

Pluriverso italiano:  
incroci linguistico-culturali e percorsi  
migratori in lingua italiana

Atti del Convegno internazionale  
Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015

a cura di Carla Carotenuto, Edith Cognigni,  
Michela Meschini, Francesca Vitrone

eum

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici - Lingue, Mediazione, Storia, Lettere, Filosofia dell'Università degli Studi di Macerata.

Isbn 978-88-6056-561-7

Prima edizione: marzo 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

*Impaginazione:* Roberta Salvucci

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* secondo i criteri di scientificità previsti dal Regolamento delle eum (art. 8) e dal Protocollo UPI (Coordinamento delle University Press Italiane).

## Indice

- Rosa Marisa Borraccini  
11 Il valore della lingua nella società complessa
- Carlo Pongetti  
13 Il pluriverso italiano. Una sfida per gli studi umanistici
- Carla Carotenuto, Edith Cognigni, Michela Meschini, Francesca Vitrone  
21 Lingue, letterature, culture in movimento: esperienze migratorie e orientamenti critici

### L'emigrazione italiana tra presente e passato: aspetti culturali, linguistici, artistici

- Massimo Vedovelli  
37 La neoemigrazione italiana nel mondo: vecchi e nuovi scenari del contatto linguistico
- Dario Becci, Caterina Ferrini  
59 Italofofoni a Mannheim e a Ludwigshafen am Rhein: identità, linguaggio, provenienza e *self-space*
- Alfredo Luzi  
75 La letteratura italo-australiana in lingua italiana
- Paolo Baracchi  
99 Il Museo Italiano e il lavoro culturale del Co.As.It. nel contesto della migrazione italiana in Australia
- María Soledad Balsas  
111 Le barriere linguistiche nel diritto all'informazione e alla comunicazione: il caso della Rai e degli italiani in Argentina
- Alberto Pellegrino  
125 Ruggero Vasari e il teatro futurista in Germania

## Contatti linguistici e varietà dell'italiano

- Antonella Cancellier  
 145 Fenomeni interlinguistici tra italiano e spagnolo in Argentina: le dinamiche tensionali del *cocoliche* e del *lunfardo*
- Raymond Siebetcheu  
 173 La varietà semplificata di italiano nel Corno d'Africa in epoca coloniale: un *indigenous talk*?
- Eugenio Salvatore  
 191 Una storia linguistica dell'emigrazione abruzzese otto-novecentesca
- Federica Verdina  
 207 Italiano lingua di missione. Il caso australiano alle soglie dell'Unità
- Enrico Esposito, Giuseppina Vitale  
 221 Alternanza, coesistenza e integrazione tra italiano e dialetto a Napoli: italiani e stranieri a confronto
- Francesca Romana Camarota  
 235 Dal *tarantamuffin* allo *sciallarap* passando per il *Metrocosmopolitown*: il rap come veicolo privilegiato delle nuove, plurime e complesse identità anche linguistiche dei ragazzi G2

## Scritture della migrazione: esperienze, testi, critica

- Maria Luisa Caldognetto  
 247 Scrivere nella lingua dell'altro: alcune riflessioni e qualche esempio a partire dalla letteratura dell'emigrazione italiana in Lussemburgo
- Diego Poli  
 265 La scrittura 'migrante' di Giovanni Pascoli
- Rosario Gennaro  
 283 Ungaretti, le lingue e il retroterra dell'emigrazione
- Alessandro La Monica  
 297 "Questioni di frontiera". Carte inedite di Franco Fortini in Svizzera

- Fulvio Pezzarossa  
305 «Il “dopo” che alcuni leggono e celebrano non è ancora arrivato». La breve parabola delle scritture di migrazione italiane
- Michela Meschini  
337 Dalla letteratura della migrazione alla letteratura postcoloniale. Questioni teoriche a confronto nel dibattito critico in Italia
- Annalisa Comes  
353 La lingua errante della poesia: Gëzim Haidarj e il “corpo solo”
- Sara Lorenzetti  
371 Realismo e utopia nella narrativa di Amara Lakhous
- Nicoletta Mandolini  
389 Prostituzione e violenza nella letteratura italiana della migrazione. L'esperienza della tratta in *Le ragazze di Benin City* e *Il mio nome non è Wendy*
- Maria Giuseppina Cesari  
403 A circular journey of Italian American women writers: harboring a new world and a new language?

## Plurilinguismo e migrazioni familiari

- Marina Chini  
419 Italiano e lingue d'origine in repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata
- Edith Cognigni, Francesca Vitrone  
445 Come si chiama la mia lingua: glottonimi, identità e sensibilità della diversità linguistica nella classe multiculturale
- Tiziana Protti  
465 Strategie familiari di trasmissione intergenerazionale della lingua-cultura “di origine” nella Svizzera francofona
- Margherita Di Salvo  
475 Italiano, dialetto e inglese in alcuni migranti di seconda generazione: prospettive di ricerca tra sociolinguistica e analisi del discorso

- Sabrina Alessandrini  
491 Apprendimento, competenza e trasmissione intergenerazionale delle lingue e culture: l'italiano di famiglie africane in contesto migratorio

- Chiara Grilli  
509 L'opera lirica e l'America italiana: parole e musica di un capitale emotivo intergenerazionale

### Didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio

- Fernanda Minuz  
525 Italiano L2 per apprendenti "vulnerabili": un sillabo per l'alfabetizzazione

- Marta Maffia, Anna De Meo  
535 Tra oralità e letto-scrittura: didattica dell'italiano L2 per immigrati senegalesi adulti

- Elena Firpo, Laura Sanfelici  
555 Modello eteroglossico e metacompetenza bilingue

- Rosario Vitale  
573 «Amici dalla barca si vede il mondo». Esperienza vissuta e poesia in contesto didattico di italiano L2 plurilingue e migratorio

- Dasantila Hoxha, Vittorio Lannutti  
589 Percorsi di apprendimento della lingua italiana e di adattabilità al contesto di ricezione da parte di donne immigrate

### Identità, cittadinanza e processi migratori

- Maria Letizia Zanier  
609 L'idea di cittadinanza nel processo di costruzione sociale della/delle identità degli immigrati stranieri. Il caso italiano tra prime e seconde generazioni

- Claudia Santoni  
623 Genere, migrazione e cultura. La ripresa della parola delle donne primo migranti

- Elena Pîrvu  
635 La migrazione italiana in Romania: aspetti socioculturali
- Angela Bianchi  
647 Da migrante a ospite: lingua, cultura e identità nei canti dei migranti
- Alessandra Keller-Gerber  
673 L'italien, lieu stratégique pour les étudiants de mobilité en Suisse. Italophones et italophiles, parcours en miroir
- Diana Vargolomova  
691 La scrittura di blog come rito di passaggio

## Testimonianza

- Adrián N. Bravi  
705 La nuova lingua che ci possiede
- 715 Curatrici

Marta Maffia, Anna De Meo\*

Tra oralità e letto-scrittura: didattica dell'italiano L2 per immigrati senegalesi adulti

### *Introduzione*

Secondo i dati più recenti dell'Istituto per le Statistiche dell'UNESCO (UIS), sono ancora 781 milioni gli adulti nel mondo con una lingua materna prettamente orale e che non hanno mai sviluppato le abilità di lettura e scrittura. Sebbene il numero di analfabeti sia molto calato negli ultimi decenni, l'analfabetismo è, purtroppo, un fenomeno ancora oggi molto diffuso a livello globale, con le donne che rappresentano il 64% sul totale degli analfabeti e i più bassi tassi di alfabetizzazione (al di sotto del 50% della popolazione) in paesi dell'Africa sub-sahariana e nell'Asia meridionale e occidentale (UNESCO 2013; 2014).

L'introduzione in Italia dei requisiti indispensabili per la richiesta del permesso di lungo soggiorno (D. M. del 4 giugno 2010) ha favorito il recente emergere di una condizione di analfabetismo nella lingua materna abbastanza diffusa tra le popolazioni immigrate, fenomeno già noto a operatori e insegnanti di associazioni e enti del terzo settore, ma poco conosciuto a livello accademico e poco presente negli studi italiani di linguistica acquisizionale, che hanno avuto per lungo tempo come unico modello un apprendente di cultura media, avvezzo alla scrittura e all'operazione e alle metodologie di *testing* (Minuz 2005; Rocca *et al.* 2014). Questo dato ha reso necessaria una revisione delle teorie sull'apprendimento e un conseguente ripensamento

\* Università di Napoli "L'Orientale".



delle tecniche e delle strategie per l'insegnamento e degli strumenti per la valutazione delle competenze linguistiche, anche in considerazione dell'alto rischio di interruzione del processo formativo per apprendenti debolmente alfabetizzati e spesso scarsamente motivati ad affrontare da adulti il difficile compito di sviluppare le abilità di letto-scrittura nel poco familiare contesto scolastico.

Il rapporto tra lo sviluppo della letto-scrittura e la dimensione dell'oralità è stato ampiamente indagato ed è stato dimostrato come il processo di *literacy* o alfabetizzazione nella lingua materna favorisca l'emergere della consapevolezza fonologica, intesa come capacità di individuare, analizzare e manipolare i segmenti che costituiscono la struttura fonologica delle parole (fonemi e sillabe [Morais 1989]). Pochi ancora i lavori che si sono dedicati al rapporto tra livello di *literacy* nella L1 e competenze comunicative orali nella L2. Tra questi uno studio condotto da Tarone, Bigelow e Hansen (2009) ha dimostrato che apprendenti con un basso livello di *literacy* sono in grado di produrre narrazioni orali nella L2 caratterizzate da una sintassi semplice e poco variata, utilizzando nell'analisi e nella produzione prevalentemente strategie semantiche e lessicali, piuttosto che fonologiche. Nonostante negli ultimi decenni si sia diffuso l'interesse per gli aspetti ritmici e intonativi nell'apprendimento di una seconda lingua, finora nessuno studio sembra aver analizzato nello specifico il rapporto tra il processo di *literacy* nella lingua materna e lo sviluppo della competenza prosodica, ovvero la capacità di gestire ritmo e intonazione, nella L2. Tale vuoto in letteratura è tanto più evidente, se si considera quanto invece sia grande l'enfasi posta sulla comunicazione orale nella didattica di stampo comunicativo e in particolare nelle classi di alfabetizzazione (si veda lo studio *What works* di Condelli *et al.* del 2003).

### 1. *Il caso dei senegalesi*

Il lavoro di ricerca presentato in questo studio si è concentrato su immigrati senegalesi adulti, apprendenti di italiano L2, presenti sul territorio campano. Un'analisi preliminare

di carattere demografico di tale gruppo *target* ha permesso di delineare il profilo prototipico dell'immigrato senegalese: maschio, non sposato o con la famiglia in Senegal, in possesso di un permesso di soggiorno per lavoro autonomo e solitamente venditore ambulante, convive con amici connazionali o parenti. I senegalesi rappresentano per ampiezza la 18<sup>a</sup> comunità immigrata in Campania, con 709 presenze (Maffia *et al.* 2015).

Nella comunità senegalese la lingua materna è solitamente una delle sei lingue nazionali del Senegal: wolof, pulaar, sérère, diola, mandingue o soninké. La più diffusa è il wolof, considerata ormai lingua veicolare del paese e parlata da circa l'80% della popolazione. Benché le lingue nazionali abbiano ricevuto un sistema di scrittura ufficiale in alfabeto latino a partire dal 1971, esse sono ancora usate in maniera quasi esclusivamente orale (Cisse 2005).

Per quanto riguarda il percorso educativo in Senegal, il sistema scolastico nazionale prevede una doppia possibilità: le scuole francesi, di impostazione occidentale, in cui, al di là dei risultati non proprio brillanti (Fall 2011) viene dato ampio spazio alle attività di lettura e scrittura e allo sviluppo della capacità di astrazione e di analisi metalinguistica; le scuole coraniche, nelle quali si privilegia l'oralità come modo di trasmissione del sapere, favorendo l'emergere di uno stile cognitivo diverso da quello della pedagogia tradizionale e di una modalità espressiva piuttosto formulaica, globale e ridondante (Santerre 1973; Fortier 1997; 2003). Nelle scuole coraniche le metodologie di insegnamento e apprendimento sono infatti basate sullo sviluppo delle abilità orali di ascolto, produzione e memorizzazione, esercitate attraverso la ripetizione del Corano (Gandolfi 2003), e le abilità di scrittura e lettura risultano alquanto trascurate.

Lo sviluppo delle abilità connesse al processo di *literacy* per i senegalesi avviene, quindi, solitamente in una L2, francese o arabo, a seconda del tipo di percorso scolastico intrapreso.

## 2. *Le due fasi dello studio*

La ricerca si è articolata in due fasi:

- 1) lo studio sperimentale, in cui sono state analizzate le competenze orali di apprendenti senegalesi adulti di italiano L2 scarsamente alfabetizzati;
- 2) la ricerca sul campo, conseguente al primo studio e svolta in un'aula di alfabetizzazione di italiano L2.

### 2.1 *Prima fase: lo studio sperimentale*

#### 2.1.1 *Obiettivo*

La prima fase della ricerca ha avuto l'obiettivo di valutare se e in che modo diversi percorsi di scolarizzazione, seppure brevi, possano influire sulle abilità orali in italiano L2 di apprendenti senegalesi adulti scarsamente alfabetizzati, in particolare in relazione allo sviluppo della competenza prosodica nella seconda lingua.

#### 2.1.2 *I partecipanti e il task*

Per raggiungere tale obiettivo sono stati coinvolti nello studio 20 apprendenti senegalesi adulti, a Napoli da 1 a 7 anni, tutti maschi, età media 31 anni e con lingua materna wolof. Per quanto riguarda il percorso di studi, 10 erano ex-alunni di scuola francese (frequentata da 2 a 14 anni) e 10 ex-alunni di scuola coranica (frequentata da 5 a 12 anni). Al momento del reclutamento, tutti i partecipanti erano inseriti in un percorso guidato di italiano L2 di livello elementare offerto da un'associazione di volontariato di Napoli.

Un test di competenza per la lingua francese ha permesso di evidenziare un basso livello di alfabetizzazione in tale lingua per tutti i partecipanti, pari ai livelli 0-2 della OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*).

Nello studio sono stati coinvolti anche 3 senegalesi con una competenza avanzata in italiano L2, i quali hanno svolto la

funzione di mediatori, e 5 nativi italiani, campani, che hanno avuto il ruolo di gruppo di controllo.

A tutti i partecipanti è stato somministrato un *task* di imitazione elicitata, nel quale era richiesto di ascoltare 18 enunciati in italiano L1 e di ripeterli, immediatamente dopo l'ascolto, indipendentemente dalla comprensione del significato. Gli enunciati, registrati da una voce maschile e una femminile, entrambi di parlanti nativi di italiano privi di accento regionale, presentavano gradi di complessità variabile sulla base di 4 parametri: numero di sillabe, strutture morfosintattiche, frequenza lessicale e curva intonativa (asserzioni, domande e ordini). Gli enunciati sono stati proposti all'ascolto in ordine randomizzato e senza l'ausilio di un supporto visivo.

Il *task* è stato preventivamente testato con il gruppo di parlanti nativi, che ha eseguito il compito linguistico proposto senza alcuna difficoltà.

Il *task* di imitazione elicitata ha permesso di raccogliere 486 enunciati, sottoposti successivamente a due tipi di analisi:

- un'analisi percettiva, volta a valutare l'accuratezza testuale delle imitazioni;
- un'analisi spettroacustica, per misurare in maniera accurata intonazione e ritmo nelle produzioni degli apprendenti.

### 2.1.3 *L'analisi percettiva delle imitazioni*

Nell'analisi percettiva sono stati coinvolti 10 nativi italiani, docenti esperti in didattica dell'italiano L2 ma privi di competenza specifica di tipo fonetico. Ai docenti è stato chiesto di fornire una trascrizione ortografica delle imitazioni prodotte dagli apprendenti senegalesi e di valutarle sulla base del grado di accuratezza testuale e della tipologia di errori.

I risultati dell'analisi percettiva hanno evidenziato, in generale, una maggiore accuratezza testuale nelle imitazioni prodotte dagli apprendenti di scuola francese.

Nel caso degli enunciati più brevi (dalle 6 alle 10 sillabe) e più semplici da memorizzare, sebbene tutti i senegalesi coinvolti nello studio abbiano sempre prodotto un'imitazione, nel gruppo

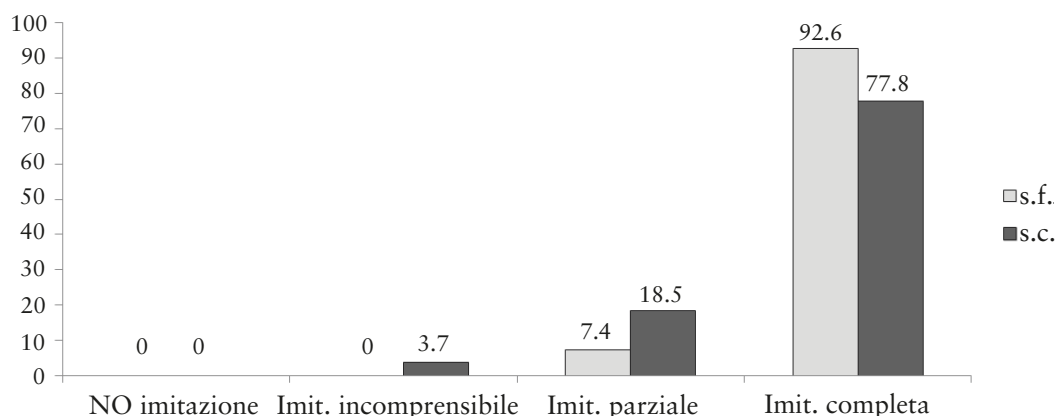


Figura 1. Accuratezza testuale nell'imitazione degli enunciati semplici da parte dei due gruppi di apprendenti (s.f. scuola francese; s.c. scuola coranica). Valori percentuali sul totale delle imitazioni

degli apprendenti di scuola francese si riscontra una percentuale più alta di enunciati completi (Figura 1).

Sul totale delle imitazioni, gli enunciati corretti (in Figura 1 incorporati nella percentuale di enunciati completi) corrispondono al 32,1% per il gruppo di scuola francese e al 24,7% per quello di scuola coranica.

Per quanto riguarda il numero e la qualità degli errori riscontrati, nelle imitazioni di apprendenti di scuola coranica si evidenzia una maggiore percentuale di errori di pronuncia. L'alta frequenza di questo tipo di errore potrebbe essere messa in relazione a una meno sviluppata consapevolezza fonologica e a un conseguente uso di strategie di tipo lessicale-semantiche piuttosto che fonologico nell'analisi e nella riproduzione del parlato in L2. Si riportano di seguito le trascrizioni di alcune imitazioni non corrette di enunciati semplici, realizzate da apprendenti di entrambi i gruppi, e identificate con una sigla in cui il numero rimanda al parlante e la lettera indica il percorso scolastico: *f* - scuola francese e *c* - scuola coranica.

Enunciato-modello  
Imitazione (4f)

*Prendete tutti il quaderno!*  
*Prendete tutt le cadorn*

Enunciato-modello  
Imitazione (5f)

*Gli sposi sono già arrivati?*  
*Gli sposi soniarrivà*

Enunciato-modello  
Imitazione (13c)

*Prendete tutti il quaderno!*  
*Peremere tutti quaderno*

Enunciato-modello  
Imitazione (14c)

*Vieni subito qui!*  
*Duni subico qui*

Si nota come gli errori di pronuncia abbiano una diversa natura: nel caso dell'apprendente 4f la parola “cadorn” sembra essere frutto di una pronuncia francesizzata di “quaderno”, mentre nel caso di 14c vi è una evidente difficoltà a individuare e articolare i suoni dell'italiano.

Nell'imitazione degli enunciati più lunghi (dalle 10 alle 19 sillabe) e più complessi dal punto di vista sintattico e lessicale, entrambi i gruppi di apprendenti hanno riscontrato maggiori difficoltà, a causa sia del minore effetto della memoria a breve termine sia del basso livello di competenza in italiano L2. L'analisi percettiva condotta sul grado di accuratezza (Figura 2) ha evidenziato la tendenza degli apprendenti di scuola francese a rinunciare all'imitazione degli enunciati che non capiscono e non riescono a memorizzare, mentre gli apprendenti di scuola coranica producono sempre un'imitazione, anche parziale o completamente incomprensibile. Gli apprendenti di scuola francese risultano anche in questo caso i più accurati nel compito, ma nessuna imitazione risulta completamente corretta.

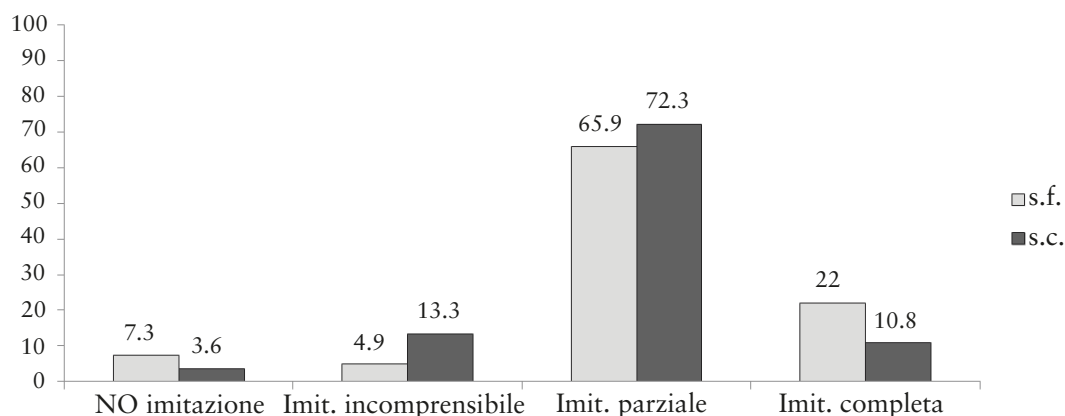


Figura 2. Accuratezza testuale nell'imitazione degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni

Le trascrizioni fornite dai docenti di italiano L2 permettono, però, di constatare che l'etichetta "imitazione parziale", attribuita alla maggior parte delle imitazioni degli enunciati complessi, ha un significato diverso nei due gruppi di senegalesi. Gli apprendenti di scuola francese, posti dinanzi al difficile compito di riprodurre enunciati lunghi, di cui probabilmente non comprendono il significato, usano diverse strategie: interrompono l'enunciato dopo le prime 3-4 sillabe, riempiono le imitazioni con lunghe pause silenti o con ripetizioni, sostituiscono le parole sconosciute con altre più familiari. Si riportano di seguito alcuni esempi.

Enunciato-modello	<i>Te lo ripeto: non devi usare il pedale della frizione!</i>
Imitazione (6f)	<i>Te lo ripeto non usare mai ... le pedale della ...</i>
Enunciato-modello	<i>Somministri le compresse esclusivamente al dosaggio indicato</i>
Imitazione (1f)	<i>Siministri complimento ... clusivamente xxx disagio.</i>

Gli apprendenti di scuola coranica, di cui si riportano due esempi, mostrano un approccio completamente diverso all'imitazione:

Enunciato-modello	<i>Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile</i>
Imitazione (15c)	<i>Fossi in te xxx xxx xxx xxx xxx cabile</i>
Enunciato-modello	<i>Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?</i>
Imitazione (22c)	<i>Perché usare xxx di plastica?</i>

Gli enunciati presentano una struttura ricorrente, con una porzione iniziale e una finale, che riproducono abbastanza accuratamente il testo dell'enunciato-modello, e una porzione centrale, in cui l'imitazione testuale è sostituita da una sequenza di suoni incomprensibili, definibile come *mumbling* (borbottio).

Per quanto riguarda le tipologie di errori, nell'imitazione degli enunciati complessi aumentano in entrambi i gruppi quelli di natura lessicale, probabilmente a causa della presenza di termini morfologicamente complessi e meno frequenti.

#### 2.1.4 *L'analisi spettro-acustica delle imitazioni*

Le misurazioni di carattere spettroacustico hanno permesso di valutare la competenza prosodica degli apprendenti senegalesi, ossia la loro capacità di gestire intonazione e ritmo nelle imitazioni in italiano L2.

L'analisi ha avuto come oggetto un *corpus* ristretto di imitazioni (12 per ciascun parlante, per un totale di 324 enunciati analizzati) ed è stata condotta attraverso i *software Wavesurfer 1.8* (Sjölander, Beskov 2010) e *Praat 5.3* (Boersma, Weenink 2013). Per ciascun enunciato sono stati misurati le durate dei segmenti, delle sillabe e delle pause silenti (espresse in secondi), i valori in Hertz della frequenza fondamentale (F0), delle formanti (F1 e F2) e dell'intensità di ciascuna vocale. I valori delle formanti sono stati normalizzati con il metodo Neary2 (Kendall, Thomas 2010) al fine di eliminare variazioni causate da differenze fisiologiche nella comparazione tra i dati dei diversi parlanti. Sono state computate circa 3000 sillabe, per un totale di 10 minuti di parlato analizzato.

Sugli enunciati più brevi, interamente imitati da entrambi i gruppi di apprendenti, è stato possibile effettuare una comparazione tra le curve intonative delle imitazioni dei due gruppi, che ha evidenziato una migliore capacità di gestire i tratti sopra-segmentali dell'enunciato italiano da parte degli apprendenti di scuola coranica.

In Figura 3 sono rappresentate le curve intonative delle voci-modello in due enunciati semplici (un'asserzione e una domanda) e la curva (risultante dai valori medi di F0 per ciascuna vocale) dei due gruppi di apprendenti e dei parlanti



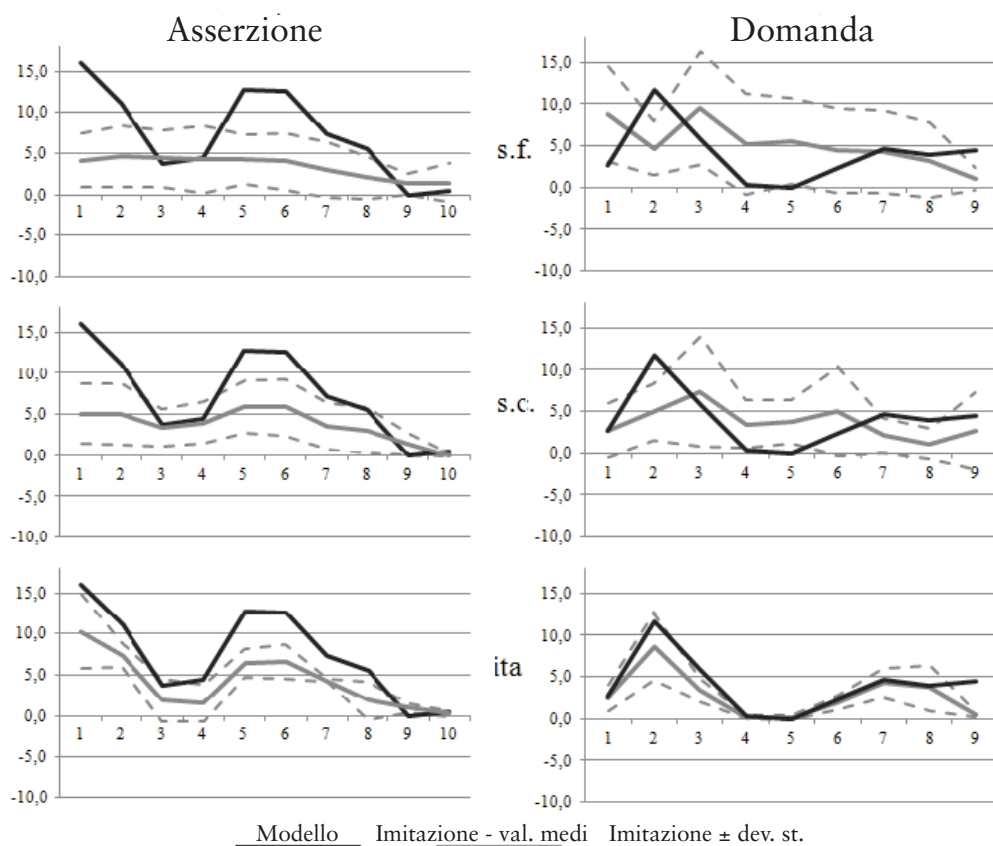


Figura 3. Curve intonative degli enunciati-modello e delle imitazioni (valori medi  $\pm$  deviazione standard) dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani in un'asserzione e una domanda ("Parlo italiano", "Gli sposi sono già arrivati?")

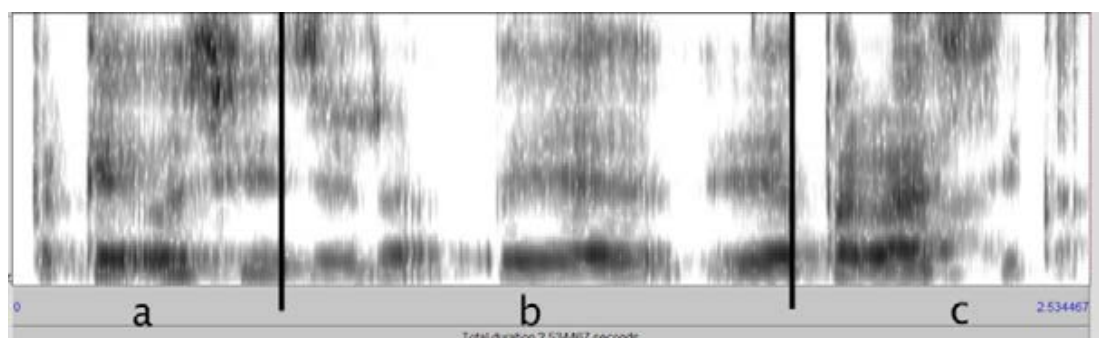


Figura 4. Inizio, *mumbling* e fine nell'imitazione della domanda di liv. 4 ("Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?") prodotta da un apprendente di scuola coranica

nativi del gruppo di controllo con le rispettive deviazioni standard<sup>1</sup>.

Sia nell'asserzione sia nella domanda, si nota come le imitazioni più accurate siano quelle prodotte dal gruppo di controllo dei parlanti nativi, che naturalmente condividono le norme intonative delle voci-modello.

Gli apprendenti di scuola francese, al contrario, producono un'asserzione con un andamento melodico piuttosto lineare, mentre nel caso della domanda è visibile lo sforzo di riprodurre il primo picco intonativo del modello, anche se in ritardo, seguito però da un impreciso andamento discendente della curva melodica.

Gli apprendenti di scuola coranica mostrano una maggiore propensione all'imitazione dell'andamento melodico dei parlanti nativi: in entrambi gli enunciati c'è un tentativo di collocare i picchi intonativi nelle stesse posizioni degli enunciati *input*, sebbene nel caso dell'asserzione l'escursione tonale risulti notevolmente ridotta rispetto al modello e nel caso della domanda l'associazione dei picchi melodici alle sillabe del testo risulti problematica.

La grande frequenza di imitazioni parziali negli enunciati complessi non ha permesso un confronto sistematico delle curve intonative. Tuttavia, l'analisi spettroacustica delle porzioni del *mumbling*, fenomeno riscontrato esclusivamente nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica, ha rivelato interessanti considerazioni per quel che riguarda la gestione del ritmo degli enunciati in italiano L2. Tale porzione centrale degli enunciati prodotti dagli apprendenti di scuola coranica, infatti, non è mai costituita da una pausa piena, da un suono indistinto o da una vocalizzazione, bensì sempre da una sequenza di sillabe semplici, con struttura CV, composte da consonanti occlusive o nasali e vocali centrali (Figura 4).

<sup>1</sup> Per garantire la comparabilità tra i dati dei diversi parlanti e dei diversi gruppi, i valori di F0 calcolati in Hz per ciascuna vocale sono stati trasformati in semitoni (st) assumendo come valore minimo il più basso valore di F0 raggiunto da ogni parlante in ogni enunciato (F0 *floor*). Sono stati calcolati poi i valori medi di ciascuna vocale per ciascun gruppo, per tipo di enunciato e per voce-modello (maschile o femminile) e la deviazione standard.

La particolare struttura sillabica del *mumbling*, che è possibile definire ipoarticolata, permette agli apprendenti di riprodurre l'andamento ritmico dell'enunciato-modello, nonostante venga a mancare l'imitazione testuale. È necessario aggiungere, a conferma di quanto detto, che vi è una relazione diretta tra la lunghezza dell'enunciato-modello e la durata del *mumbling*, mentre l'inizio e la fine dell'imitazione, al contrario, rimangono abbastanza stabili in durata. Si nota, quindi, una precisa volontà, attraverso il prolungamento della fase di *mumbling*, di riprodurre la durata totale dell'enunciato-modello<sup>2</sup>.

## 2.2 *Seconda fase: la ricerca sul campo*

L'analisi spettroacustica ha messo in evidenza come apprendenti senegalesi scarsamente alfabetizzati nella lingua materna o nella lingua d'istruzione e con percorso scolastico in scuole coraniche possano essere in grado di gestire efficacemente i parametri ritmico-prosodici dell'enunciato italiano. Questa constatazione ha rappresentato il punto di partenza per l'ideazione di una specifica strategia didattica, testata in uno studio pilota, realizzato a Napoli, con utilizzo di modello didattico basato sulla valorizzazione dell'oralità.

Questa fase della ricerca ha avuto come obiettivo quello di valutare se, attraverso un intervento formativo mirato, che tenesse conto dello specifico stile cognitivo e delle abilità sviluppati dagli apprendenti senegalesi di scuola coranica nel proprio percorso scolastico in Senegal, si potesse incidere sul grado di motivazione, con effetti positivi sull'apprendimento della L2 e, in particolare, sulle abilità di letto-scrittura.

### 2.2.1 *Partecipanti e metodo: una classe di alfabetizzazione*

Per raggiungere tale obiettivo è stato attivato un breve corso di alfabetizzazione in italiano L2 della durata di 30 ore, rivolto

<sup>2</sup> Per maggiori approfondimenti di natura fonetica sul fenomeno del *mumbling* si veda Maffia, Pettorino, De Meo 2015.

**Esercizio 1. Copia**  
CASA      telefono TELEFONO      euro      CANE  
CA... CA      PANE      euro      CANE

**Esercizio 2. Collega**  
1. CASA  
2. TELEFONO  
3. PANE  
4. EURO  
5. CANE

**Esercizio 3. Parla di te**  
Come ti chiami? Quanti anni hai? Che lavoro fai?...

COME TI CHIAMI? QUANTI ANNI HAI? CHE LAVORO FAI?

Figura 5. Estratto da uno dei test d'ingresso

esclusivamente ad apprendenti senegalesi di scuola coranica e ospitato nei corsi di italiano offerti da un'associazione di volontariato presente a Napoli. Sono stati coinvolti 10 immigrati senegalesi simili nel profilo sociolinguistico a quelli coinvolti nella fase sperimentale: maschi, età media 31 anni, in Italia da 2 mesi a 5 anni e domiciliati a Napoli, tutti ex-allievi di scuola coranica (da 4 a 13 anni di studio), di lingua materna wolof e alla loro prima esperienza di apprendimento guidato dell'italiano L2.

Gli apprendenti coinvolti hanno dimostrato di avere sviluppato spontaneamente una padronanza orale della L2 di livello elementare (A1/A2 del QCER) e di riuscire a sostenere una breve conversazione sulla propria persona e sulla vita in Italia. Per quanto riguarda, invece, le abilità di letto-scrittura, la somministrazione di un test di valutazione delle competenze alfabetiche ha permesso di inquadrare gli apprendenti nel livello di competenza Pre A1 (Rocca *et al.* 2014), ossia in un livello di debole alfabetizzazione nel sistema di scrittura latino.

Si riporta in Figura 5 un estratto dal test di ingresso di uno dei soggetti coinvolti nello studio. L'apprendente riscontra notevoli difficoltà nell'attività di copia delle parole in maiuscolo e corsivo, non solo in relazione alla riproduzione dei grafemi dell'alfabeto latino, avvenuta molto lentamente, ma anche alla

disposizione dei segni grafici rispetto alle righe. Nel secondo esercizio c'è una confusione tra i termini “pane” e “cane” e si nota un tratto abbastanza incerto nei collegamenti tra le parole. Infine, nel caso della terza attività, svolta in forma orale senza particolari difficoltà, il soggetto non si è limitato a rispondere ai quesiti posti dall'esaminatore, ma ha sentito l'esigenza di ricopiare le domande, usando i punti al posto degli spazi e alternando diverse grafie. Tale comportamento è dimostrazione di una scarsa abitudine all'attività di *testing* e, più in generale, alle convenzioni della didattica di stampo occidentale.

### 2.2.2 *La sperimentazione didattica*

Per valorizzare la particolare propensione all'imitazione e la sensibilità prosodica sviluppate dagli apprendenti senegalesi nel contesto della scuola coranica, non solo è stata data priorità alla dimensione dell'oralità, ma sono state anche rivalutate alcune tecniche proprie del metodo audio-orale, come i *pattern drills* e gli esercizi di ripetizione, preliminari e complementari ad attività di produzione orale e di ascolto caratteristiche dell'approccio comunicativo. Il percorso proposto, inoltre, ha previsto, l'avvio allo studio di alcuni elementi grammaticali della L2 e l'avvicinamento a diversi tipi di testualità, nonché alle nozioni stesse di parola scritta, frase e testo. La pratica di semplici attività di letto-scrittura è stata successiva allo sviluppo delle abilità orali.

Il sillabo di riferimento, costruito per il breve corso di alfabetizzazione mirato a questo particolare gruppo, ha previsto un percorso suddiviso in quattro unità di apprendimento: *Ciao, come ti chiami?*; *Che lavoro fai?*; *Quanto costa?*; *Com'è la tua città?*. L'omogeneità etnica della classe ha permesso di calare le lezioni in alcuni specifici contesti d'uso della lingua seconda, come quello del commercio ambulante, e di selezionare gli argomenti e i generi testuali sulla base delle esigenze e degli interessi specifici del gruppo *target*, in particolare avvicinamento e testualità specifiche del web e necessità di conoscere la città per poter lavorare.

Ciascuna unità di apprendimento è stata affrontata in tre lezioni della durata di due ore e mezzo. Sulla base delle riflessioni

legate alle specificità cognitive del gruppo di apprendenti coinvolti nello studio, è stata introdotta, dopo la fase motivazionale di ciascuna unità, una fase dedicata specificamente all'oralità: partire da attività familiari e non particolarmente problematiche per gli apprendenti ha avuto lo scopo di accrescere il grado di fiducia nelle proprie capacità e nel percorso intrapreso nonché la motivazione all'apprendimento.

La fase di lavoro dedicata alla comunicazione orale ha previsto le tre sotto-fasi di globalità, analisi e sintesi. Si è partiti, quindi, da attività di ascolto globale, con la proposta di monologhi e dialoghi riguardanti i temi trattati in ciascuna unità. Data l'accentuata sensibilità prosodica riscontrata negli apprendenti senegalesi di scuola coranica, prima di concentrarsi sul testo, si è cercato di ricavare esclusivamente dall'ascolto tutte le informazioni veicolate attraverso i parametri ritmico-intonativi dell'enunciato: intenzioni, stati emotivi dei parlanti, diversi atti linguistici, ecc. Successivamente, ci si è concentrati analiticamente su specifiche formule, espressioni o enunciati. Tali porzioni di testo sono state oggetto di attività di ripetizione e imitazione, nonché di esercizi strutturali. Solo nella terza sotto-fase si è proceduto al reimpiego in scambi comunicativi concreti delle formule e delle espressioni analizzate e del lessico attivato nella fase motivazionale attraverso, ad esempio, l'uso di *role play*.

Dopo aver affrontato lessico ed espressioni di uno specifico contesto comunicativo in modalità orale, sono state introdotte le più complesse attività di lettura e scrittura, con l'analisi di brevi testi e materiali autentici, e, successivamente, semplici prove di produzione scritta.


### 2.2.3 *Valutazione della motivazione: frequenza e gradimento*


La valutazione del grado di motivazione all'apprendimento dei senegalesi coinvolti nel corso di alfabetizzazione è stata effettuata attraverso l'analisi di due parametri: la frequenza degli apprendenti al corso e il livello di gradimento delle diverse attività proposte durante le lezioni.


Il basso livello di alfabetizzazione di partenza e la scarsa dimestichezza con le pratiche e le dinamiche dello studio, uniti


Data \_\_\_\_\_


**Quale attività ti è piaciuta di più?**

Conversazione 

Lettura 

Scrittura 

Ascolto 

Grammatica 

**Perché** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 6. Questionario di gradimento

probabilmente a un non adeguato intervento didattico, causano non di rado un forte senso di frustrazione sia nei docenti di italiano L2 nelle classi di alfabetizzazione sia negli apprendenti, che si traduce in una frequenza molto irregolare ai corsi o nel completo abbandono. Nel breve corso di alfabetizzazione realizzato per lo studio tutti gli apprendenti hanno frequentato attivamente oltre l'80% delle ore di lezione.

Allo scopo di ricavare dati anche sul gradimento delle diverse attività proposte durante le lezioni sono stati somministrati dei semplici questionari anonimi alla fine di ciascuna unità di apprendimento (Figura 6), in cui si chiedeva di indicare la tipologia di attività più gradita, con una eventuale motivazione.

Sorprendentemente il 58% dei senegalesi ha indicato la lettura come attività preferita, con motivazioni come: *“io mi piace legge”*, *“io mi piace lego”*, *“perché io sono leggo”*. Nonostante il basso livello di alfabetizzazione, sembra essere assente il senso di frustrazione e di scarsa confidenza nei confronti delle attività di letto-scrittura. Sulla base delle risposte date, è possibile ipotizzare che la particolare metodologia didattica utilizzata nel breve corso, puntando sull'oralità e sulla valorizzazione delle competenze pregresse sviluppate nella scuola coranica, sia

riuscita a motivare all'apprendimento anche delle complesse e impegnative tecniche di lettura e scrittura.

### 3. Conclusioni

I risultati dell'analisi spettroacustica condotta nella prima fase del presente studio sulle imitazioni di apprendenti senegalesi di italiano L2 hanno evidenziato una buona capacità di gestire ritmo e intonazione di un enunciato nella seconda lingua da parte degli ex-allievi di scuola coranica. Tale considerazione ha posto le basi per la seconda fase dello studio, condotta in un'aula di alfabetizzazione, in cui la prosodia e le attività di imitazione e ripetizione si sono rivelate validi strumenti, attraverso i quali in primo luogo consolidare le abilità orali in L2 e successivamente creare gradatamente le basi per lo sviluppo della modalità espressiva scritta. Il lavoro didattico centrato sull'oralità, calato in situazioni comunicative autentiche, ha permesso l'instaurarsi tra gli apprendenti di un clima di fiducia verso sé stessi e verso il processo di apprendimento, favorendo un avvicinamento più sereno alla letto-scrittura.

L'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti con un basso livello di *literacy* nella lingua materna è un compito complesso, spesso realizzato in condizioni di difficoltà logistiche e strumentali. Lo studio proposto mostra le potenzialità della tecnologia e della ricerca in ambito fonetico poste al servizio di una didattica "povera", dove l'individuazione di alcuni elementi connessi agli stili cognitivi degli apprendenti, permette di rimodulare l'intervento didattico, incrementando la motivazione all'apprendimento e favorendo la memorizzazione e lo sviluppo della letto-scrittura.

### Bibliografia

- Cisse, Mamadou  
2005 *Langues, État et société au Sénégal*, «Sudlangues», 5, pp. 99-133.



Condelli, Larry; Wrigley, Heide Spruck; Yoon, Kwang; Seburn, Mary; Cronen, Stephanie  
 2003 *What works study for adult ESL literacy students*, Washington DC, US Department of Education.

Fall, Moustapha  
 2011 *From home to school: Bridging the literacy gap in L1 learners of L2 French in Senegal*, «Northwest Linguistics Journal», 21(1), pp. 155-163.

Fortier, Corinne  
 1997 *Mémorisation et audition: l'enseignement coranique chez les maures de Mauritanie*, «Islam et Sociétés au Sud du Sahara», 11, pp. 85-105.  
 2003 *Une pédagogie coranique - Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie)*, «Cahiers d'Études Africaines», 169-170, pp. 235-260.

Gandolfi, Stefania  
 2003 *L'enseignement islamique en Afrique noire*, «Cahiers d'études africaines», 43, pp. 261-277.

Maffia, Marta; Pettorino, Massimo; De Meo, Anna  
 2015 *To mumble or not to mumble. Articulatory accuracy and syllable duration in L2 Italian of Senegalese learners*, in Domenico Russo (ed.), *The Notion of Syllable across History, Theories and Analysis*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 354-371.

Minuz, Fernanda  
 2005 *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.

Morais, José  
 1989 *Phonological awareness: a bridge between language and literacy*, in Diane J. Sawyer, Barbara J. Fox (eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*, New York, Springer-Verlag, pp. 31-71.

Rocca, Lorenzo; Minuz, Fernanda; Borri, Alessandro; Sola, Chiara  
 2014 *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, «I Quaderni della Ricerca», 17, Torino, Loescher.

Santerre, Renaud  
 1973 *Pédagogie Musulmane d'Afrique noire: l'école coranique peule du Cameroun*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Tarone, Elaine; Bigelow, Martha; Hansen, Kit  
 2009 *Literacy and Second Language Oracy*, Oxford, Oxford University Press.

### *Sitografia*

Boersma, Paul; Weenink, David

2013 *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], versione 5.3.51, <<http://www.praat.org>>, luglio 2017.

Kendall, Tyler; Thomas, Erik R.

2010 *Vowels: Vowel Manipulation, Normalization, and Plotting Package*, versione 1.1., <<http://ncslaap.lib.ncsu.edu/tools/norm/>>, luglio 2017.

Sjölander, Kåre; Beskov, Jonas

2010 *Wavesurfer* [Computer software], versione 1.8, <<http://www.speech.kth.se/wavesurfer>>, luglio 2017.

UNESCO

2013 *UIS - Adult and Youth Literacy. National, regional and global trends, 1985-2015*, <<http://www.uis.unesco.org>>, luglio 2017.

2014 *UIS - Adult and Youth Literacy*, <<http://www.uis.unesco.org>>, luglio 2017.