocse Pisa 2018: lettura, matematica, scienze e financial literacy. *I risultati dei quindicenni italiani nella rilevazione internazionale Ocse Pisa 2018*, 1-182.
- Pimentel, J. L. (2010). A note on the usage of Likert Scaling for research data analysis. *USM R&D Journal*, 18(2), 109-112.
- Ricerca, F. P. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Le Monnier.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2017). Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence/Leitura Mediada de Literatura Infantil como Cenario Paradigmatico no Desenvolvimento de Competencia Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, NA-NA.
- Riquelme-Mella, E., & García-Celay, I. M. (2016). Long-term effects of a mediated reading programme on the development of emotional competencies/Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales. *Cultura y Educación*, 28(3), 435-467.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Oecd Publishing.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1-28.
- Weiss, B. D., Hart, G., & Pust, R. E. (1991). The relationship between literacy and health. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 1(4), 351-363.



Reading aloud to address the double inequality*

Lettura ad alta voce per affrontare la doppia disuguaglianza

Alessio Surian

Professor (Associate) | University Of Padova | alessio.surian@unipd.it

Vanessa Candela

Research fellow | University of Perugia | vanessacandelak@gmail.com

Maria Assunta Rutigliano

Research fellow | University of Perugia | mariaassuntarutigliano@outlook.it

ABSTRACT

The paper presents one exploratory single case study (Yin, 2018) involving the implementation of the Reading Aloud method in the Porta Palazzo district of the Turin municipality in North-West Italy. In general, formal education tests show 'migrant' pupils scoring worse than 'natives' in reading in most countries; this implies a double inequality that is particularly evident in Western European, Nordic, and North American countries where 'migrant' students in most countries have to deal with extra difficulties in both reading and subjective wellbeing (Wang, 2021). Through logbook analysis, specific attention is given to teachers observation of the effects of reading aloud practice and to ways to address reading test performance for Italian pupils with a migrant background that have shown to be significantly and consistently lower when compared with 'native' pupils. The narrative analysis of the teachers logbook observations provides evidence that reading aloud at school has a positive impact upon those children who are coming from families that are not used to read aloud to their children.

Keywords: reading aloud, literacy skills, cultural diversity

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2022

Citation: Surian, A., Candela, V., & Rutigliano, M. A. (2022). Reading aloud to address the double inequality. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 76–93. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-06>

Corresponding Author: Alessio Surian | alessio.surian@unipd.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2022-06

* The introduction, abstract and interpretation of the results are attributed to A. Surian; all other parts are attributed to a joint work by V. Candela and M.A. Rutigliano. The entire drafting of the article, the methodological process and the data analysis were carried out under the supervision of A. Surian.

1. Introduction

In general, formal education tests show ‘migrant’ pupils scoring worse than ‘natives’ in reading in most countries. For example, this is the case with PISA 2018 scores. In such international student assessment programmes results, the ‘migrant’ population also reports lower life satisfaction, happiness, and wellbeing. According to Wang (2021) this implies a double inequality that is particularly evident in Western European, Nordic, and North American countries where ‘migrant’ students in most countries have to deal with extra difficulties in both reading and subjective wellbeing. It must also be noted that in these richer regions the migrant-native gaps are persistent.

PISA results show that the reading test scores for Italian pupils with a migrant background are significantly lower when compared with ‘native’ pupils, with an additional gap between ‘first-’ and ‘second-generation’ children (Catarci, 2018, p. 57).

As PISA scores concern the 15-year-old population, it is particularly interesting to explore ways to prevent such gaps in previous school years. Reading aloud to children is considered one of the most effective strategies for fostering literacy and a range of literacy skills, both at home and within contemporary classrooms. It benefits early vocabulary acquisition, it allows for enriched language exposure and the acquisition of emergent literacy skills – such as phonological awareness and word recognition – that are instrumental for further development in reading while fostering reading comprehension (Merga & Ledger, 2018). This is the subject of the Ad Alta Voce (Reading Aloud) programme that is being reviewed in this paper through one case study concerning Turin (Italy) schools.

The Italian formal education system for the 3-19-year-old population includes the following:

- Pre-primary / Kindergarten school (*scuola dell’infanzia*): for children between 3 and 5 years of age;
- First cycle of education lasting 8 years, including: (a) 5-year primary schooling (*scuola primaria*), for children between 5-6 and 10 years of age; (b) 3-year lower / first cycle secondary school (*scuola secondaria di I grado*), for children between 11 and 13 years of age;
- Second cycle of education including two different options: (a) 5-year Second cycle / upper secondary schooling (*scuola secondaria di II grado*), for students from 14 to 18 years of age (including high schools (*licei*), technical institutes, and vocational institutes); (b) 3-year or 4-year vocational training courses (IFP) (organized by the Regions).

Along with France, Greece, Portugal, Spain, Italy adopts a ‘common core-uniform integration system’ to address students’ diverse academic abilities, i.e., it provides a common core curriculum to everybody (until 14 years of age), and it manages students’ diverse academic ability by individualised assistance (Dupriez et al., 2008).

2. The Educational Context

This study presents one exploratory single case study (Yin, 2018) involving the implementation of the Reading Aloud method in the Porta Palazzo district of the Turin municipality in North-West Italy. The reading aloud method was developed by Prof. Federico Batini (University of Perugia — Chair of Experimental Pedagogy) and his team through field research and validation of experiences based on local, regional and national projects (Batini, 2021; Batini et al., 2022).

The case study focuses on the Ad Alta Voce Porta Palazzo project which was implemented between June 2020 and June 2022, at the Istituto Comprensivo 2 in Turin.

Effects of Reading

The project took place in the Porta Palazzo district which has one of the largest immigrant population in the city. It was supported by the Compagnia San Paolo's 'Riconessioni - Educazione al futuro' fund and by Fondazione per la Scuola. It was designed and implemented by the FISSUF Department (Philosophy, Social, Human and Education Sciences – Chair of Experimental Pedagogy) of the University of Perugia under the supervision of Prof. Federico Batini.

The project offered daily and intensive reading aloud practice by teachers for children and young people. The activities intended to:

- promote inclusion and foster integration in the school and social context;
- fostering learning and mastery of the Italian language through exposure to narratives;
- promote equity and cognitive democracy (Batini & Giusti, 2022);
- improve children's relational skills and overall wellbeing;
- facilitate cognitive, emotional, psychological and identity development processes.

The Istituto Comprensivo 2 includes 4 different school sites:

- the Infanzia Via Beinasco Kindergarten (for children aged 3-6 years);
- the Aurora and the Parini Primary Schools (for children aged 6-10 years);
- the Morelli First Cycle Secondary School (for kids aged 11-13 years).

A total of 20 experimental classes (in which intensive daily read aloud training was carried out) and 7 control classes (which did not carry out any read aloud training) were involved in the project. 31 teachers participated in the project, and a total of 536 pupils from all school grades were involved:

- for pre-school (kindergarten): 4 classes, 6 teachers, 83 children participated;
- for primary school: 12 classes, 20 teachers, 291 children.
- for first cycle secondary school: 4 classes, 5 teachers, 162 children.

A large group of parents of the children have nationalities other than Italian, for a total of 29 different nationalities: Moroccan (25%), Chinese (8.58%), Senegalese (4.48%), Romanian (6.53%), Nigerian (11.01%), Egyptian (12.13%), Tunisian (2.61%), Italian (11, 19%), Filipino (0.56%), Peruvian (1.68%), Bengali (9.33%), Indian (0.19%), French (0.37%), Ecuadorian (0.56%), Albanian (0, 75%), Venezuelan (0.19%), Argentinean (0.19%), Algerian (0.37%), Somali (0.19%), Macedonian (0.19%), Ivorian (1.68%), Armenian (0.19%) Pakistani (0.56%), Syrian (0.19%), Brazilian (0.37%), Cameroonian (0.19%), Polish (0.19%), Congolese (0.37%), Moldovan (0.19%) (Fig. 1a-1b).

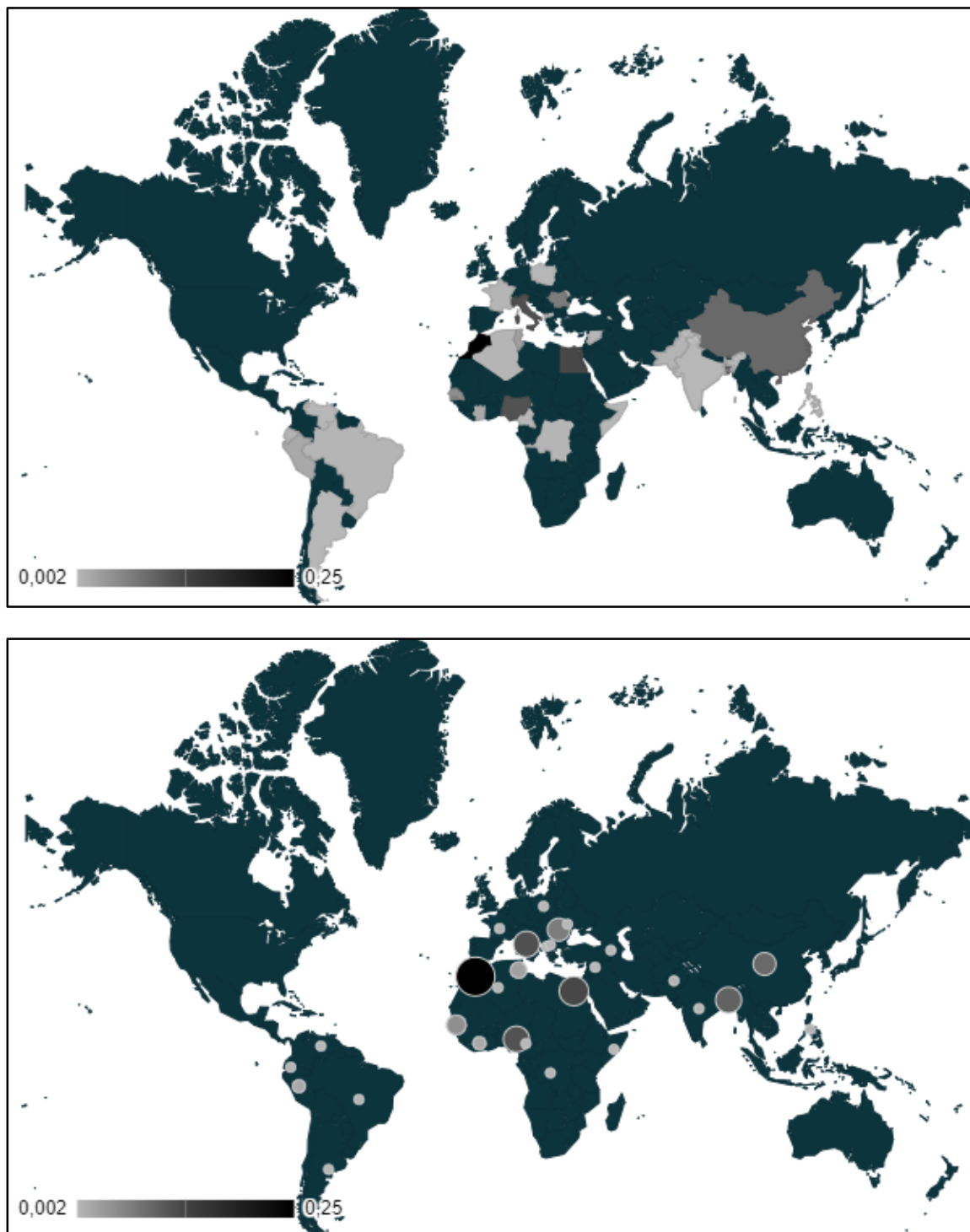


Figure 1a-1b. Distribution of nationalities of pupils participating in the project

In Kindergarten 85.54% (71) of the children's' parents are of non-Italian nationality and 14.46% (12) of Italian nationality; in Primary School 94.50% (275) are of non-Italian nationality and 5.5% (16) Italian; in Secondary School 80.25% (130) are of non-Italian nationality and 19.75% (32) Italian. With reference to the total sample of the classes participating in the project, 88.8% (476) of the children's' parents are of non-Italian nationality and 11.2% (60) Italian.

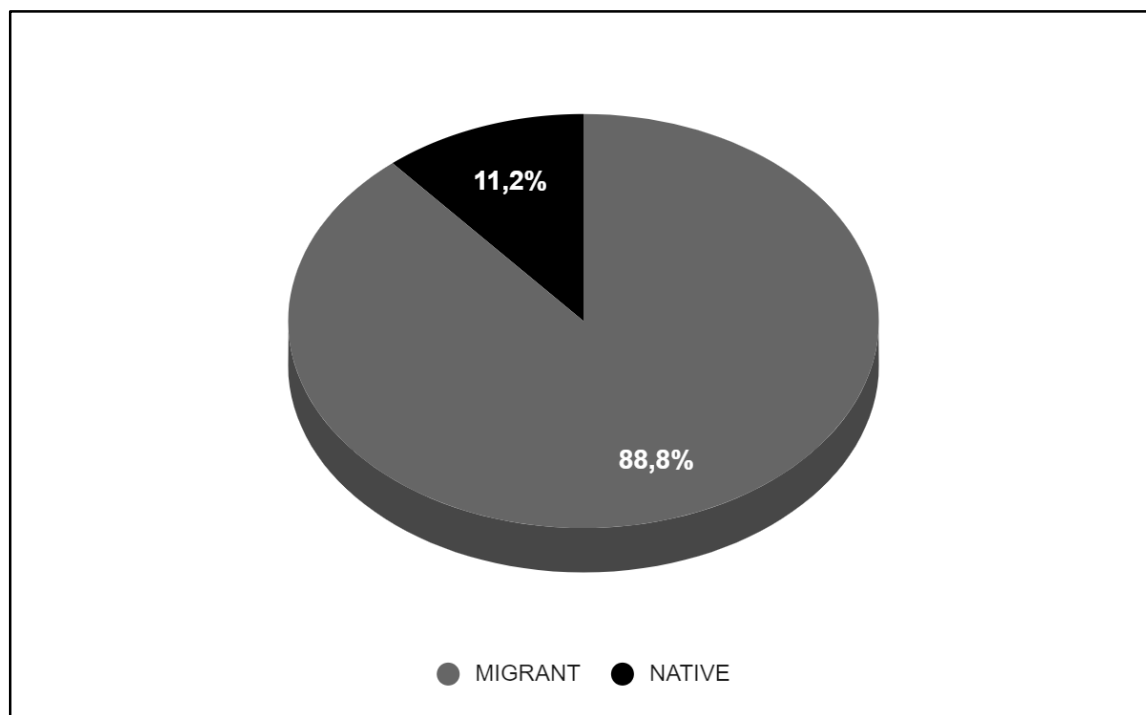


Figure 2. Percentage of 'foreign' pupils in participating classes

The planning phase of 'Ad Alta Voce Porta Palazzo' started in 2020. Initially – between June and July 2021 – the staff involved in the project (educators, teachers, contact person) underwent specific training.

Between July 2021 and June 2022, bibliographies dedicated to the project were compiled, and updated, and handed over to the teaching staff.

Between 11 and 15 October 2021, the pupils involved in the project participated in the ex-ante surveys carried out in the schools by the research team.

Since October 2021, educators and teachers from the experimental groups shared weekly logbooks with the research team.

Since November 2021, online monitoring meetings were scheduled, with the research team supporting the project participants by addressing difficulties the participants encountered and by providing practical reading aloud teaching-learning tools.

Since November 2021, LaAV (Lettura ad Alta Voce) and Associazione Nausika volunteers supported the project with online and in-presence meetings on reading aloud.

Ex-post surveys were carried out between 28 and 31 March 2022.

Between March and June 2022, project dissemination events were held and prizes were awarded to participating classes and teachers.

3. The Ad Alta Voce / Read Aloud Method

The Ad Alta Voce Porta Palazzo project envisaged the inclusion of reading aloud by volunteer educators or teachers as a daily practice in every school order and grade.

The practice of reading aloud involves 10 key elements (Batini, 2018, 2021, 2022b):

Effects of Reading

- *Continuity*: reading is carried out by teachers in school every day;
- *Intensity*: the duration of individual reading sessions gradually increases to one hour of daily reading;
- *Graduality*: starting with illustrated, short, simple stories with accessible language and content close to the experiences of the children's target audience. It then continues with longer, complex stories, with fewer pictures, more articulate language and content not necessarily linked to the pupils' immediate experience;
- *Book-diversity*: this encourages the importance of choosing quality books and knowing how to vary choices and proposals with flexibility, starting from themes and language close to the target audience with whom one is working;
- *Socialisation*: the practice includes moments of discussion during or at the end of the reading session;
- *Student-centredness*: there is an incentive to always take the students' point of view into account. Students have the right to choose, to ask not to complete a reading, to express themselves freely and to provide an interpretation;
- *Assessment-free*: the pleasure of reading is encouraged as a moment not linked to school assessment activities;
- *All teachers participation*: reading should not be superimposed on literature and is not the responsibility of a specific teacher;
- *Systemic approach*: reading takes place in an organised framework that adheres to the reading method proposed during the initial training;
- *Logbook*: the logbook constitutes the weekly report of the reading activities and is filled in by the teachers/educators who read to the class. The diary is a monitoring tool that makes it possible to document the narrative training, to detect any criticalities and to keep track of the path taken and the gains made with their children and students.

4. Research tools

The effects of reading aloud were assessed through ex-ante and ex-post surveys carried out by the research team. Cognitive and emotional dimensions were investigated in the different age groups by means of specific instruments administered both before the start of the reading training period and at the end of it. A comparison of performances at the beginning and end of the training was carried out and where possible a comparison between experimental and control groups. This made it possible to detect any improvement in the test scores and thus in the abilities associated with those assessment dimensions. By comparing the scores obtained from the experimental group and the control group, we identified differences related to the effects of exposure (or lack of exposure) to reading aloud.

Specific tests were chosen for the specific age groups and the different types of school involved in the project. In particular, the TEC (Test of Emotional Comprehension; Albanese & Molina, 2008) and the TOR (Test of Oral Text Comprehension; Levorato et al., 2007) were administered to kindergarten children; the TOR (Test of Oral Text Comprehension), the WISC-IV Verbal Comprehension Index (Orsini, Pezzuti & Picone, 2012), the MT tests (Cornoldi & Candela, 2015) and the INVALSI tests were administered to primary school pupils; the CAS-2 (Taddei et al., 2005), the MT tests and the INVALSI tests were administered to first cycle secondary school pupils. The analysis of the results of the testing activities are the subject of a different paper and therefore they are not addressed in this article which is focusing on teachers' observations. Overall, they show that the literacy skills of children with parents of non-Italian nationality scored significantly lower than "native" children at the start of the project while this gap was remarkably lower after 14 weeks of reading aloud practice.

Effects of Reading

5. Teacher Observations

In order to gather (experimental classes) teachers’ observations and reflections about the project, each of them was invited to keep a logbook and to use it as a monitoring tool of the reading activity, by compiling it at the end of each reading training week and to share it with the research team.

The following paragraphs review some of the observations that emerged from the analysis of the logbooks. As it can be observed, the time devoted to reading aloud practice increased progressively (Fig. 3):

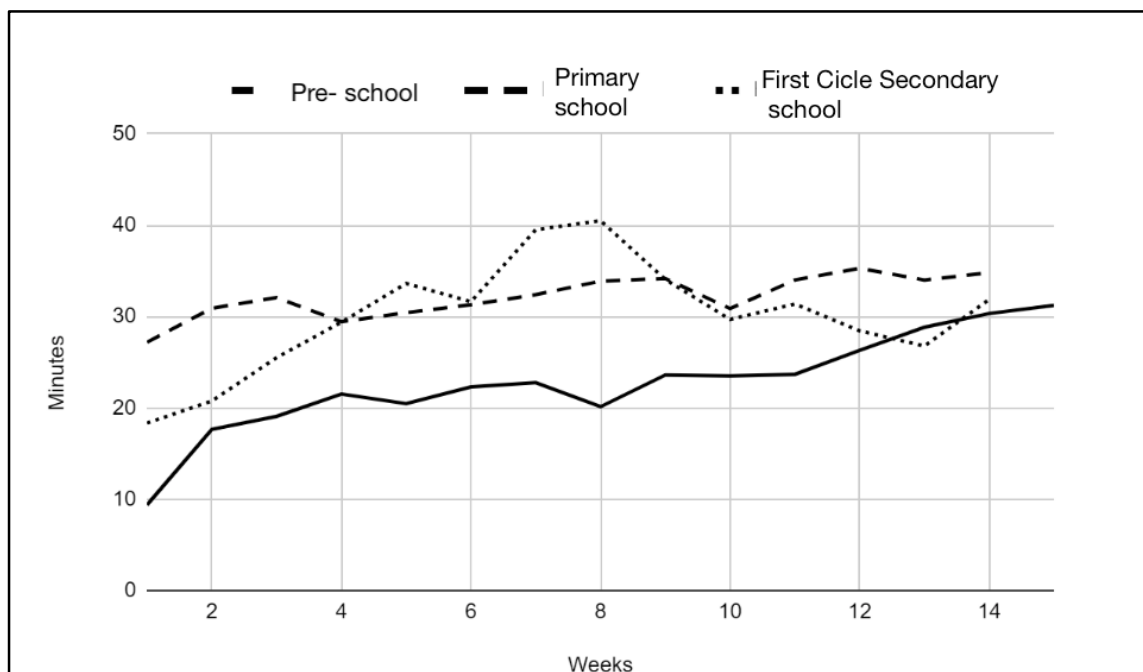


Figure 3. Average weekly reading time per grade: Pre-school - Primary School - First Cycle Secondary School

The graph shows the average reading times divided by grade: pre-school, primary school and first cycle secondary school. Logbooks were collected during the first 14 weeks from Primary and First Cycle Secondary teachers and during the first 15 weeks from kindergarten educators (Tab. 1):

Table 1. Average reading time by grade

| Pre-school | T0 | T1 |
|------------------------------|------|------|
| M | 9,3 | 31,2 |
| Primary school | T0 | T1 |
| M | 27,1 | 34,7 |
| First Cycle Secondary School | T0 | T1 |
| M | 18,3 | 31,8 |

Effects of Reading

In the logbook, the teachers noted their school, the class, the reference week, the teachers who read, the reading mode, the daily reading time, the average level of children's perceived enjoyment, the children's signs of interest in the reading activity, the frequency of verbal contributions, the type of verbal contributions, the types of criticalities encountered, the level of enjoyment of the books read by the educator/teacher, the type of the educator/teacher's emotional state during the reading, benefits and/or gains related to the reading activity, a general evaluation of the weekly experience, commentary on the weekly experience, commentary by the children on the weekly experience.

The logbooks were used by the research team during the training phase to monitor and to respond to any critical issues that arose (via e-mail or the monitoring meetings with educators and teachers).

At the end of the reading training period, the research team analysed the teachers' observations in the logbooks.

The answers were analysed on a numerical scale (Likert scales), in order to assess the trend over time of certain variables (e.g., reading time during the project and attention span).

Different categories (codes) were identified based on the relevance of the observation units (cases) in the corpus. Each case was grouped by thematic nodes that pertained to the identified categories. In this way, it was possible to assign a percentage value to each category and each thematic node based on the presence of cases.

The following three tables present the percentage of cases relating to the categories that emerged during weeks of read aloud training in the three schools.

The contents of the open-ended responses in the logbooks were also analysed, including: brief comments on the weekly experience, children's comments on the experience, other disciplinary benefits. Categories were identified on the basis of the frequency observed within the diary reports and the relative percentages calculated.

The responses to the categories, for each grade of school (pre-school, primary and secondary), were analysed with the support of the NVivo software.

Four ex post categories (Codes) were identified based on the relevance of the observation units (Cases) in the corpus: language skills; affective -relational skills; reading pleasure; cognitive skills.

Each observation unit was grouped by thematic nodes (Nodes). In this way, it was possible to assign a percentage value to each category and each thematic node.

The ex-post categories identified from the corpus of open-ended responses from the **Kindergarten** diaries show the presence of three main thematic nodes: affective-relational skills (5; 15%), reading enjoyment (20; 61%), and attention skills (8; 24%) (Fig. 4).

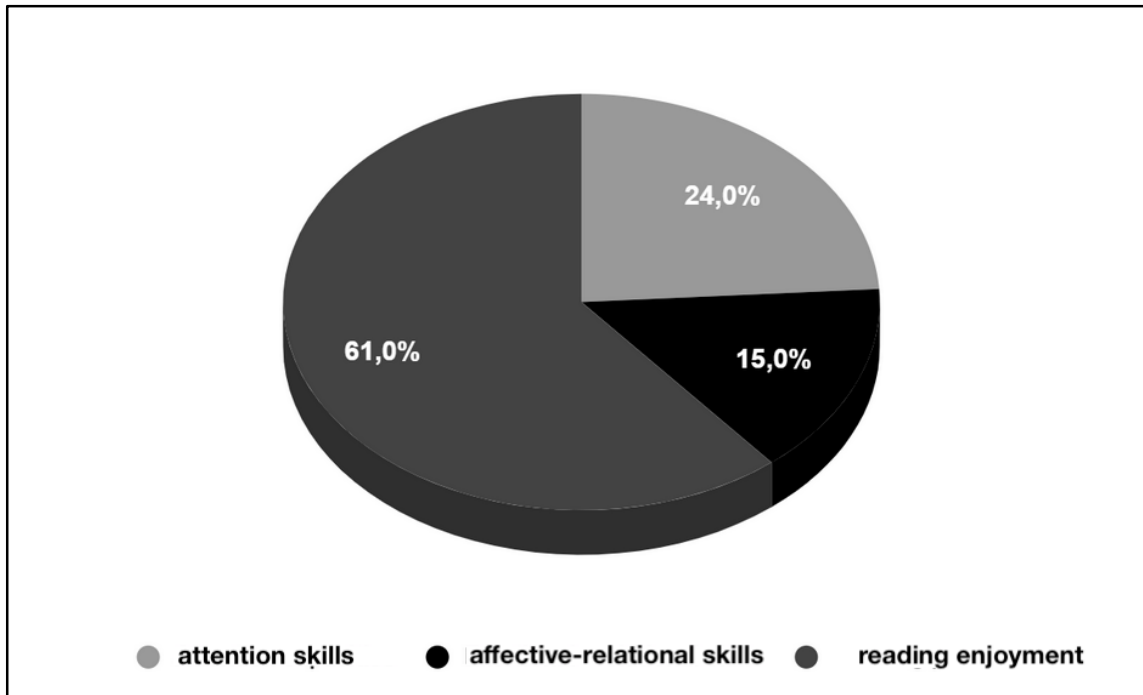


Figure 4. Categories that emerged from the analysis of the logbooks for Kindergarten

Table provides noteworthy excerpts from the logbooks in relation to the three most relevant thematic nodes.

Table 2. Kindergarten Themes and Quotes

| CATEGORIES | Sub-categories/Thematic nodes | % Cases | Logbook excerpts |
|----------------------------|--|---------|--|
| AFFECTIVE SKILLS | <i>Affective climate and well-being at school</i> | 15% | <i>'Reading a book has become a necessary routine moment for the whole class. The children relax on the carpet and are curious to hear new stories'</i> |
| READING ENJOYMENT | <i>Interest in and appreciation of reading aloud</i> | 61% | <i>'They are happy to listen to the stories and see the books. Children ask to read again the book or to read new ones'</i> |
| ATTENTION AND FOCUS SKILLS | <i>Attention</i> | 24% | <i>'I have noticed that the attention span of the young children (3 years old) has increased, they can sit still and actively participate in the reading practice'</i> |

In the logbooks the educators reported each week the observed and perceived benefits on different domains they could select.

For the pre-school, 19.4% of the total diaries (61) sent by the educators reported an improvement in perceived attention, 11.7% an increase in vocabulary, 10.1% an increase in anticipation of words and sentences before educators reading, 14.1% an increase in concentration skills, 8.5% an improvement in memory skills, 4% an enrichment of symbolic and motor play, 4% an improvement in the cognitive

Effects of Reading

development of the children, 16.1% an increase in attention and concentration time, 4.8% an increase in the ability to recognise one’s own and others’ emotions, 4.4% an increase in emotional awareness, 2.8% an improvement in the management of high-intensity emotions (Fig. 5).

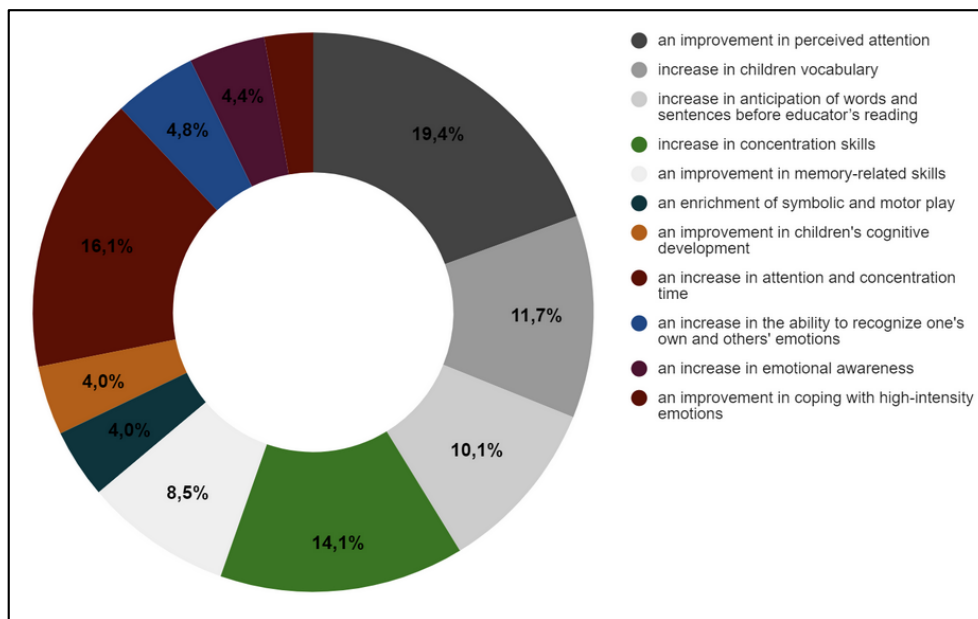


Figure 5. Benefits perceived by Kindergarten school educators

The ex-post categories identified from the corpus of open-ended responses from the **primary school** diaries show the presence of five main thematic nodes: reading enjoyment (32; 31%); emotional-relational skills (25; 24%), attention skills (24; 23%); cognitive skills (12; 11%); linguistic skills (12; 11%) (Fig. 6).

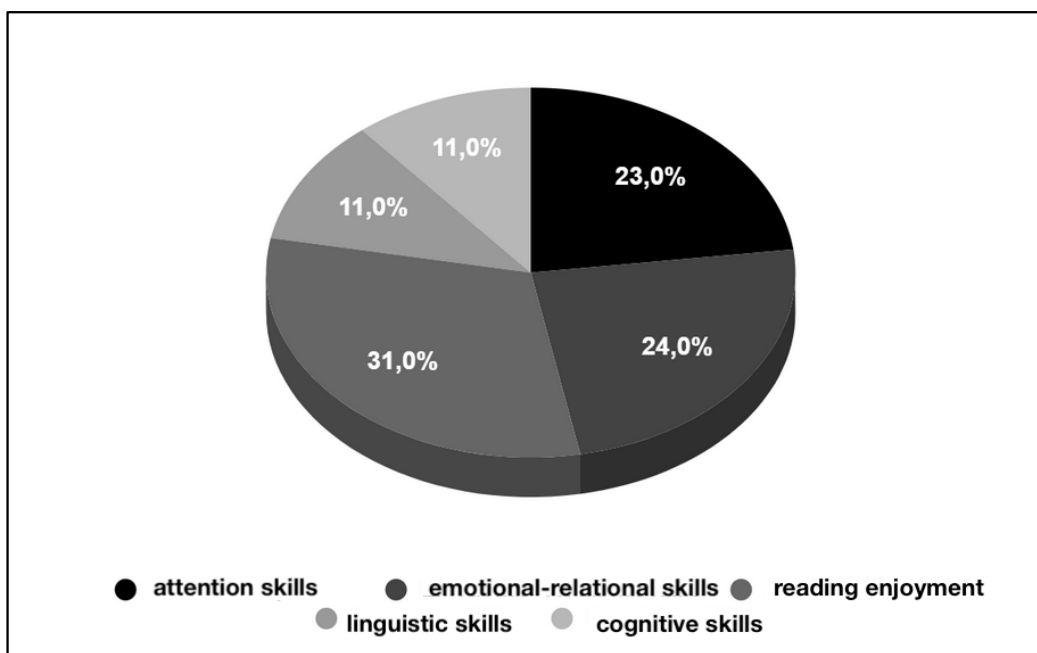


Figure 6. Categories that emerged from the analysis of the logbooks for Primary School

Effects of Reading

For the linguistic competencies category, the following domains were identified: vocabulary development and communication skills (7%) and written production and textual competence (5%).

For the emotional-relational competence category the following domains were identified: empathy, emotion and involvement (9%) and affective climate and well-being at school (14%).

For the category reading pleasure the following subcategories were identified: interest in and appreciation of reading aloud (25%) and interest in continuing with independent reading (6%).

For the category attention skills the following sub-categories emerge: attention (15%) and interest and motivation (6%).

For the cognitive skills category, the following sub-categories were identified: curiosity and foresight (8%), imagination and problem solving (4%). Table 3 provides noteworthy excerpts from the logbooks in relation to the five most relevant thematic nodes.

Table 3. Primary School Themes and Quotes

| CATEGORIES | Sub-categories/Thematic nodes | % Cases | Logbook excerpts |
|-------------------------------------|---|---------|---|
| LANGUAGE SKILLS (11%) | Vocabulary development and communication skills | 7% | "Acquisition of new terms (week II) They have learnt the names of some trees There are improvements in their verbal explanations: more children express themselves in more complex sentences using more precise vocabulary" |
| | Written production and textual skills | 5% | "During the weekly writing exercises, the children, state that they have taken inspiration from the books they have read both in terms of the use of certain vocabulary and from a stylistic point of view" |
| AFFECTIVE SKILLS (23%) | Empathy, emotions and involvement | 9% | "Reading aloud helps to 'see' better what happens to the protagonists of the story. The degree of empathy between listeners and characters increases significantly" |
| | Affective climate and well-being at school | 14% | "Reading is a happy time because we can relax after moments of stress and fatigue They feel free, we are hearing them laughing heartily although they are in the school context They felt more connected to others" |
| READING ENJOYMENT (31%) | Interest in and appreciation of reading aloud | 25% | "The children ask to read the books suggested by their peers. Some, having finished reading, ask to continue" |
| | Interest in following up with independent reading | 6% | "Today a pupil asked me to buy a book from the same series" |
| ATTENTION AND FOCUS SKILLS (24%) | Attention | 15% | "This week it was evident how attention spans and engagement improved, in fact we read a lot more when compared to previous weeks" |
| | Interest, motivation | 6% | "Pupils are increasingly more motivated and interested" |
| COGNITIVE SKILLS (11%) | Curiosity and foresight | 8% | "Children ask to know what the title of the chapter to be read the next day is in order to try to read ahead of time" |
| | Creativity, Imagination and Problem Solving | 4% | "The few pupils that were present developed their problem solving skills, they empathised with the protagonists to the extent that they imagined how to overcome the difficulties that were outlined in the text" |

Effects of Reading

In the logbooks the teachers reported each week the observed and perceived benefits on different domains they could select.

For primary school, it emerged in 12.7% of the total diaries (157) sent by the teachers, an improvement in perceived class attention, in 15.2% an enrichment of vocabulary, in 6.3% an increase in concentration skills, in 12.4% an improvement in text comprehension, in 5.8% an increase in language skills, in 1.9% an improvement in writing skills, in 1.1% an improvement in learning time, in 3.6% a greater cohesion of the class group, in 4.7% an improvement in the climate within the class, in 2, 2% a greater involvement of children/young people who generally remain more isolated, in 0.6% a greater willingness to engage in new social situations, in 1.1% a greater understanding of the other, in 0.8% an increase in the level of empathic skills, in 2, 5% an increase in the ability to predict the reactions and behaviour of others, 1.9% an improvement in the relationship between teachers and pupils, 12.4% a more positive approach to books and reading in general, 8.8% a development of the pleasure of reading, 6.1% the possibility of working in an interdisciplinary manner (Fig. 7).

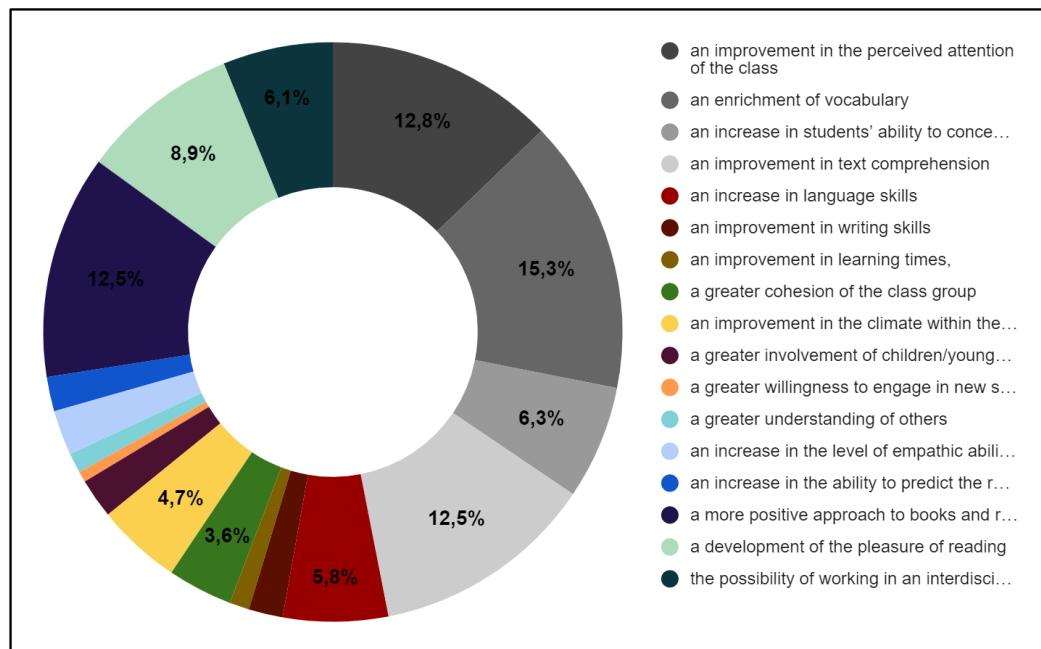


Figure 9. Benefits perceived by Primary School teachers

The ex-post categories identified from the corpus of open-ended responses from the **first cycle secondary school** diaries show the presence of five main thematic nodes: enjoyment of Reading (30; 32%); attention skills (22; 24%); cognitive skills (20; 21%); language skills (16; 17%); affective-relational skills (6; 6%) (Fig. 8).

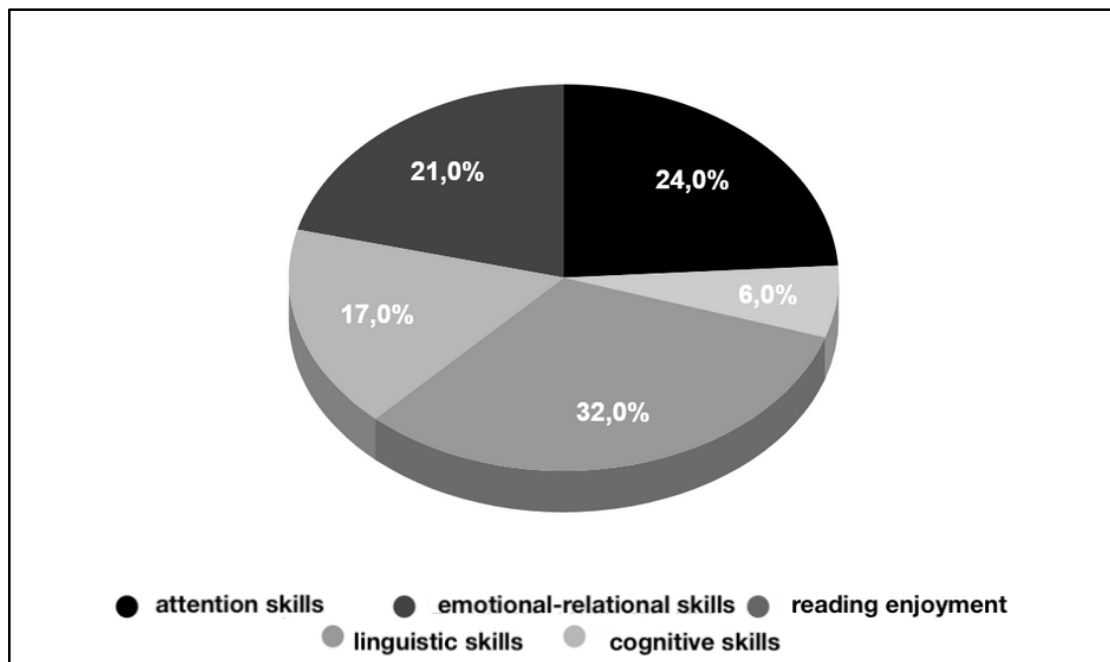


Figure 8. Categories that emerged from the analysis of the logbooks for First Cycle Secondary School

For the language skills category, the following sub-categories were identified: reading and verbal comprehension skills (7%), vocabulary development and communication skills (9%) and written production and textual skills (1%).

For the category affective-relational competence the following domains were identified: empathy, emotion and involvement (4%) and the topic of affective climate and well-being at school (2%).

For the category reading pleasure the following subcategories were identified: interest in and appreciation of reading aloud (23%) and interest in continuing with autonomous reading (7%).

For the category attention skills the following sub-categories emerge: attention (10%), and interest and motivation (10%) and memory skills (4%).

For the cognitive skills category, the following sub-categories were identified: curiosity and foresight (18%), creativity, imagination and problem solving (3%). Table 4 provides noteworthy excerpts from the logbooks in relation to the five most relevant thematic nodes.

Table 4. First Cycle Secondary School Themes and Quotes

| CATEGORIES | Sub-categories/Thematic nodes | % Cases | Logbook excerpts |
|--------------------------|--|---------|---|
| LANGUAGE SKILLS (17%) | Reading skills and verbal comprehension | 7% | "The pupils showed a greater understanding of the text than I expected. Even the non-Italian speaking pupils understand the plot and remember the characters" |
| | Development of vocabulary and communication skills | 9% | "There is an improvement in their verbal communication and in their narrative skills" |
| | Writing skills | 1% | "[this project]... got us closer to a variety of narrative genres" |

Effects of Reading

| | | | |
|---|---|-----|---|
| AFFECTIVE AND RELATIONAL SKILLS (6%) | <i>Empathy, emotions and involvement</i> | 4% | <i>"I see enthusiasm, interest, and empathy for the story characters"</i> |
| | <i>Affective climate and wellbeing</i> | 2% | <i>"There is an increase in the curiosity and involvement of the pupils"</i> |
| READING ENJOYMENT (32%) | <i>Interest in and appreciation for reading aloud</i> | 23% | <i>"The class shows curiosity and enthusiasm both towards the text that is being read and the reading activity itself. The children spontaneously ask to read"</i> |
| | <i>Motivation to pursue autonomous reading</i> | 7% | <i>"Some of them read a book during the holidays. They spontaneously started reading books that we have in the class library during breaks or class with a substitute teacher"</i> |
| ATTENTION AND FOCUS SKILLS (24%) | <i>Attention</i> | 10% | <i>"Pupils continue to demonstrate motivation and interest, consistently with their appreciation of the listening experience"</i> |
| | <i>Interest and motivation</i> | 10% | <i>"Reading aloud stimulated curiosity about a story outlined in writing and encouraged the pupils to concentrate themselves"</i> |
| | <i>Memory skills</i> | 4% | <i>"Some children recall the events they read about the previous day, repeating the words of the text almost verbatim"</i> |
| COGNITIVE COMPETENCES (21%) | <i>Curiosity and foresight</i> | 18% | <i>"They make comments about the main character in the new book and spontaneously make predictions about the final part of the story"</i> |
| | <i>Creativity, Imagination and Problem Solving</i> | 3% | <i>"[the project]... helps us to imagine the plot-scenes. What is being read elicits great interest and enthusiasm and there are frequent comments on 'what I would do if I were the main character'"</i> |

In the logbooks the teachers reported each week the observed and perceived benefits on different domains they could select.

For the secondary school, 17.6% of the total number of diaries (76) showed an improvement in attention, 8.5% an enrichment of vocabulary, 13.6% an increase in the ability to concentrate, 17.3% an improvement in text comprehension, 1.5% an increase in language skills, 0.4% an improvement in writing skills, 5.1% a greater cohesion of the class group, 7% an improvement in the climate within the class, 2.9% greater involvement of children/young people who generally remain more isolated, 1.1% an increase in the level of empathic skills, 0.7% an increase in the ability to predict the reactions and behaviour of others, 4.8% an improvement in the relationship between teachers and pupils, 8.5% a more positive approach to books and reading in general, 7% the development of pleasure, 4% the possibility of working in an interdisciplinary manner (Fig. 9).

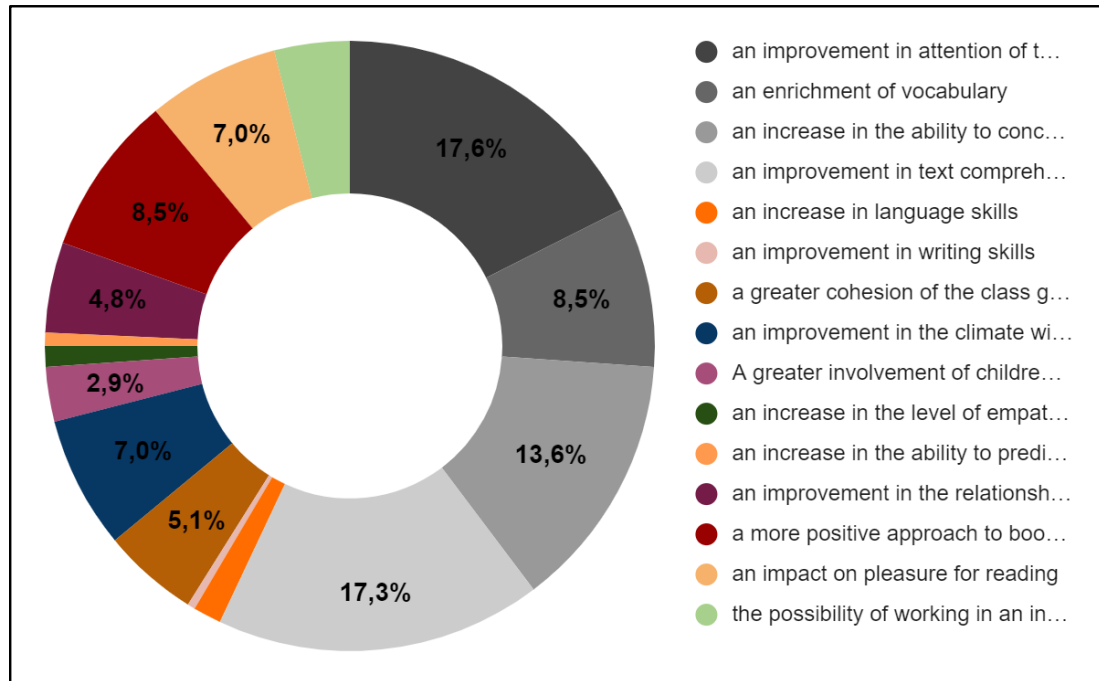


Figure 9. Benefits perceived by First Cycle Secondary school teachers

6. The analysis of the qualitative data from the logbooks

As described in the previous paragraphs, the qualitative analysis of the project data was based on the observations and answers provided by the teachers through the logbooks.

Their answers were analysed on a numerical scale, in order to assess (a) the trend over time of certain variables (e.g., reading time, attention spans, etc.) and (b) the frequency of specific content of the answers to the open questions, identifying categories on the basis of their frequency within the reports.

Concerning the logbook analysis process, the observations shared by the teachers with the researchers through the weekly compilation of logbooks were grouped by school grade, and key contents were identified.

A database was created in order to organise the teachers' observations and answers on the basis of the order of arrival of the logbooks for each school site participating in the project. In turn, the observations and answers were grouped by subject areas.

Quantitative and qualitative data were then worked on in parallel, thus working on the one hand on the numerical data – Likert scales –, and on the other hand on the categorisation and analysis of the open-ended answers and on the calculation of the percentages relating to the answers of the logbook questions.

7. Analysis and discussion of teachers' observations

The aim of the weekly logbook activities was to document the project outcomes and to scaffold a reflective activity by the teachers in order to raise awareness concerning this specific reading aloud process. In turn, these narrative data enabled the researchers to gather both qualitative and quantitative information leading to a better understanding the evidence that emerged from the testing score concerning the reading aloud effects.

Effects of Reading

The design framework and the tools used in the implementation phases of the project enabled the research team to collect and analyse two different types of data: qualitative data, resulting from the collection and analysis of the logbooks filled in weekly by the educators/teachers adhering to the project and belonging to the (reading aloud) experimental group, and quantitative data, emerging from the statistical analysis of the standardised instruments administered by the experimenters to the children and young people in the experimental and control groups.

Quantitative data show significant improvement of several skills in the experimental groups between the first and second tests administration, showing positive effects of the narrative training.

The qualitative data gathered from the logbooks represent a rich source of information regarding the daily progress of the project, allowing one to trace and valorise more complex and profound aspects of the project, which cannot be detected by the quantitative data.

The choice of preparing a qualitative-quantitative data collection allowed to grasp a more complex, exhaustive and representative scenario of the project itself, in which the strength of the quantitative results supported by the statistical analysis is accompanied by the richness of the evidence produced day by day by the teachers.

Both quantitative and qualitative data reflect the initial concern by teachers in relation to the poor initial performance in comprehension and communication by children with a migrant background. After 14 weeks of reading aloud training the data provide a different picture: both the comprehension and communication skills of children with a migrant background have remarkably improved, and this goes hand in hand with their motivation to read and to reflect and engage with the narratives that reading activities have made accessible to them.

This is evident across the three age groups, and it is sampled by the three tables including key themes and codes from the teachers' logbooks. Among the most frequent annotations by teachers, there are recurrent evidence that children developed curiosity and enthusiasm towards the written text as well towards the reading activity itself. They observe that the training supports children's spontaneous desire for the reading activity.

It seems important to relate these results with Bilgili, Volante, and Klinger (2018, p. 11) statement that

Immigrant students often face double disadvantage and have to overcome both social and cultural barriers. Their parents often possess fewer social and economic resources and weaker proficiency in the language of instruction. Because of these reasons, their educational achievement is especially dependent on the quality of teaching. A shortage of qualified teachers and staff significantly diminishes immigrant students' opportunities to use the education system as a means of social mobility.

The 2022 Porta Palazzo results show that qualified teachers make a difference in relation to children learning as reading aloud at school has a positive impact upon those children who are coming from families that are not used to read aloud to their children, an activity that proves to be

invaluable for the opportunity it provides children who are not read to within the home. While these children may encounter other types of beneficial and rich oral literacy experiences, it is nonetheless concerning that over a quarter of primary school-aged children report that they are not being read to at home (Ledger & Merga, 2018).

Of crucial importance here is the ability to scaffold a dialogue among teachers as well as among teachers and parents that can facilitate better understanding of children's motivation to read, and to practice reading in autonomous ways, i.e. to use Wigfield and Eccles (2000, p. 68) words

Effects of Reading

for recreation, as “individuals’ choice, persistence, and performance” to perform an activity can in part be explained by “the extent to which they value the activity.

The double inequality (Wang, 2021) experienced by migrant students also depends on the school context. The project ‘Ad Alta Voce Porta Palazzo’ aims to act precisely on the conditions of learning equity and cognitive democracy. It is essential to think about a change on a political, critical and transformative level (Catarci, 2018). Intercultural training and education cannot be neutral practices but requires precise field choices.

The approach must be political and critical in order to be transformative, as Freire (1968) writes:

“No one educates anyone, no one educates himself, men educate themselves together with the mediation of the world”.

According to Paulo Freire, education is an act of love. Reading aloud as a generative and relational practice seems to us part of this great act of love that is education.

Acknowledgements

We would like to thank the Istituto Scolastico Torino II, Fondazione per la Scuola, Riconessioni, the Department of Philosophy, Social, Human and Education Sciences of the University of Perugia, the associations Nausika and LaAV.

Credits

This work was carried out thanks to research conducted as part of the ‘Ad Alta Voce’ research project promoted by two foundations: Riconessioni, a project of the Fondazione per la Scuola, of the Compagnia di San Paolo; and the Fondazione Lavazza Onlus. The project conducted in the 2021/2022 academic year was coordinated by the Chair of Experimental Pedagogy at the University of Perugia and involved a working group of over 30 people, including researchers, experts and volunteers. The LaAV/Nausika association (www.letturaadaltavoce.it) collaborated with the project.

References

- Albanese, O., & Molina, P. F. M. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*. La versione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC).
- Batini, F. (2022a). *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2022b). *La lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Giunti Scuola.
- Batini, F., & Giusti, S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The association between reading and emotional development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.
- Bilgili, O., Volante, L., & Klinger, D. (2018). Immigrant Student Achievement and the Performance Disadvantage. In L. Volante, D. Klinger, O. Bilgili (Eds.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy*. Springer.

Effects of Reading

- Catarci, M. (2018). Immigrant Student Achievement and Educational Policy in Italy. In L. Volante, D. Klinger, O. Bilgili (Eds.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross-Cultural Approaches*. Springer.
- Cornoldi, C., & Candela, M., (2015). *Prove di lettura e scrittura MT 16-19. Batteria per la verifica degli apprendimenti e la diagnosi di dislessia e disortografia*. Erickson.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Information on the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 1968. (1968). Unesco Institute for Education.
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a Sociology of Education* (pp. 374-386). Routledge.
- Freire, P. (2018). Education as a practice of freedom. In *The Brazil Reader* (pp. 396-398). Duke University Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*.
- Levorato, M. C., Roch, M., & Nesi, B. (2007). A longitudinal study of idiom and text comprehension. *Journal of child language*, 34(3), 473-494.
- Merga, M. K., & Ledger, S. (2018). Teachers' attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy*, 53(3), 134-142.
- Orsini, A., Pezzuti, L., & Picone, L. (2012). *WISC-IV: Contributo alla taratura italiana*. Giunti OS.
- Taddei, S., Naglieri, J. A., & Das, J. P. (2005). *CAS: Das-Naglieri cognitive assessment system: manuale*. Giunti, O.S.
- Wang, Z. (2021). Mind the gap: Examining migrant-native disparities in reading performance and subjective well-being among 15-year-old students in different education systems. *International Journal of Educational Research Open* 2, doi: 10.1016/j.ijedro.2021.100087.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.)*. Sage.

