

MARTA MAFFIA

APPRENDENTI SENEGALESI DI ITALIANO L2: LITERACY, ABILITÀ ORALI E COMPETENZE “NASCOSTE”

1. Introduzione

Solo recentemente si è diffuso anche in Italia l'interesse per i meccanismi cognitivi e le peculiarità formative che sono alla base del processo di apprendimento di una seconda lingua nel caso di apprendenti con un basso livello di *literacy* nella lingua materna. In tale contesto, pochi studi si sono concentrati, però, sul rapporto tra le modalità di sviluppo delle abilità di scrittura e lettura nella L1 e le competenze orali nella L2, soprattutto dal punto di vista ritmico-prosodico e in parlanti adulti.

Al fine di valutare le abilità orali sviluppate in italiano L2 da apprendenti con un basso livello di *literacy* nella L1 e esposti, nel proprio breve percorso di scolarizzazione, a diversi modelli didattici, sono stati coinvolti nel presente studio 20 senegalesi adulti, ai quali è stato somministrato un *task* di imitazione elicitata. Le imitazioni degli apprendenti sono state oggetto di due tipi di analisi: un'analisi percettiva, condotta da docenti esperti di italiano L2, e un'analisi spettroacustica, volta a valutare la capacità di gestire i parametri ritmico-prosodici nell'interlingua dei senegalesi.

I risultati delle analisi hanno evidenziato diverse strategie utilizzate dagli apprendenti nella decodifica e nella produzione del parlato in L2, strategie legate a competenze e abilità pregresse differenziate, sviluppate nell'ambito della scuola francese o della scuola coranica.

Tali abilità, di cui è indispensabile che il docente di italiano L2 sia consapevole e che talvolta risultano “nascoste”, rappresentano le basi sulle quali costruire il percorso di insegnamento/apprendimento della seconda lingua.

Secondo i dati del Ministero dell'Interno, l'introduzione in Italia dei requisiti indispensabili per la richiesta del permesso di lungo soggiorno (D. M. del 4 giugno 2010) ha avuto un effetto disincentivante nel processo di regolarizzazione, soprattutto per quei gruppi nazionali che presentano un generale basso livello di scolarizzazione e riescono con più difficoltà e in maggior tempo a raggiungere obiettivi linguistici anche di livello elementare (Ghio, 2011). L'entrata in vigore del test di competenza linguistica, inoltre, ha favorito l'emergere, anche in contesti accademici e nel discorso pubblico,

di una condizione abbastanza diffusa di analfabetismo e bassi livelli di *literacy* nella lingua materna tra le popolazioni immigrate, fenomeno invece da sempre noto a quanti operano nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 in associazioni e enti del terzo settore¹.

Se infatti i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2002) e i test per le certificazioni ufficiali delle competenze linguistiche hanno avuto per lungo tempo come modello un apprendente di cultura media, avvezzo alla scrittura e all'operazione e alle metodologie di *testing* (Minuz, 2007), solo recentemente in Italia la linguistica acquisizionale e la didattica delle lingue si sono concentrate anche sull'insegnamento/apprendimento di una L2 nel caso di apprendenti immigrati adulti con bassi livelli di *literacy* nella L1 (Casi, 2004; Rocchi et al., 2014)².

Tali apprendenti rappresentano un target "difficile", dai peculiari bisogni formativi, e richiedono competenze specifiche da parte dei docenti di italiano L2. In particolare:

- presentano limitate (o del tutto assenti) capacità di analisi metalinguistica (in L1 e L2) e difficoltà a concentrarsi sulle forme linguistiche piuttosto che sui significati (Kurvers et al., 2006);
- manifestano più generali difficoltà di astrazione e un modo di ragionare concreto, pragmatico e legato all'esperienza (si vedano, ad esempio, gli studi sui sillogismi di Kurvers, 2002);
- hanno carenze e bisogni formativi che riguardano non solo le abilità più prettamente linguistiche ma anche le competenze motorie e di orientamento spaziale (Ardila, Roselli & Rosas, 1989; Dansillio & Charamelo, 2005; Minuz, 2005);
- presentano spesso scarse capacità logiche e di *numeracy* e nessuna abitudine alla pratica dello studio (Casi, 2004);
- da un punto di vista esperienziale, infine, stanno affrontando quello che è stato definito *document shock*, cioè una serie di difficoltà, di carattere semiotico ma anche sociale, legate all'immersione in un mondo (il paese d'arrivo) completamente imperniato sulla pratica della scrittura (Adami, 2009).

¹ Con il termine *literacy* si intende nel presente studio, secondo la definizione di Ravid & Tolchinsky (2002), non solo lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura ma anche il grado di familiarità con il variegato repertorio di stili di discorso della lingua scritta.

² Nel panorama mondiale, il primo documento per la descrizione e la valutazione degli stadi di alfabetizzazione iniziale in una lingua seconda è stato il *Canadian Language Benchmarks 2000* (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2001).

Per quanto riguarda le abilità orali, è stato dimostrato come il processo di *literacy* nella lingua materna favorisca l'emergere della cosiddetta consapevolezza fonologica, cioè la capacità di individuare, analizzare e manipolare i segmenti che costituiscono la struttura fonologica delle parole (fonemi e sillabe)³. Pochi studi si sono dedicati, invece, al rapporto tra il livello di *literacy* in L1 e le competenze orali nella L2, dimostrando come lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura nella lingua materna influisca sui meccanismi cognitivi e mnemonici legati alla lingua orale nella seconda lingua. Lo studio condotto da Tarone, Bigelow e Hansen (2009) ha dimostrato, ad esempio, che apprendenti con un basso livello di *literacy* sono in grado di produrre narrazioni orali caratterizzate da una sintassi semplice e poco variata e utilizzano prevalentemente strategie di tipo semantico e lessicale (piuttosto che di tipo fonologico) nell'analisi e nella produzione della lingua orale in L2.

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 L2⁴.

2. Apprendenti con un basso livello di *literacy* alla Scuola di Pace

Nell'a. s. 2013-14, alla scuola di italiano dell'associazione Scuola di Pace, che ha preso parte al progetto FEI "L'italiano per i nuovi italiani", realizzato dal CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale", gli apprendenti con un basso livello di scolarizzazione nella L1 (fino a 5 anni di studio) rappresentano circa il 5% sul totale degli iscritti (23 iscritti su 445)⁵. È essenziale aggiungere, però, che l'informazione sugli anni di studio nel paese d'origine non è necessariamente indicativa delle abilità linguistiche sviluppate dagli apprendenti e che solo attraverso un test di valutazione

³ Secondo la definizione di Morais (1989), parte della consapevolezza fonologica è anche la sensibilità fonologica, cioè la capacità naturale e inconscia di gestire le proprietà fonologiche del parlato in maniera funzionale, capacità del tutto indipendente dal processo di *literacy*.

⁴ Tra gli studi più recenti sulla prosodia dell'interlingua nel caso dell'apprendimento dell'italiano L2 si ricordano, tra gli altri, Busà & Stella (2012), De Meo & Pettorino (2011; 2012), Pellegrino (2012).

⁵ I dati esposti provengono dall'archivio dell'associazione Scuola di Pace di Napoli.

delle competenze in entrata è possibile raccogliere dati più attendibili sul livello di *literacy* raggiunto.

In figura 1 si propone, ad esempio, un estratto da un test d'ingresso somministrato a un apprendente senegalese, Modou, che, nel modulo di iscrizione ai corsi di italiano, aveva precedentemente affermato di aver frequentato la scuola in Senegal per 13 anni.

Esercizio 1. Copia
CASA telefono TELEFONPANE 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 CHIAMO. QUANTI ANNI HAI? CHE LAVORO FAI?

Fig. 1. Estratto dal test d'ingresso di Modou, apprendente senegalese di italiano L2.

Dall'analisi della produzione scritta, si può notare come l'apprendente abbia notevoli difficoltà nell'attività di copia di semplici parole in maiuscolo e corsivo, non solo in relazione alla riproduzione dei grafemi dell'alfabeto latino (avvenuta con estrema lentezza), ma anche alla disposizione dei segni grafici nello spazio del foglio. Nel secondo esercizio c'è una confusione tra "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, Modou ha sentito l'esigenza di ricopiare le domande, usando i punti al posto degli spazi e alternando diverse grafie.

Un'analisi più approfondita del *background* scolastico di Modou ha permesso di constatare che l'apprendente ha frequentato in Senegal per 13 anni, ma in maniera estremamente saltuaria, esclusivamente una scuola coranica, dove è stato (debolmente) avviato alle pratiche di lettura e scrittura nell'alfabeto arabo. Modou presenta quindi una conoscenza minima dell'alfabeto latino ma, d'altra parte, ha sviluppato una competenza orale elementare in lingua italiana che gli permette di sostenere un breve dialogo su i propri dati anagrafici con il somministratore del test.

2.1. Il caso dei senegalesi

Il complesso caso di Modou non è raro e gli apprendenti senegalesi rappresentano un gruppo molto peculiare dal punto di vista linguistico e della formazione scolastica nel paese d'origine. Alla Scuola di Pace la comunità senegalese è abbastanza numerosa: nell'a. s. 2013-14, rappresenta la terza nazionalità (su 47) per numero di presenze e il 9.2% sul totale degli iscritti (41 su 445). Si tratta principalmente di uomini (le donne senegalesi sono solo 7), di età media 35 anni, occupati di solito come venditori ambulanti.

Nella comunità senegalese la lingua materna è solitamente una delle 6 lingue nazionali del Senegal: wolof, pulaar, sérère, diola, mandingue e 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 ufficiale sistema di scrittura nell'alfabeto latino a partire dal 1971, sono tuttora usate pressoché esclusivamente nella comunicazione orale⁶.

Lo sviluppo delle abilità di *literacy* per i senegalesi, invece, avviene solitamente in una L2: francese o arabo, a seconda del tipo di percorso intrapreso. La scelta tra scuola francese e scuola coranica comporta l'esposizione a due modelli didattici molto diversi. Nelle scuole francesi è proposta una didattica di stampo europeo, in cui (al di là dei risultati non proprio brillanti - si veda Fall, 2011) viene dato ampio spazio alle attività di lettura e scrittura e allo sviluppo della capacità di astrazione e di analisi metalinguistica.

Nelle scuole coraniche (sistema parallelo a quello delle scuole pubbliche francesi), al contrario, 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 non analitica ma piuttosto formulaica, globale e ridondante (Santerre, 1973; Fortier, 1997; 2003). 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), mentre le abilità di scrittura e lettura risultano alquanto trascurate.

⁶ Dopo l'indipendenza dalla Francia nel 1960, vi sono stati diversi tentativi (parzialmente messi in atto e in maniera poco efficace) di introduzione delle lingue nazionali nel sistema educativo in Senegal (per un'analisi dettagliata si veda Cisse, 2005). Attualmente la scuola pubblica senegalese rimane sostanzialmente in lingua francese e di impostazione europea, mentre il wolof e, in minima parte, le altre lingue nazionali sono relegate all'educazione prescolare (dai 3 ai 6 anni) e alla comunicazione orale.

Che avvenga in lingua francese o in lingua araba, lo sviluppo della *literacy* purtroppo ancora non riguarda tutta la popolazione senegalese, benché negli ultimi anni vi siano stati notevoli progressi. Secondo i dati dell'UNESCO, nel 2013, infatti, il tasso di alfabetismo tra gli adulti in Senegal è pari al 52.1%⁷.

3. Obiettivi dello studio

Il presente lavoro ha lo scopo di analizzare le abilità orali di apprendenti senegalesi di italiano L2 con un basso livello di *literacy* nella lingua veicolo d'istruzione e verificare, inoltre, se i diversi modelli didattici proposti nel sistema scolastico senegalese (scuola francese e scuola coranica) influiscano sullo sviluppo delle competenze orali nella seconda lingua, e in particolare della competenza prosodica.

4. Metodologia

4.1. I parlanti

Per raggiungere tali obiettivi, sono stati coinvolti nello studio 20 apprendenti senegalesi (maschi, età media 31 anni, domiciliati in Italia, a Napoli, da 1 a 6 anni), di cui 10 hanno affermato di aver frequentato la scuola francese e 10 quella coranica (entrambe le scuole frequentate in media per 7 anni). Al momento dell'esperimento, tutti i senegalesi erano inseriti in un percorso guidato di italiano L2 di livello A1/A2 del QCER presso l'associazione Scuola di Pace. Come nel caso di Modou, gli apprendenti possedevano abilità orali di base nella L2 ma presentavano notevoli carenze nelle abilità di *literacy*, indipendentemente dal tipo di scuola frequentata.

Per ottenere dati oggettivi riguardo lo sviluppo pregresso delle abilità di lettura e scrittura, è stato somministrato a tutti gli apprendenti un test per la lingua francese appositamente creato, i cui risultati hanno evidenziato un livello di *literacy* molto basso, corrispondente ai parametri 0-2 della OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)⁸.

⁷ È possibile consultare *l'Atlas of Literacy* dell'UNESCO all'indirizzo <http://tellmaps.com/uis/literacy/>.

⁸ Per informazioni sulle iniziative, le politiche legate alla *literacy* e i criteri di valutazione adottati dalla OECD è possibile visitare il sito <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>.

Non è stato utilizzato un test parallelo per la lingua araba poiché tutti i senegalesi ex allievi di scuola coranica hanno affermato di usare tale lingua esclusivamente nella sporadica lettura e copia di brani del Corano e di non essere in grado né di leggere né di scrivere altri tipi di testi.

È stato inoltre coinvolto nello studio un gruppo di 5 parlanti nativi di italiano, tutti uomini, età media 32 anni, anch'essi domiciliati a Napoli. Gli italiani hanno avuto la funzione di gruppo di controllo.

4.2. Il *task* e il *corpus*

A tutti gli apprendenti è stato somministrato un *task* di imitazione elicitata: quest'attività richiedeva ai partecipanti di ascoltare alcuni enunciati in italiano (enunciati-modello) e di riprodurli immediatamente dopo l'ascolto e indipendentemente dalla comprensione del significato⁹.

Per l'intera durata del *task* non era previsto l'utilizzo di nessun supporto visivo: in altri termini, i partecipanti non vedevano mai in forma scritta le sequenze ascoltate. Il *task* è stato in primo luogo testato con il gruppo di parlanti nativi, che ha eseguito il compito linguistico proposto senza particolari difficoltà.

Gli enunciati-modello, precedentemente registrati, erano somministrati in ordine casuale e presentavano diversi gradi di complessità, sulla base di diversi parametri: numero di sillabe, strutture morfosintattiche, frequenza lessicale e curva intonativa (asserzioni, domande e ordini).

In tabella 1 si riportano alcuni esempi e caratteristiche di enunciati-modello ed è introdotta la distinzione tra enunciati semplici e enunciati complessi, che sarà ripresa in seguito, nella descrizione dei risultati.

⁹ Il *task* di imitazione elicitata è considerato uno dei metodi più efficaci per la valutazione delle competenze orali in L1 e L2. Per approfondimenti sul funzionamento e sulla costruzione di tale compito linguistico si vedano, tra gli altri, gli studi di Henning (1983), Bley-Vroman & Chaudron (1994), Erlam (2006), Christensen et alii (2010).

Enunciati semplici	
Esempi <ul style="list-style-type: none"> - <i>Parlo italiano</i> - <i>Domani è sabato?</i> - <i>Vieni subito qui!</i> 	Caratteristiche <ul style="list-style-type: none"> - 6-10 sillabe - Vocabolario fondamentale - Morfologia semplice - Ordine (S)VO - Asserzioni, domande e ordini
Enunciati complessi	
Esempi <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile.</i> - <i>Il cortometraggio che hai visto aveva una trama accattivante?</i> - <i>Te lo ripeto: non devi usare il pedale della frizione!</i> 	Caratteristiche <ul style="list-style-type: none"> - 11-20 sillabe - Vocabolario non di base - Morfologia complessa - Subordinazioni - Asserzioni, domande e ordini

Tab. 1. Esempi e caratteristiche degli enunciati-modello per livello di complessità.

Il corpus ottenuto attraverso la somministrazione del *task* di imitazione elicitata agli apprendenti senegalesi e ai nativi italiani è composto in totale di 450 imitazioni (18 per ciascun parlante).

5. Due tipi di analisi

Il corpus di imitazioni è stato oggetto di due tipi di analisi: un'analisi percettiva e un'analisi spettroacustica.

5.1. L'analisi percettiva

Per l'analisi percettiva sono stati coinvolti 10 docenti esperti in didattica dell'italiano L2 ma con nessuna competenza specifica di tipo fonetico, tutti parlanti nativi di italiano. Ai docenti è stato chiesto di fornire una trascrizione (ortografica e non fonetica) delle imitazioni prodotte dagli apprendenti senegalesi e di valutarle sulla base di diversi criteri: il grado di accuratezza testuale, le tipologie di errori, l'efficacia nella riproduzione dell'andamento prosodico dell'enunciato-modello.

5.2. *L'analisi spettroacustica*

La seconda analisi, di tipo spettroacustico, è stata condotta attraverso i software Wavesurfer 1.8 e Praat 5.3 (Boersma & Weenink, 2013), che hanno permesso di misurare, in ciascun enunciato, le durate dei segmenti, delle sillabe e delle pause silenti (espresse in secondi), i valori in Hertz della frequenza fondamentale (F0) e delle formanti (F1 e F2) di ciascuna vocale. Sono state computate circa 3000 sillabe, per un totale di circa 10 minuti di parlato analizzato.

6. Risultati

6.1. *Enunciati semplici*

Per definire il grado di accuratezza nell'imitazione testuale degli enunciati-modello, ai docenti coinvolti nell'analisi percettiva era richiesto innanzitutto di indicare, per ogni apprendente, se ciascuna imitazione fosse completa, parziale, incomprensibile o del tutto assente. Inoltre, nel caso in cui l'imitazione fosse completa, dovevano specificare anche se si trattasse di un'imitazione corretta dal punto di vista morfosintattico e della pronuncia.

Come si può notare in figura 2, per gli enunciati semplici, tutti gli apprendenti (di scuola francese e scuola coranica) hanno sempre prodotto un'imitazione.

Tuttavia, esistono delle differenze nelle produzioni dei due gruppi: è stata infatti riscontrata una maggiore accuratezza da parte degli apprendenti di scuola francese (s. f.), con una più alta percentuale di enunciati completi rispetto agli apprendenti di scuola coranica (s. c.). Nel primo gruppo inoltre gli enunciati corretti (nella figura incorporati nella percentuale di enunciati completi) corrispondono al 32.1% sul totale delle imitazioni, nel secondo al 24.7%.

Si può notare anche che gli apprendenti di scuola coranica, sebbene riescano con più difficoltà ad imitare completamente l'enunciato-modello, non rinunciano mai al compito dell'imitazione, producendo piuttosto un'imitazione parziale o incomprensibile.

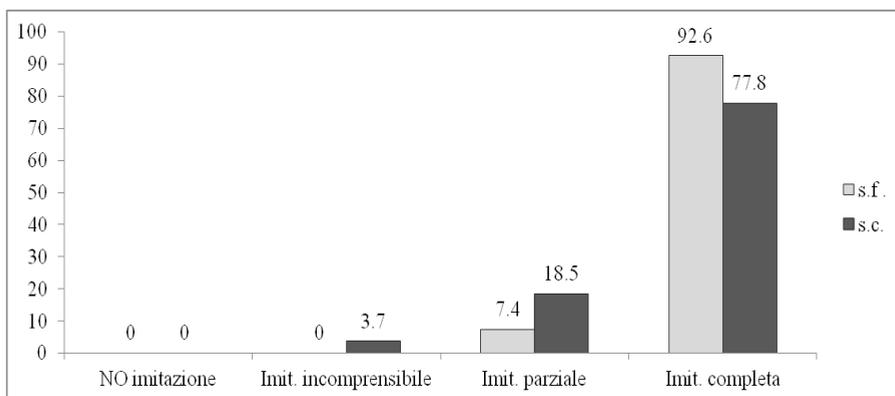


Fig. 2. Accuratezza nell'imitazione testuale degli enunciati semplici. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

Per quanto riguarda le tipologie di errori identificate dai docenti (fig. 3), non sembra vi siano grandi differenze tra i due gruppi, ad eccezione di quanto accade per gli errori di pronuncia. L'alta percentuale di questo tipo di errori nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica può essere messo in relazione a una meno sviluppata consapevolezza fonologica in tale percorso formativo, rispetto alla scuola francese.

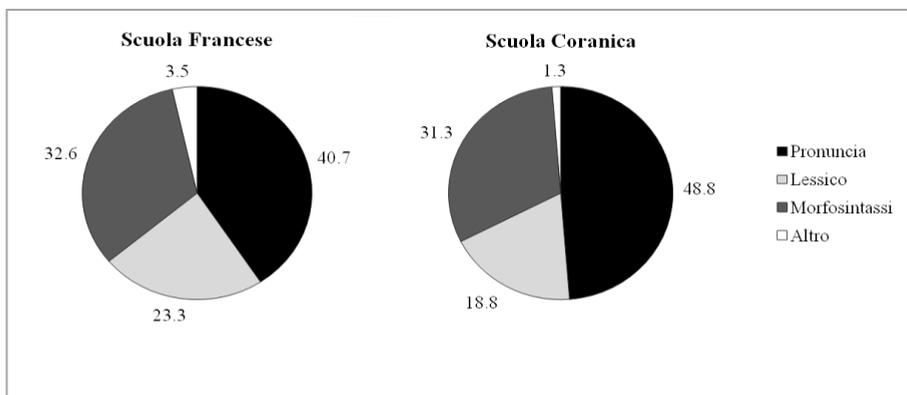


Fig. 3. Tipologie di errori nelle imitazioni degli enunciati semplici. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

Si riportano di seguito alcuni esempi di imitazioni non corrette di enunciati semplici da parte di apprendenti dei due gruppi (identificati con una sigla in cui F sta per scuola francese e C per scuola coranica).

Nella trascrizione delle imitazioni, i tre punti servono ad indicare un pausa e le xxx la presenza di suoni incomprensibili.

Si nota come gli errori di pronuncia abbiano una diversa natura: nel caso dell'apprendente 5F si tratta di una interferenza con la lingua francese, mentre nel caso di 14C di una difficoltà ad individuare e articolare i suoni della seconda lingua.

Se 10F, inoltre, usa un verbo non conforme al modello ma che si avvicina alla forma del passato prossimo italiano, la parola "peremere" utilizzata da 9C è probabilmente frutto di un tentativo di riprodurre l'aspetto fonico dell'italiano "prendete".

Enunciato-modello	<i>A dicembre nevicava tutti i giorni</i>
Imitazione (10F)	<i>A dicembre è nevicato tutti i giorn</i>

Enunciato-modello	<i>Portami un caffè, senza zucchero!</i>
Imitazione (5F)	<i>Portami un caffè senza sucre!</i>

Enunciato-modello	<i>Vieni subito qui!</i>
Imitazione (14C)	<i>Duni subico qui</i>

Enunciato-modello	<i>Prendete tutti il quaderno!</i>
Imitazione (9C)	<i>Peremere tutti quaderno</i>

Per la valutazione degli aspetti prosodici, ai docenti era richiesto di misurare su una scala da 1 a 3 la capacità da parte degli apprendenti di riprodurre l'andamento ritmico-intonativo di ciascun enunciato-modello. Secondo la percezione dei docenti di italiano L2, le imitazioni dei due gruppi (scuola francese e scuola coranica) sono abbastanza simili dal punto di vista prosodico, soprattutto nel caso delle asserzioni e degli ordini.

Difficoltà per tutti più accentuate si riscontrano, secondo i docenti, nella riproduzione della curva melodica delle domande (in cui si nota la più alta percentuale di giudizi di non imitazione della prosodia del modello) e in particolare nel caso degli apprendenti di scuola coranica (fig. 4).

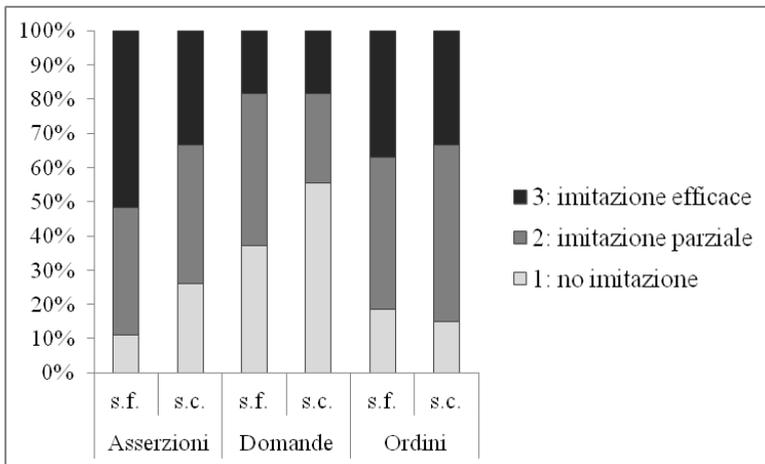


Fig. 4. Valutazione della capacità di riprodurre gli aspetti ritmico-intonativi degli enunciati semplici. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

Se i dati provenienti dall'analisi spettroacustica confermano le maggiori difficoltà nel riprodurre l'andamento intonativo delle interrogative per entrambi i gruppi, sembrano tuttavia evidenziare tendenze diverse rispetto a quelle riscontrate dai docenti e un differenza abbastanza marcata tra la competenza prosodica degli apprendenti di scuola francese e quella sviluppata in italiano L2 dagli apprendenti di scuola coranica.

In figura 5 sono rappresentate, a mo' di esempio, 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 nativi del gruppo di controllo con le rispettive deviazioni standard.

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 uno sforzo di riprodurre il primo picco intonativo del modello (anche se in ritardo), che è però seguito da un (fallimentare) andamento discendente della curva melodica.

Gli apprendenti di scuola coranica sembrano mostrare, invece, 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, sebbene, nel caso dell'asserzione, l'escursione tonale sia notevolmente ridotta rispetto al modello e, nel caso della domanda, l'associazione dei picchi melodici alle sillabe del testo risulta problematica¹⁰.

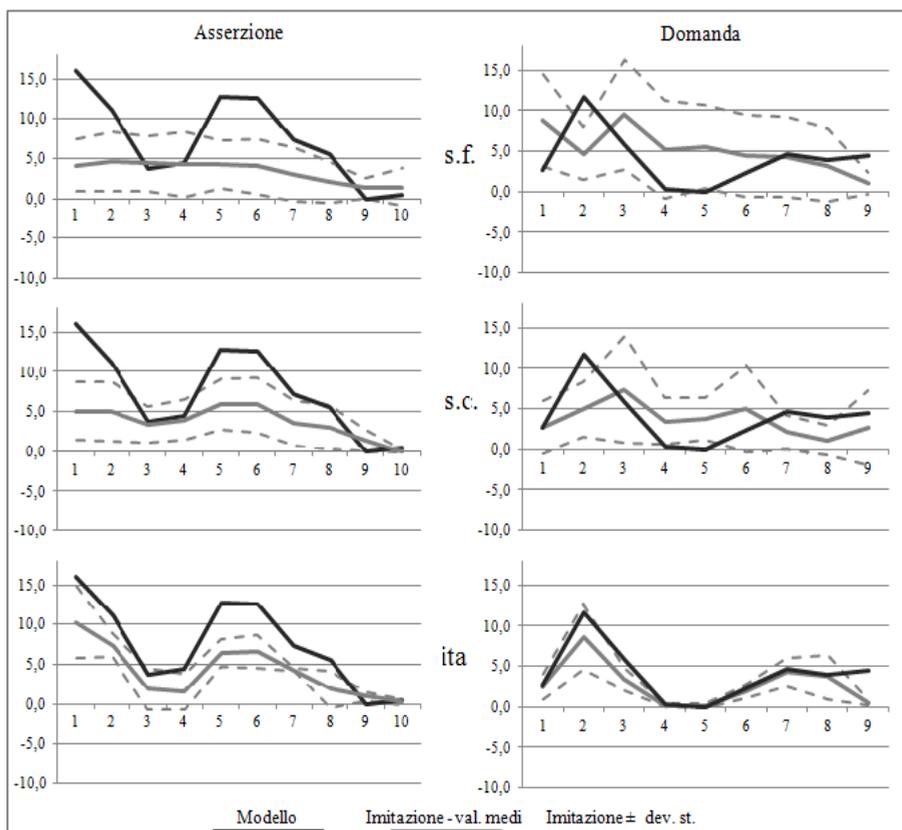


Fig. 5. Curve intonative degli enunciati-modello e delle imitazioni (valori medi \pm deviazione standard) dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani in una asserzione e una domanda (“Parlo italiano”, “Gli sposi sono già arrivati?”).

¹⁰ Per alcune osservazioni sulla possibilità di transfer prosodici dal wolof, si veda Maffia, in stampa.

6.2. Enunciati complessi

Nell'imitazione degli enunciati più lunghi e più complessi dal punto di vista sintattico e lessicale, entrambi i gruppi riscontrano maggiori difficoltà, a causa sia del minore effetto della memoria a breve termine sia del basso livello di competenza in italiano L2. Dall'analisi percettiva sul grado di accuratezza (fig. 6), emerge che gli apprendenti di scuola francese sono più disposti a rinunciare del tutto all'imitazione di un enunciato che non capiscono e non riescono a memorizzare, mentre gli apprendenti di scuola coranica preferiscono produrre piuttosto imitazioni parziali o completamente incomprensibili. Sebbene gli apprendenti di scuola francese risultino anche in questo caso più accurati nel compito dell'imitazione, non vi sono in entrambi i gruppi imitazioni completamente corrette e le più alte percentuali sono quelle relative alle imitazioni parziali. Si riscontra inoltre nelle produzioni di tutti gli apprendenti un aumento degli errori lessicali (fig. 7), dovuto alla presenza negli enunciati-modello di parole più difficili da ricordare e da imitare (vocabolario non di base, termini tecnici, composti, etc). L'incremento in percentuale degli errori di tipo lessicale fa sì che, nella percezione dei docenti coinvolti nell'analisi, gli errori di pronuncia e gli aspetti fonetici passino in secondo piano rispetto a quanto accade negli enunciati semplici. Gli errori di tipo morfosintattico risultano invece abbastanza stabili.

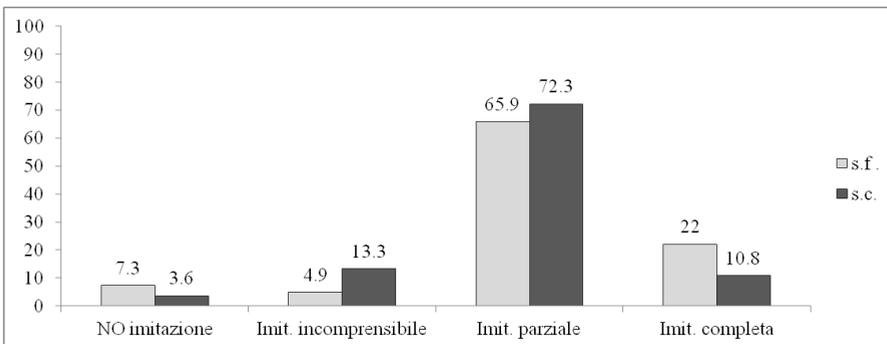


Fig. 6. Accuratezza nell'imitazione testuale degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

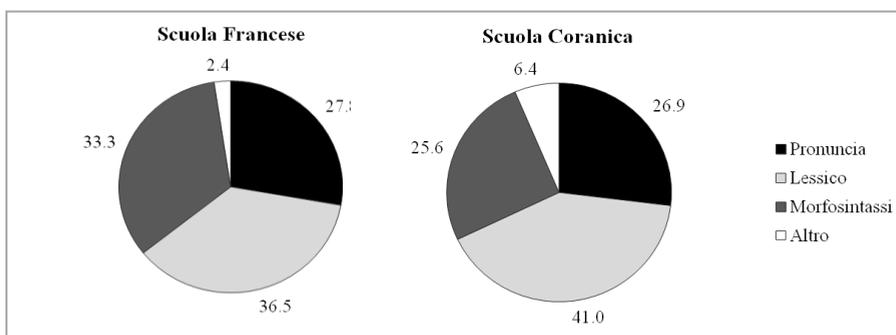


Fig. 7. Tipologie di errori nelle imitazioni degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

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

Enunciato-modello *Te lo ripeto: non devi usare il pedale delle frizione!*
 Imitazione (6F) *Te lo ripeto non usare mai ... le pelale della ...*

Enunciato-modello *Somministri le compresse esclusivamente al dosaggio indicato*
 Imitazione (1F) *Siministri complimento ... clusivamente xxx disagio.*

Gli apprendenti di scuola coranica, invece, mostrano un approccio completamente diverso all’imitazione e producono enunciati in cui si evidenzia una struttura ricorrente:

- una porzione iniziale e una finale, in cui si riproduce abbastanza accuratamente il testo dell’enunciato-modello;
- una porzione centrale, in cui si interrompe l’imitazione testuale, sostituita da una sequenza di suoni incomprensibili alla quale, da ora in poi, si farà riferimento con il termine *mumbling* (borbottio). Si riportano anche per le imitazioni degli apprendenti di scuola coranica due esempi.

Enunciato-modello *Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile*
 Imitazione (15C) *Fossi in te xxx xxx xxx xxx xxx cabile*

Enunciato-modello *Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?*
 Imitazione (22C) *Perché usare xxx di plastica?*

L'analisi spettroacustica condotta sulle porzioni di *mumbling* ha permesso di constatare che tale porzione centrale degli enunciati prodotti dagli apprendenti di scuola coranica non è costituita da una pausa piena, da un suono indistinto o da una vocalizzazione, bensì da una sequenza di suoni consonantici (soprattutto occlusivi e nasali) e vocali centrali (fig. 8)¹¹.

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 che l'analisi delle curve intonative delle imitazioni in cui è presente il *mumbling* ha evidenziato un andamento melodico piuttosto piatto, indipendentemente dalle caratteristiche prosodiche del modello.

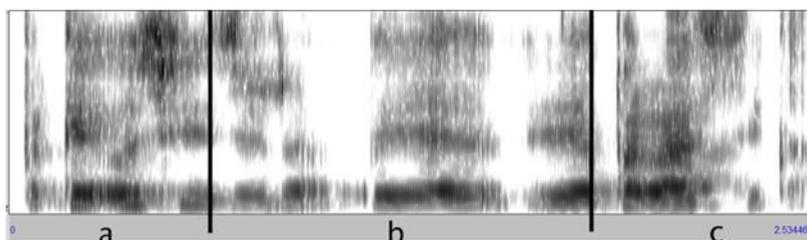


Fig. 8. Inizio, *mumbling* e fine nell'imitazione della domanda "Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?" prodotta da un apprendente di scuola

Anche nel caso degli enunciati complessi, sorprendentemente la valutazione da parte dei docenti di italiano L2 sulla *performance* prosodica non ha rispecchiato i comportamenti notevolmente diversi dei due gruppi nonché i risultati ottenuti con l'analisi spettroacustica condotta sulle porzioni di *mumbling* (fig. 9). È interessante notare, comunque, che le imitazioni degli apprendenti di scuola francese sono state più spesso valutate come riproduzioni parziali da un punto di vista prosodico. Nella valutazione degli aspetti ritmico-intonativi delle imitazioni prodotte dagli

¹¹ Per un'analisi fonetica e prosodica più dettagliata del fenomeno del *mumbling* si veda Maffia, Pettorino & De Meo, in stampa.

apprendenti di scuola coranica, invece, i docenti hanno optato o per un giudizio molto positivo o (più spesso) per un giudizio negativo.

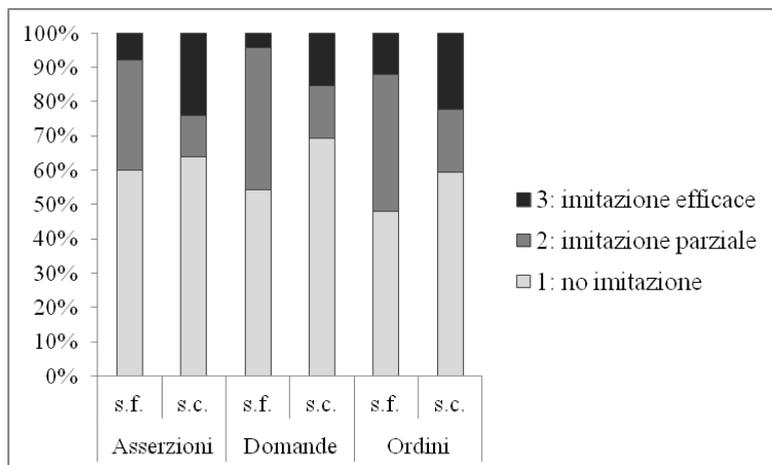


Fig. 9. Valutazione della capacità di riprodurre gli aspetti ritmico-intonativi degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

6. Conclusioni

Al fine di valutare le abilità orali in italiano L2 da parte di apprendenti senegalesi con un basso livello di *literacy* nella L1 (o meglio nella lingua d’istruzione) e esposti nel proprio percorso scolastico a diversi modelli didattici, è stato raccolto un corpus di imitazioni sul quale sono state condotte due tipi di analisi: un’analisi percettiva e una spettroacustica. I risultati di tali analisi hanno evidenziato alcune differenze nelle abilità orali dei due gruppi di apprendenti: gli apprendenti di scuola francese, probabilmente grazie a una più sviluppata (sebbene pur sempre carente) capacità di analisi linguistica, sono risultati più accurati nell’imitazione testuale sia degli enunciati semplici sia degli enunciati complessi; gli apprendenti di scuola coranica, d’altra parte, hanno dimostrato una migliore capacità nelle riproduzione dell’andamento intonativo degli enunciati semplici e, nel caso degli enunciati complessi, la tendenza a preservare la struttura ritmica dell’enunciato-modello con la strategia del *mumbling*.

I due diversi modelli di *literacy*, l’uno (quello della scuola francese) imperniato sull’analisi metalinguistica e sulle attività di lettura e scrittura,

l'altro (la scuola coranica) che privilegia le modalità orali e sviluppa le capacità mnemoniche, sembrano aver dotato gli apprendenti di abilità diverse. È proprio da tali competenze pregresse e talvolta "nascoste" e dai modelli cognitivi sviluppati nei diversi percorsi scolastici che, in un contesto di insegnamento dell'italiano L2, i docenti dovrebbero partire, al fine di ottimizzare gli esiti dell'apprendimento.

Eppure, i docenti coinvolti nell'analisi percettiva del presente studio hanno dimostrato una scarsa propensione e sensibilità nella valutazione degli aspetti prosodici delle imitazioni degli apprendenti senegalesi, probabilmente a causa di un sistema di studio e di formazione che (almeno in Italia) non educa i docenti a questo tipo di valutazione.

Come già detto nell'introduzione al presente studio, l'insegnamento dell'italiano L2 a apprendenti con un basso livello di *literacy* è un compito non facile, per diversi motivi. È quindi il caso che, proprio in quest'ambito, si sfruttino al meglio tutti gli strumenti che si hanno a disposizione e che si tenga conto dei tanti diversi modi in cui è possibile apprendere. I risultati dell'analisi spettroacustica sembrano indicare che, nel caso degli apprendenti di scuola coranica, l'uso della prosodia e le attività di imitazione e ripetizione possano essere validi strumenti, attraverso i quali in primo luogo consolidare le abilità orali e successivamente creare pian piano le basi per lo sviluppo della modalità espressiva scritta.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMI, H. (2009), *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*, Strsbourg, Council of Europe, disponibile all'indirizzo:
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Adami_Migrants_EN.rtf
- ARDILA, A., ROSSELLI, M., & ROSAS, P. (1989), *Neuropsychological assessment of illiterates. Visuospatial and memory abilities*, *Brain and Cognition*, 11, 147-166.
- BLEY-VROMAN, R. & CHAUDRON, C. (1994), "Elicited imitation as a measure of second-language competence", in E. Tarone, S. Gass & A. D. Cohen (a cura di) *Research methodology in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 245-261.
- BOERSMA, P. & WEENINK, D. (2013), *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], version 5.3.51, retrieved 2 June 2013 from <http://www.praat.org/>.
- BUSA, M. G. & STELLA, A. (a cura di) (2012), *Methodological Perspectives on L2 Prosody*. Papers from ML2P 2012, Padova, Cleup.

- CASI, P. (2004), "Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri", in L. Maddii (a cura di) *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Roma, Edilingua Formazione, 145-152.
- CENTRE FOR CANADIAN LANGUAGE BENCHMARKS (2001), *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba.
- CHRISTENSEN, C., HENDRICKSON, R. & LONSDALE, D. (2010), "Principled Construction of Elicited Imitation Tests", in N. Calzolari et al. (a cura di) *Proceedings of the 7th Conference on International Language Resources and Evaluation (LREC '10)*, Valletta, ELRA, 233-238.
- CISSE, M. (2005), *Langues, État et société au Sénégal*, Sudlangues, 5, 99-133.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, R. C. S. Scuola, La Nuova Italia, Milano, Oxford.
- DANSILIO, S., & CHARAMELO, A. (2005), *Constructional functions and figure copying in illiterates or low-schooled Hispanics*, Archives of Clinical Neuropsychology, 20, 1105- 1112.
- DE MEO, A. & PETTORINO, M. (2011), "L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni", in E. Bonvino & S. Rastelli (a cura di) *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU: Roma, 19 febbraio 2010, Pavia, Pavia University Press, 67-78.
- DE MEO, A. & PETTORINO, M. (a cura di) (2012), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, *eAtlas of Literacy*, Montreal, disponibile all'indirizzo <http://tellmaps.com/uis/literacy/>.
- ERLAM, R. (2006), *Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study*, Applied Linguistics, 27/3, 464-491.
- FALL, M. (2011), "From home to school: Bridging the literacy gap in L1 learners of L2 French", in *Senegal, Northwest Linguistics Journal*, 21/1, 155-163.
- FORTIER, C. (1997), *Mémorisation et audition: l'enseignement coranique chez les maures de Mauritanie*, Islam et Sociétés au Sud du Sahara, 11, 85-105.
- FORTIER, C. (2003), *Une pédagogie coranique - Modes de transmission des savoirs islamiques* (Mauritanie), Cahiers d'Études Africaines, 169-170, 235-260.
- GANDOLFI, S. (2003), *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Cahiers d'études africaines, 43, 261-277.

- GHIO, D. (2011), *Lingua e integrazione*, Neodemos, disponibile all'indirizzo <http://stranieriinitalia.it/briguglio/immigrazione-e-asilo/2011/maggio/art-ghio-neodemos.pdf>.
- HENNING, G. (1983), *Oral proficiency testing: Comparative validities of interview, imitation, and completion methods*, *Language Learning*, 33/3, 315-332.
- KURVERS, J. (2002), *Met ongeletterde ogen*, Aksant, Amsterdam.
- KURVERS, J. J. H., HOUT, R. W. N. M. VAN & VALLEN, A. L. M. (2006), "Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates", in I. van de Craats et al. (a cura di) *Low-educated adult second language and literacy acquisition*, Utrecht, LOT, 69-88.
- MAFFIA, M. (2015), "Intonazione, ritmo e atti linguistici. L'italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di *literacy*", in Chini Marina (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, FrancoAngeli, 38-58.
- MAFFIA, M., PETTORINO, M. & DE MEO, A. (in stampa), "To mumble or not to mumble. Articulatory accuracy and syllable duration in L2 Italian of Senegalese learners", in *Atti della Conferenza Internazionale "La sillaba. Stato dell'arte e prospettive"*, 11-13 aprile 2013, Pescara.
- MINUZ, F. (2005), *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- MINUZ, F. (2007), *L'insegnamento della lingua italiana come politica per l'immigrazione: tendenze europee*, ALSS - autonomie locali e servizi sociali, 3, 511-526.
- MORAIS, J. (1989), "Phonological awareness: a bridge between language and literacy", in D.J. Sawyer & B.J. Fox (a cura di) *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*, New York, Springer-Verlag.
- RAVID, D. & TOLCHINSKY, L. (2002), *Developing linguistic literacy: a comprehensive model*, *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- ROCCA, L., GREGO BOLLI, G., MINUZ, F., BORRI, A. & SOLA, C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, I Quaderni della Ricerca, 17, Torino, Loescher.
- SANTERRE, R. (1973), *Pédagogie Musulmane d'Afrique noire: l'école coranique peule du Cameroun*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- TARONE, E., BIGELOW, M. & HANSEN, K. (2009), *Literacy and second language oracy*, Oxford, Oxford University Press.
- PELLEGRINO, E. (2012), "The perception of foreign accented speech. Segmental and suprasegmental features affecting degree of foreign accent in Italian L2", in H. Mello et al. (a cura di) *Proceeding of the 8 GSCP Conference*, Firenze, Firenze University Press.